

# Læreres erfaringer med tilrettelegging og oppfølging av elever med selektiv mutisme.

**Marit Bjørstad**

*Masteroppgave i logopedi, mai 2019*



## Sammendrag

Temaet for denne studien er selektiv mutisme i skolen. Jeg har gjennomført et nettbasert intervju med 8 lærere fra forskjellige steder i Norge. Problemstillingen var:

*Hvilke erfaringer har lærere i barneskolen med tilrettelegging og oppfølging av elever med selektiv mutisme?*

Den teoretiske bakgrunnen er fra både norsk og utenlandsk litteratur og forskning.

Det anbefales i litteraturen å jobbe med å skape et trygt skolemiljø for eleven, samtidig som man jobber systematisk med å få barnet gradvis ut av sin taushet. Forskning viser at tidlig innsats gir best resultater.

Undersøkelsen viser at nesten alle lærerne mente at de ikke hadde fått tilstrekkelig veiledning, og at de i stor grad selv måtte finne informasjon om tilrettelegging for elever med selektiv mutisme. De fleste lærerne beskrev tiltak som var med på å gi eleven et trygt skolemiljø.

Det var få lærere som oppga at de jobbet systematisk over tid for å få barnet ut av sin taushet.

Dette viser at det er behov for mer kompetanse om selektiv mutisme, og kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge i skolen for disse barna.

Selv om lærerne i min undersøkelse så på mangel på veiledning som en utfordring, hadde de likevel prøvd ut forskjellige tiltak for å hjelpe sine elever på best mulig måte. Jeg håper at denne masteroppgaven kan gi andre lærere noen ideer til hvordan de kan tilrettelegge i skolen for sine elever med selektiv mutisme. I tillegg håper jeg at det er flere logopedier som blir nysgjerrig på disse tause barna og som ønsker å lære mer og bli fagpersoner på området.

**She's given up talking (Paul McCartney, 2001)**

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

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

## Forord

Første gang jeg hørte om selektiv mutisme var da jeg tilfeldigvis kom over en artikkel i et fagblad som handlet om det tause barnet. Jeg hadde på den tiden en elev som ikke snakket til noen på skolen. Dette var veldig vanskelig både for eleven og oss lærere. Jeg husker at jeg fikk en skikkelig aha-opplevelse etter å ha lest artikkelen, og forsto at dette sannsynligvis var en elev med selektiv mutisme. Jeg trålet gjennom alt jeg kunne finne på nettet om denne tilstanden og innså at vi i vår uvitenhet hadde gjort mange feil når vi prøvde å «hjelp» denne eleven.

Noen år etterpå viste det seg at jeg selv skulle få en datter med samme vanskene. Som mamma til et barn med selektiv mutisme, så ønsker jeg at alle disse barna skal bli møtt med forståelse og at de skal få så god oppfølging som mulig.

Da jeg som logopedstudent skulle velge tema for masteroppgaven var ikke valget vanskelig; Det måtte bli selektiv mutisme!

Det er mange jeg må takke for at jeg har klart å fullføre denne masteroppgaven. Først og fremst takk til lærerne som stilte opp og delte sine erfaringer.

Takk til gammelsjefen min, Marit Bang, for at du hadde troen på meg, oppmuntret meg og la til rette for at jeg kunne ta logopedutdanning i «voksen alder».

Takk til min nåværende sjef, Marit Edvardsen, for at du har vært positiv og lagt til rette for at jeg fikk fullført masteroppgaven.

Takk til min veileder, Signhild Skogdal, for at du har vært en fleksibel veileder og for at du har gitt ærlige og konkrete tilbakemeldinger.

Takk til familien min som har måtte klare seg alene i mange perioder mens jeg har vært student i Tromsø, og som den siste tiden har funnet seg i at jeg stort sett har sittet med nesa i en dataskjerm.

Til slutt vil jeg takke den tøffe datteren min som har lært meg at barn med selektiv mutisme er så uendelig mye mer enn «det tause barnet».

Marit Bjørstad, 15.mai 2019

Sammendrag.....	i
Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	2
2 Teori og forskning om selektiv mutisme.....	3
2.1 Hva er selektiv mutisme? .....	3
2.1.1 Diagnosekriterier.....	4
2.1.2 Grader av selektiv mutisme.....	5
2.1.3 Forekomst.....	5
2.1.4 Prognose .....	6
2.1.5 Ulike årsaksforklaringer til selektiv mutisme .....	6
2.2 Forskning på selektiv mutisme .....	8
2.3 Selektiv mutisme og logopedi .....	9
2.4 Om læreplanen.....	10
2.4.1 Spesialundervisning og assistentressurs.....	10
2.5 Tilrettelegging i skolen for deltakelse sosialt og faglig.....	12
2.5.1 Trygt skolemiljø .....	12
2.5.2 Mindre grupper og læringspartner.....	14
2.5.3 Nøkkelperson .....	15
2.5.4 Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer.....	16
2.5.5 Defokusert kommunikasjon .....	18
2.5.6 Gradvis utfordring .....	20
2.5.7 Foreldresamarbeid og informasjon.....	21
2.6 Utfordringer i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme .....	22
3 Forskningsdesign og metodevalg .....	24

3.1	Vitenskapelig tilnærming .....	24
3.2	Forskningsdesign .....	25
3.3	Utvalg/rekruttering .....	25
3.4	Intervju-guide .....	27
3.5	Fordeler og ulemper med nettbasert intervju.....	27
3.6	Systematisering og analyse.....	28
3.7	Pålitelighet og gyldighet.....	29
3.8	Etiske hensyn.....	31
4	Resultater.....	32
4.1	Utdanning og veiledning .....	32
4.2	Spesialpedagogisk oppfølging og assistentressurs .....	33
4.3	Tilrettelegging for deltakelse i faglige og sosiale aktiviteter. ....	35
4.3.1	Trygt skolemiljø .....	35
4.3.2	Mindre grupper og bruk av læringspartner .....	38
4.3.3	Nøkkelperson .....	39
4.3.4	Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer.....	39
4.3.5	Defokusert kommunikasjon .....	41
4.3.6	Gradvis utfordring .....	42
4.3.7	Foreldresamarbeid og informasjon.....	43
4.4	Utfordringer i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme. ....	44
5	Drøfting av resultatene .....	47
5.1	Spesialpedagogisk oppfølging og assistentressurs .....	47
5.2	Tilrettelegging for deltakelse i faglige og sosiale aktiviteter. ....	48
5.2.1	Trygt skolemiljø .....	48
5.2.2	Mindre grupper og bruk av læringspartner .....	49
5.2.3	Nøkkelperson .....	50

5.2.4	Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer.....	51
5.2.5	Defokusert kommunikasjon .....	51
5.2.6	Gradvis utfordring .....	52
5.2.7	Foreldresamarbeid og informasjon.....	53
5.3	Utfordringer i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme .....	55
6	Avslutning .....	56
	Referanseliste: .....	57
	Vedlegg .....	59
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv til deltakerne .....	59
	Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD .....	60
	Vedlegg 3 Intervjuguide.....	63

# Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Jeg vil i denne masteroppgaven se nærmere på hvilken oppfølging og tilrettelegging barn med selektiv mutisme får i barneskolen. Selektiv mutisme (SM) er en tilstand der et barn ikke snakker i noen sosiale situasjoner. Typisk kan være at barnet snakker helt vanlig hjemme, mens det er helt taus på skolen. Dette kan føre til at barnet får vansker med å lære på skolen og/eller at barnet får sosiale vansker (<https://www.asha.org/>).

Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om selektiv mutisme er i hovedsak at jeg har en datter med denne diagnosen. Jeg opplevde selv at det var lite kunnskap om denne tilstanden hos faginstanser, og at lærere var usikre på hvordan de best kunne hjelpe datteren min. Jeg jobber selv som lærer og hatt elever som har vært helt tause, og opplevd hvor vanskelig det var å skulle tilrettelegge for disse barna. Slik jeg erfarte det, så var det mye informasjon om hva selektiv mutisme er, men ikke så mye om hvordan man konkret kan tilrettelegge i skolen for disse barna.

I de siste årene har det vært drevet en del norsk forskning på selektiv mutisme. I 2018 kom resultatene etter en 5 års oppfølging av barn som hadde fått behandling og oppfølging i barnehage/skole. Disse viste svært gode prognoser for barn som fikk tidlig oppfølging (Ørbeck, Øvergaard, Stein, Pripp, & Kristensen, 2018). Dette viser at det er viktig med tidlig innsats og at det settes inn målrettede tiltak i både barnehage og skole.

Ettersom problemene til barn med selektiv mutisme som regel er størst i skolen (eller barnehage), så er det naturlig at barnets lærer kan få en viktig rolle for å hjelpe barnet ut av tausheten (McHolm, Cunningham, & Vanier, 2006; Perednik, 2016). En av utfordringene er at det har vært lite kunnskap om selektiv mutisme hos faginstansene, og at lærere derfor selv har måttet prøve og feile seg frem (Omdal, 2016). Logopeden kan ha en viktig rolle i å veilede lærere, og hjelpe barn med selektiv mutisme, ettersom logopedi har kommunikasjon og tilrettelegging for kommunikasjon som fagområde (Schum, 2002). Det har ikke vært vanlig at selektiv mutisme er tema på logopedutdanningen i Norge. Det betyr at det i dag er slik at logopeder selv må skaffe seg den kunnskap som er nødvendig for å kunne hjelpe disse barna.



## 1.2 Problemstilling

Jeg ønsket å se nærmere på hvordan det tilrettelegges i skolen for elever med selektiv mutisme. Med tanke på at forskning viser at det er viktig med tidlig innsats, var det interessant å se hvordan dette blir gjort på barneskolen. I min gjennomgang av aktuell norsk forskning fant jeg at det var gjort lite dokumentert forskning på hvordan lærere i Norge tilrettelegger for barn med selektiv mutisme. Jeg har følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har lærere i barneskolen med tilrettelegging og oppfølging av elever med selektiv mutisme?*

For å få kunnskap om dette ønsket jeg å gjøre intervju med lærere på barneskolen som hadde erfaringer med å tilrettelegge for elever med SM. Jeg ønsket å finne ut hvilke tiltak lærerne hadde brukt og deres erfaringer med de forskjellige tiltakene. I tillegg ønsket jeg å se nærmere på hvilke utfordringer lærerne opplevde i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme.

## 1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt opp i 6 deler. Jeg skal nå gjøre rede for innholdet i de forskjellige delene.

I kapittel 2 gjør jeg rede for hva forskning og litteratur sier om tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme. I tillegg ser jeg på hvilke lover og regler som gjelder i skolen for barn med særskilte tilretteleggingsbehov.

Kapittel 3 er metoddelen der jeg beskriver hvordan jeg gikk frem når jeg planla og gjennomførte min undersøkelse. Jeg begrunner valg av metode og ser på hvilke etiske hensyn jeg måtte ta. Her er også en nærmere beskrivelse av intervjuguiden. I tillegg går jeg inn på studiens pålitelighet og gyldighet.

Kapittel 4 er resultatdelen der jeg presenterer lærernes erfaringer. Her har jeg i størst mulig grad gjengitt svarene som sitater, slik at svarene skal kunne gjengis uten at de er tolket av meg. Svarene er systematisert på samme måte som tiltakene i teoridelen.

Kapittel 5 er drøftingsdelen, der jeg sammenligner tiltak som lærerne beskriver med tiltak anbefalt i teorien.

Kapittel 6 er en oppsummering av studien og forslag til videre forskning.

## **2 Teori og forskning om selektiv mutisme**

Jeg skal i dette kapitlet gå nærmere inn på teori og forskning om selektiv mutisme. Deretter vil jeg gjøre rede for hvorfor logopeder bør kunne noe om, og jobbe med selektiv mutisme. Hoveddelen av kapitlet handler om tiltak som forskning og teori anbefaler i forbindelse med tilrettelegging i skolen. Jeg vil også gjøre rede for hvilke lover og regler som gjelder for elever med særskilte tilretteleggingsbehov.

### **2.1 Hva er selektiv mutisme?**

Det som kjennetegner et barn med selektiv mutisme er at det i visse situasjoner er helt stum, mens det i andre situasjoner snakker normalt. Det er vanlig at et barn med selektiv mutisme er helt stille på skolen/i barnehagen, mens det hjemme snakker helt fritt og uanstrengt.

Mutisme kommer fra det latinske ordet mutus som betyr taushet, stillhet og ordet selektiv kommer av selection som betyr å plukke ut. Selektiv mutisme ble første gang beskrevet i 1877 av den tyske psykologen Adolph Kussmaul som aphasia voluntaria. Senere, i 1934, blir tilstanden beskrevet av barnepsykiateren professor Moritz Tramer ("Selective Mutism," 2005) Han brukte uttrykket elektiv mutisme. Elektiv kommer av ordet election som betyr å velge. Mange forskere foretrekker å bruke selektiv mutisme foran elektiv mutisme, da man tenker at barnet ikke velger å være taus, men heller er ute av stand til å snakke i noen situasjoner (Omdal, 2016).

Det kan være vanskelig å si nøyaktig når tausheten inntraff, ettersom foreldre ofte sier at barnet alltid har vært litt sky og forsiktig i nye situasjoner. Ofte avdekkes selektiv mutisme i forbindelse med barnehagestart eller overgang til skole (Ørbeck & Kristensen, 2011)

### 2.1.1 Diagnosekriterier

Selektiv mutisme plasseres under angst- og fryktrelaterte lidelser i det europeiske diagnosesystemet ICD-11. Denne ble offentliggjort av WHO i juni 2018, og skal gradvis innføres i Norge i løpet av de neste årene. ICD-11 overtar etter ICD-10 og har endret diagnosekriterier for selektiv mutisme. De diagnosekriterier som skal oppfylles i ICD-11 for å sette diagnosen selektiv mutisme er:

#### *6B06 Selective mutism*

*Selective mutism is characterized consistent selectivity in speaking, such that a child demonstrates adequate language competence in specific social situations, typically at home, but consistently fails to speak in others, typically at school.*

*The disturbance lasts for at least one month, is not limited to the first month of school, and is of sufficient severity to interfere with educational or occupational achievement or with social communication.*

*Failure to speak is not due to a lack of knowledge of, or comfort with, the spoken language required in the social situation (e.g., a different language spoken at school than at home).*

Som ekskluderingskriterier regnes schizofreni, forbigående mutisme i forbindelse med separasjonsangst hos små barn og autismespekter-forstyrrelser. Diagnosekriteriene i ICD-11 er nesten lik beskrivelsene i det amerikanske diagnosesystemet DSM-5. Her nevnes også kommunikasjonsvansker som et ekskluderingskriterium.

Det er en diagnostisk utfordring at verken ICD eller DSM spesifiserer på hvilken måte barnet «konsekvent ikke snakker i sosiale situasjoner» (Ørbeck, Manassis, Overgaard, & Kristensen, 2016). Noen barn snakker for eksempel konsekvent ikke til voksne, mens det i alle sosiale situasjoner snakker med andre barn. Andre klarer å snakke i mindre grupper og kanskje hviske i klasserommet. Ørbeck et al. (2016) sier man da må se på i hvor stor grad vansken innvirker på barnets liv for å sette diagnosen.

Flerspråklige barn er ofte tause en periode når de kommer til et nytt land må lære et nytt språk (Toppelberg et al., 2005). Det kan noen ganger være vanskelig å vite om dette skyldes manglende kunnskap om språket eller om barnet faktisk har selektiv mutisme. Ettersom man vet at flerspråklighet er en risikofaktor for å få selektiv mutisme (Ørbeck, 2008), så det er viktig at man følger opp disse barna.

Et annet utfordring med eksklusjonskriteriene er at det kan være en overlapp mellom for eksempel autismespekter-forstyrrelser og selektiv mutisme. En norsk undersøkelse viste at om lag 7% av barn med selektiv mutisme også hadde Aspergers syndrom (Kristensen, 2000).

Disse barna kan risikere å ikke få riktig hjelp for sin taushet fordi man kan gå ut fra at den oppfølgingen de får på grunn av sin primære diagnose er tilstrekkelig (<http://www.selectivemutism.org.uk/>).

### **2.1.2 Grader av selektiv mutisme**

Det er stor variasjon på hvordan SM arter seg fra barn til barn. Noen snakker kun med foreldrene og ingen andre, mens andre barn for eksempel kan snakke fritt til venner, men ikke til voksne (Perednik, 2016). I følge Perednik (2016, pp. 9,10) kan man dele opp graden av selektiv mutisme i 4 nivåer (forkortet og oversatt av meg):

1. Non-kommunikativ – barnet bruker ikke verbal- og knapt nonverbal kommunikasjon, som for eksempel nikking med hodet. Barnet oppleves som helt «fastfrossent».
2. Nonverbal kommunikasjon – barnet bruker nonverbal kommunikasjon i varierende grad. Noen nikker og peker, mens andre er tilsynelatende helt velfungerende med unntak av at de ikke lager lyd.
3. Hvisker og lager lyd – barnet klarer å produsere lyd, men ikke med normalt volum.
4. Verbal kommunikasjon – barnet klarer å snakke med normal stemmestyrke, først til et lite utvalg av mennesker, som klassekamerat eller kontaktlærer. Senere kan dette sakte utvikle seg til å omfatte flere mennesker.

Barn med selektiv mutisme har ofte ikke bare hemmet verbal tale, men har som regel en begrenset nonverbal kommunikasjon, som gester, kroppsspråk og blikkontakt (Ørbeck, 2008). I tillegg er det vanlig at barn med SM har en forsiktig væremåte. En undersøkelse gjort blant 2.klassinger med selektiv mutisme i Finland, viste at 63% av barna med selektiv mutismen ble beskrevet som sky og tilbaketrukket (Kumpulainen, Räsänen, Raaska, & Somppi, 1998).

### **2.1.3 Forekomst**

Forekomsten av selektiv mutisme hos barn regnes for å være i underkant av 1% og det ser ut til å være en liten overvekt av jenter (Cohan, Price, & Stein, 2006; Ørbeck et al., 2018). Det ser også ut til at fremmedspråklige barn kan være mer utsatt for å utvikle selektiv mutisme enn andre barn (Elizur & Perednik, 2003). For at et tospråklig barn skal få diagnosen selektiv mutisme, så må tausheten også forekomme i de situasjoner hvor barnet snakker sitt morsmål. Ifølge diagnosekriteriene gitt i DSM-5 og ICD-11 regnes det ikke som selektiv mutisme dersom tausheten skyldes at man ikke kan, eller føler seg trygg i det språket man skal snakke.

### **2.1.4 Prognose**

Selektiv mutisme kan være vanskelig å behandle. Jo lengre barnet har vært stille, desto vanskeligere er det å bryte ut av tausheten. Omdal (2014) intervjuet voksne som hadde hatt selektiv mutisme. De beskrev at de gradvis hadde isolert seg fra andre og etter hvert fikk en identitet som «den med selektiv mutisme».

En 12-års oppfølging-studie av 44 barn som hadde fått behandling for selektiv mutisme, viste at 39 % var helt kvitt disse vanskene og 29% hadde en stor forbedring. De øvrige hadde bare en liten forbedring og hos fire av disse var problemene like store som i barndommen. Med unntak av de som var helt kvitt vanskene (39%), så fortalte de øvrige at kommunikasjonsvanskene var så store at de var til hinder for dem både i skolesammenheng og jobb (Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann, Hennighausen, & Gutenbrunner, 2001).

Det er flere undersøkelser som viser at tidlig innsats gir best resultater i behandling av barn med selektiv mutisme (Pionek Stone, Kratochwill, Sladeczek, & Serlin, 2002; Ørbeck et al., 2018) I en 5 års oppfølging av 30 norske barn som mottok behandling for SM viste det seg at 14 av 16 barn (80%), som var i alderen 3-5 år når de fikk behandling, ikke lenger hadde SM. Hos gruppen i alderen 6-9 år var det 7 av 14 (50%) som ikke hadde SM etter behandling (Ørbeck et al., 2018).

### **2.1.5 Ulike årsaksforklaringer til selektiv mutisme**

Det er usikkert hvorfor noen barn får selektiv mutisme. Tilstanden sees ofte i sammenheng med sosial angst eller et hemmet temperament (Cohan et al., 2006). En undersøkelse gjort av Black and Uhde (1995) viste at 90% av barna med selektiv mutisme hadde symptomer på sosial angst. Sosial angst er en redsel for å være sammen med andre mennesker. Det kan for eksempel være redsel for større grupper eller for spesielle sosiale situasjoner (<https://helsenorge.no/>). Omdal (2016) mener selektiv mutisme kan ses på som en form for spesifikk fobi. En spesifikk fobi er redsel for en spesiell situasjon eller gjenstand/objekt (<https://helsenorge.no/>). For barnet med selektiv mutisme vil det å skulle snakke være den situasjonen/aktiviteten som barnet er redd (Omdal, 2016).

Sannsynligvis er det sammensatte årsaker til at et barn får selektiv mutisme. Mulige årsaker og sammenhenger som kan føre til SM er synliggjort i figuren under (Cohan et al., 2006, p. 352).

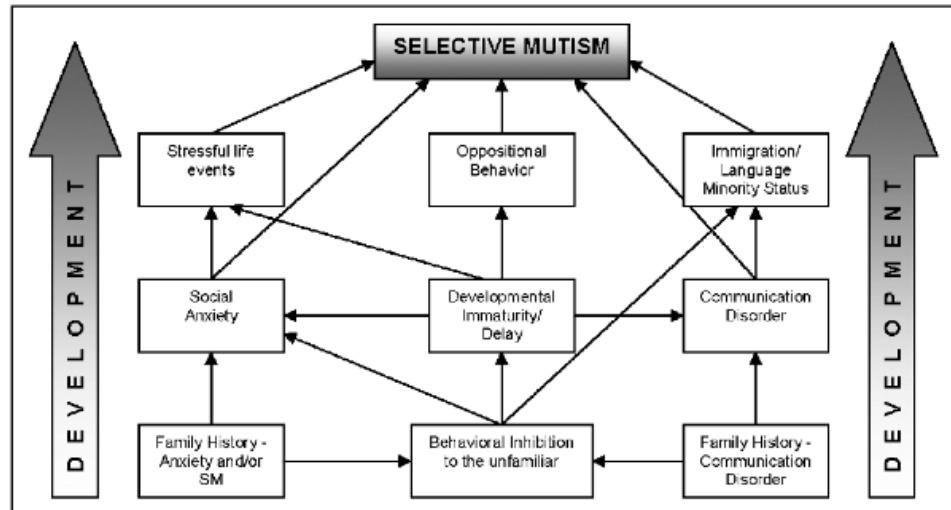


FIGURE 1. Potential pathways to the development of SM in children.

Det kan se ut som om at det er en høyere forekomst av tilbaketrukkethet og skyhet i nær familie til barnet (Kristensen & Torgersen, 2001), noe som kan indikere at det kan være en genetisk årsak eller at barn har lært av sine voksenmodeller.

I en undersøkelse gjort blant 100 barn med selektiv mutisme, viste det seg at en tredjedel av barna hadde språkvansker i barndommen. Av disse var det flest som hadde artikulasjonsvansker eller ekspressive språkvansker. Det ble også funnet at barn med selektiv mutisme ofte hadde relasjonsvansker, separasjonsangst og søvnproblemer (Steinhausen & Juzi, 1996). I eldre litteratur ble selektiv mutisme ofte beskrevet som en form for opposisjonell oppførsel, der barna brukte sin taushet for å manipulere omgivelsene. Nyere studier viser at adferdsproblemer er sjelden ved SM (Kristensen, 2017)

Når man ser på årsaksforklaringer til selektiv mutisme kan man tenke seg at det er tre hovedfaktorer: Risikofaktorer/predisponelle faktorene, utløsende faktorer og opprettholdende faktorer (Johnson & Wintgens, 2016; Perednik, 2016).

**Risikofaktorene**, eller de **predisponelle faktorene**, er for eksempel at barnet er sensitivt av natur. Språkvansker, separasjonsangst eller tospråklighet regnes også som risikofaktorer. Det

kan også være at det i barnets nære familie er en historie med SM, angstlidelser eller tilbaketrukkethet.

**De utløsende faktorene** er for eksempel at barnet begynner i barnehage/eller skole eller er i et utrygt miljø. Det kan også være at barnet flytter til et annet sted eller et annet land. Dersom barnet blir presset til å snakke eller opplever å bli ertet eller mobbet, så kan dette være en annen utløsende faktor.

**Opprettholdende faktorer** er det som gjør at barnet fortsetter å være taus. Eksempler på dette er at barnet presses for mye eller opplever negative reaksjoner på at det ikke snakker. Det kan også være at barnet ikke får tidlig og riktig oppfølging av sine problemer. Dersom omgivelsene rundt barnet ikke har tro på og forventer at barnet skal komme ut av sin taushet, så kan dette også være en opprettholdende faktor. Et barn kan da bli i sin rolle som det tause barnet og både barnet og andre rundt barnet godtar at det skal være slik (Johnson & Wintgens, 2016; Perednik, 2016)

## 2.2 Forskning på selektiv mutisme

I Norge har det de siste årene blitt forsket på effekten av behandling av selektiv mutisme.

I en pilotstudie gjort av Beate Ørbeck og Hanne Kristensen (2011) ble det prøvd ut et behandlingsopplegg for 7 førskolebarn med selektiv mutisme. Behandlingen foregikk i opptil 6 måneder der den begynte hjemme og deretter fortsatte i barnehagen. Behandlingen hadde atferdsterapeutiske tiltak, veiledning av foreldre og barnehagepersonell og defokusert kommunikasjon som generelle behandlingsprinsipper. Defokusert kommunikasjon er en tilnærming man der blant annet fokuserer på en felles aktivitet i stedet for å ha direkte fokus på barnet. Metoden beskrives nærmere senere i kapitlet. I studien fikk først både barn, foreldre og barnehagepersonell informasjon om selektiv mutisme og om hvordan behandlingen skulle gjennomføres. Selve behandlingen begynte med tre sesjoner hjemme, der behandleren skulle bli kjent med barnet. Videre behandling foregikk på skolen eller i barnehagen, med moduler med økende vanskelighetsgrad. Barnet måtte mestre en modul for å kunne gå videre til neste. Denne behandlingen foregikk helt til barnet hadde oppnådd ønsket modul, for eksempel å være i stand til å snakke tilnærmet normalt til både barn og voksne i barnehagen. Selve studien ble avsluttet etter 6 måneder. Resultatene fra denne studien var gode, da 6 av de 7 barnehagebarna snakket etter avsluttet behandling. Ved oppfølging etter 1 år hadde 4 av barna begynt på skolen. Av disse var det to som hadde en klar tilbakegang. De øvrige 5 barna (2 på skolen og 3 i barnehagen) snakket helt fritt i alle situasjoner. Dette viser

at selv om det er gode resultater med behandling i barnehagen, så er det viktig at disse barna også følges opp i skolen.

(Ørbeck, Stein, Wentzel-Larsen, Langsrud, & Kristensen, 2013) gjorde en randomisert kontrollert undersøkelse på 24 barn i alderen 3-9 år, der halvparten fikk behandling, mens den andre halvparten ikke mottok behandling (sto på venteliste). Behandlingen foregikk etter samme prinsipper som i studien beskrevet over. Resultatet viste fremgang i gruppen som fikk behandling, mot ingen fremgang i kontrollgruppen. Det var størst fremgang hos de yngste barna, noe som bekrefter at tidlig innsats er viktig.

### **2.3 Selektiv mutisme og logopedi**

Ifølge ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) kan logopeden ha en viktig rolle i behandling av selektiv mutisme. Logopeden bør være et medlem av et tverrfaglig team som arbeider med barn med SM, skolen og deres familie/nærmeste. En forutsetning for å ha en slik rolle er at logopeden har tilstrekkelig kunnskap om tilstanden (<https://www.asha.org/>). Schum (2002) mener at logopeden bør ha en nøkkelrolle i dette teamet. Dette fordi logopeden har spesialkompetanse innenfor behandling av kommunikasjonsvansker. ASHA anbefaler at logopeden blant annet kan veilede fagpersoner og skole om selektiv mutisme, og om hvilke behov et barn med SM har. Videre kan logopeden gjøre en omfattende kartlegging av barnets tale, språk og kommunikasjon for å avgjøre om barnet har andre språklige utfordringer.

Forskning viser at en stor del av barna med SM kan ha språkvansker, som artikulasjonsvansker og/eller forsinket språkutvikling (Steinhausen & Juzi, 1996). Dette er problemer som kan være medvirkende årsak til at barnet ikke snakker. Her kan logopeden både kartlegge, jobbe direkte med barnet (om mulig) eller drive veiledning av lærere eller spesialpedagoger (Johnson & Wintgens, 2016).

Logopeden kan i tillegg utvikle behandlingsplaner, utføre behandling og dokumentere fremdrift (<https://www.asha.org/>). Forutsetningen for dette er, som nevnt, at logopeden har kunnskap om selektiv mutisme. I logopedutdanningen i Norge har det ikke vært vanlig å ha selektiv mutisme som tema. Selv om logopeder er eksperter på kommunikasjon, så vil spesifikk kunnskap om denne lidelsen være en forutsetning for å kunne drive for eksempel veiledning. Det vil si at det er nødvendig for mange logopeder i Norge å skaffe seg kunnskap om selektiv mutisme for å kunne jobbe med disse barna.



## 2.4 Om læreplanen

Barn med selektiv mutisme vil ofte ha vansker med å snakke i og på skolen (Steinhausen & Juzi, 1996). Dette gjør at disse barna kan få vansker både faglig og sosialt (<https://www.asha.org/>).

I følge den generelle delen av Læreplanen, skal skolen ikke bare gi elevene skolefaglige kunnskaper, men også hjelpe elevene til å utvikle seg sosialt og personlig (Kunnskapsløftet 2006).

De muntlige ferdighetene er sentrale i Læreplanverket 2006 (<https://www.udir.no/>):

*Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv.*

*Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre.*

*Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsnivå på en reflektert og kritisk måte*

For barn med selektiv mutisme vil det være vanskelig å delta muntlig og beherske disse ferdighetene. Dette kan føre til at barnet ikke vil ha like stor nytte av undervisningen som de som klarer å delta muntlig. Rent faglig betyr dette at dersom barnet ikke klarer å snakke når hun begynner på ungdomsskolen, så kan hun risikere å ikke få karakterer i muntlig norsk og engelsk. Dette kan igjen gjøre det vanskelig for videre utdanningsvalg.

### 2.4.1 Spesialundervisning og assistentressurs

Alle barn har ifølge Opplæringsloven krav på tilpasset opplæring i skolen:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...*

(Opplæringsloven § 1-3)

Tilpasset opplæring er ikke en individuell rett, men skal skje innenfor fellesskapet i klassen. Dette er en rett alle barn har, uavhengig om det har krav på spesialundervisning eller ikke (<https://www.udir.no/>).

Dersom barnet ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har barnet, ifølge Opplæringsloven, krav på spesialundervisning;

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1).*

Barn med selektiv mutisme har, som tidligere nevnt, vanskeligheter med å nå de muntlige mål som er satt i læreplanen. Dersom barnet er faglig flink på andre områder, så blir det en vurderingssak om barnet trenger spesialpedagogisk oppfølging eller ikke. Hvis man mener at barnet ikke har nok utbytte av den ordinære opplæringen, så kan skolen be PPT skrive en sakkyndighetsvurdering der de tilråder omfang av spesialundervisning og/eller assistent. Skolen plikter da å fatte et enkeltvedtak om eleven får spesialundervisning eller ikke. Dersom barnet med selektiv mutisme får en slik oppfølging, er det viktig at det skrives en individuell opplæringsplan (IOP), der det skal spesifiseres hva spesialundervisningen skal inneholde og hvordan den skal gjennomføres.

Ifølge Omdal (2016) er det nødvendig at barn med selektiv mutisme følges tett opp av et godt kvalifisert spesialpedagogisk personale for å kunne nå de krav som er satt i læreplanen. Hun mener at de spesialpedagogiske timene bør brukes til en systematisk tilnærming for å få barnet ut av det låste kommunikasjonsmønsteret. I tillegg bør spesialpedagogen ha som mål at barnet skal snakke med flest mulig, både andre barn og voksne. «Det er lite hensiktsmessig at barnet og spesialpedagogen blir en egen «øy» på siden av de andre» (Omdal, 2016, p. 42).

I noen tilfeller anbefaler PPT at elever får assistent-ressurs. Denne regnes ikke som en del av spesialundervisningen og eleven trenger derfor innfri kravene i § 5-1 for å få assistent. Det skal fremkomme av enkeltvedtaket om eleven skal ha assistentressurs og omfanget av denne. En assistent skal være en ekstra voksen som hjelper eleven etter behov. Assistenten trenger ikke ha pedagogisk utdanning og skal i så tilfelle ikke ha ansvar for opplæring. Assistenten kan undervise elever, men kun etter veiledning av pedagog (<https://www.udir.no/>). For barn med selektiv mutisme kan assistenten være en støtte ved å forberede barnet på nye situasjoner og ha et ekstra øye på barnet og støtte det i faglige og sosiale situasjoner (Lundahl, Ørbeck og Kristensen, 2009).

## **2.5 Tilrettelegging i skolen for deltakelse sosialt og faglig**

Jeg skal nå gå nærmere inn på hva litteratur og forskning foreslår som tilretteleggingstiltak i skolen for barn med selektiv mutisme. Tiltakene jeg har beskrevet skal hjelpe barnet til å få økt kommunikasjon. Målet med tiltakene er at barnet i beste fall skal overkomme sin angst for å snakke og klare å bruke verbal tale i alle skolesituasjoner.

Barn med selektiv mutisme trenger både generell tilrettelegging og systematiske tilnærming for å komme ut av sin mutisme (Omdal, 2016). Ifølge Ringler (2005) er samarbeid med lærere på skolen en helt vesentlig del av behandlingen av selektiv mutisme. Skolen har muligheter til å jobbe intensivt med disse barna, og er viktig for få fremgang i behandlingen. Han mener derfor at lærerne trenger kunnskap og veiledning om selektiv mutisme og arbeidet med disse elevene. I veilederen fra PPT anbefales det opprette et tverrfaglig team rundt barnet med selektiv mutisme. Dette teamet bør bestå av foreldre, ledelsen på skolen, de viktigste ansatte, og eventuelt PPT, BUP og andre fagpersoner (Lundahl et al., 2012). Det er en fordel om det er en fagperson med kunnskap om selektiv mutisme på dette teamet. Denne personen kan veilede foreldre og ansatte på skolen slik at barnet får en god og riktig oppfølging. Dersom man ikke har en fagperson med kunnskap om selektiv mutisme og PPT heller ikke innehar denne kompetansen, kan man ta kontakt med Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) og be om rådgivning og veiledning.

### **2.5.1 Trygt skolemiljø**

Alle elever har ifølge Opplæringsloven rett til et trygt og godt skolemiljø.

*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar, har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, § 9a-1).*

Selve grunnlaget for at et barn med selektiv mutisme skal kunne føle seg trygg nok til å etter hvert snakke, er at miljøet rundt barnet føles trygt og forutsigbart (Omdal, 2016). Ettersom selektiv mutisme blir sett på som en angstlidelse, så vil det være viktig at skolen har fokus på tiltak som vil redusere angsten hos barnet. Et tiltak vil da ifølge Johnson og Wintgens (2016) være å informere alle voksne på skolen om selektiv mutisme. Dette for å unngå at barnet føler press, men i stedet opplever forsiktig oppmuntring til verbal kommunikasjon. De sier videre at det er viktig at alle rundt barnet har et ansvar for dette, eller kan mye ødelegges; «It only takes one person to undo everyone else's good work» (Johnson & Wintgens, 2016, p. 115).

Omdal (2016), intervjuet voksne som hadde hatt selektiv mutisme. De fortalte at de trivdes best når det var faste rutiner og forutsigbarhet i hverdagen deres. I Veilederen fra PPT anbefales det at barnet forberedes på hva som skal skje, og blir informert på forhånd om nye aktiviteter eller situasjoner (for eksempel når det kommer vikar) (Lundahl et al., 2012). De anbefaler videre at det skal legges opp til en god struktur i skoledagen ettersom barn med SM ofte er sårbare for endringer eller nye situasjoner. Dette gjelder spesielt når det er store endringer, som lærer- eller skolebytte. I begge tilfeller må man forberede barnet i god tid i forkant.

Ved lærerbytte bør den nye læreren presenteres for barnet på forhånd. Johnson og Wintgens (2016) foreslår at den nye læreren besøker klassen, eller delvis overtar klassen en tid før lærerbyttet. Dersom dette ikke er mulig, så kan man la den forrige læreren delvis følge klassen i begynnelsen etter byttet. En annen mulighet er å la en eventuell nøkkelperson (en voksen som barnet har en god relasjon til) følge barnet i overgangen (Johnson & Wintgens, 2016).

Overgang barnehage-skole eller skolebytte kan være en stor påkjenning for et barn med selektiv mutisme. I veilederen til PPT (Lundahl et al., 2012) anbefales det å bruke lang tid på slike overganger. De foreslår at barnehagen har faste dager der de besøker skolen på våren og at barnehagebarna få leke i skolegården, se på klasserommet og bli kjent med den nye læreren. Omdal (2016) sier at overgang fra barnehage til skole også kan føre til en positiv utvikling, dersom den gjennomføres på riktig måte. Et barn som ikke har snakket i et miljø over en lengre periode, får muligheten til å ta en ny rolle når det ikke lenger forventes at det er stille. Barnet kan oppleve at det kan si noe, uten å få kommentarer på det. Dette kan igjen gjøre det lettere for barnet å kommunisere verbalt.

En annen måte å skape trygghet på, er å la barnet få være med på å velge hvem hun vil sitte ved siden av. I følge Perednik (2016) bør man finne ut hvem barnet ønsker å sitte ved siden av og hvor barnet vil sitte i klasserommet. McHolm et al. (2006) sier også at plassering i klasserommet kan være et enkelt tiltak for å minske barnets angstnivå. Det å sitte ved siden av noen som barnet er trygg på, kan øke sjansen til at hun vil få en god relasjon med sine medelever. Videre mener de at det er mange hensyn å ta for å sikre barnet en god plassering i klasserommet. Det kan være en fordel å sitte slik at barnet føler at færrest mulig hører stemmen hennes, dersom hun snakker med en medelev. Altså kan det være en fordel å sitte

bak i klasserommet, der man ikke blir sett på og gjerne et stykke unna utgangsdøra ettersom det ofte er litt trafikk der og døra noen ganger står åpen. Hvorvidt barnet bør sitte nær læreren eller ikke, avhenger av hvilken relasjon eleven har til læreren. Dersom eleven kun snakker med andre elever, vil det øke sjansen for verbal samhandling med medelever dersom eleven sitter et stykke unna læreren. På den andre siden kan det være slik at dersom eleven er trygg på læreren og kanskje har spesielle lærebehov, så kan det være en fordel å sitte nær tavla og læreren (McHolm et al., 2006).

Inkludering kan også regnes for å være et tiltak for å sikre et trygt skolemiljø for barnet med selektiv mutisme. Dette fordi et barn som opplever å ikke være en del av fellesskapet, kan bli ensomt og isolert. «Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen.» (Overland, 2015). Overland skriver i en artikkel på nettsidene til Utdanningsdirektoratet om tre former for inkludering. Den *faglige inkluderingen*, som betyr at eleven skal delta i et faglig fellesskap. Den *sosiale inkluderingen*, som vil si at elevene skal ha venner og være sosialt aktive, og den *psykiske inkluderingen*, som handler om hvordan eleven selv opplever skolesituasjonen sin (Overland, 2015).

At barn skal være en del av en faglig inkludering, vil for eksempel si at barnet skal lære sammen med andre elever. Et barn med stort spesialpedagogisk behov, skal altså ikke bare være sammen med pedagogen, men være en del av det faglige fellesskapet. Likedan vil sosial inkludering bety at skal barnet oppleve at det har venner og har et sosialt liv på skolen. For et barn med selektiv mutisme betyr dette at skolen må legge til rette for at barnet kan delta i sosiale aktiviteter, både i klasserommet og i friminuttene. Den psykiske inkluderingen vil sannsynligvis være avhengig av hvordan barnet opplever den sosiale og faglige inkluderingen. Det hjelper lite at lærerne på skolen mener at barnet er inkludert, dersom det ikke føler det slik selv.

### **2.5.2 Mindre grupper og læringspartner**

Engstelige barn vil ofte synes det er lettere å snakke i mindre grupper. Lundahl et al. (2012) anbefaler å arrangere mindre leke- eller arbeidsgrupper til faste tider over en bestemt periode. Man bør begynne med noen barnet er trygg på og gruppen må ledes av en voksen. Her kan holde på med aktiviteter som barnet liker og på den måten gjøre situasjonen mere avslappet. Perednik (2016) sier at man må finne ut hvem barnet vil trives best sammen med og bruke dette som grunnlag for både plassering klasserommet og ved gruppedeling. Barn med selektiv mutisme kan noen ganger helt naturlig begynne å kommunisere dersom de kan holde på med

uformell samhandling med andre elever. Først kanskje nonverbalt, men senere også verbalt (McHolm et al., 2006) Det er nyttig å ha andre elever på gruppa som ikke er redd for å snakke og som kan være gode modeller for barnet med SM (Omdal, 2016).

Noen lærere bruker å la elevene få sitte ved siden av en læringspartner. Da setter man pultene sammen og de to elevene kan samarbeide i timene. Det er en fordel om barnet med selektiv mutisme sitter ved siden av en annen elev som hun er trygg på. Læreren bør spørre barnet hvem hun helst vil sitte sammen med (Perednik, 2016). For eleven med SM vil det føles tryggere og øke sjansen for å snakke dersom hun får sitte sammen med en elev som hun har et godt forhold til (<https://childmind.org>).

### **2.5.3 Nøkkelperson**

I følge Johnson og Wintgens (2016) anbefales det å opprette en nøkkelperson (keyworker) på skolen som har hovedansvar for å legge til rette for at barnet får mulighet til å snakke i skolesituasjoner. Dette bør, om mulig, være en person som barnet klarer å snakke til. Dersom dette ikke er mulig, så kan for eksempel en av foreldrene være denne nøkkelpersonen. Dette er ikke så gunstig, da det kan oppleves som vanskelig både for foreldre og barn. Det vil være mest aktuelt å bruke denne metoden når barnet er yngre og fremdeles synes det er greit at foreldrene er med på skolen (Johnson & Wintgens, 2016).

I veiledningsheftet fra PPT (Lundahl et al., 2012) beskrives denne personen som en fast voksenkontakt i barnehagen eller i skolen, som barnet er mest trygg på. Denne skal ha et spesielt ansvar og fungere som barnets faste kontaktperson. Kotrba (2015) anbefaler at det ikke er barnets lærer som har dette ansvaret, ettersom en lærer ofte har ansvar for mange elever, og kanskje ikke har kapasitet til å ta seg ekstra av eleven med selektiv mutisme. Hun mener likevel at det gunstigste er å ha en fagperson som nøkkelperson (logoped, sosiallærer, spesialpedagog e.l.). I praksis er det ofte mer realistisk at en assistent vil kunne inneha denne rollen. Dersom nøkkelpersonen ikke innehar kompetanse om selektiv mutisme, må denne personen få veiledning og oppfølging av fagpersoner på området.

Omdal (2016) er opptatt av at den voksne som får denne gode kontakten med barnet, må passe på å ikke innta en slik posisjon at barnet blir for avhengig av han/henne. En slik avhengighet kan være med på å opprettholde tausheten. Også Johnson og Wintgens (2016) sier at nøkkelpersonen skal hjelpe barnet til å tørre å snakke med andre personer og i nye settinger. De beskriver en god nøkkelperson som en som har kunnskap om selektiv mutisme,

men ikke nødvendigvis er pedagogisk utdannet. Denne personen må klare å være positiv og avslappet selv om de kan oppleve både frustrasjon og skuffelse. Videre må denne personen være en som barnet liker og stoler på. Det er viktig at nøkkelpersonen kan godta å gjøre feil og har evnen til å ha det moro og le av seg selv. Nøkkelpersonen må ikke bli så personlig involvert at det blir vanskelig å «gi slipp» på barnet dersom barnet lykkes og gjør fremskritt (Johnson & Wintgens, 2016).

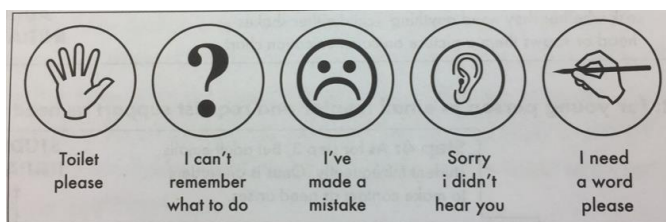
#### 2.5.4 Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer

I *The Selectiv Mutism Resource Manual* beskrives alternativ kommunikasjon som en naturlig del av progresjonen mot tale. Det å tro at alternativ kommunikasjon kan gjøre at barnet ikke føler at det trenger å snakke, er en feiloppfatning. Å nekte bruk av andre kommunikasjonsmåter er derimot en frarøvelse av barnets mulighet til å delta både sosialt og faglig (Johnson & Wintgens, 2016).

Det er viktig at et barn får kommunisert sine behov i løpet av dagen. Enkle behov som at barnet er tørst og vil på do, kan være vanskelig å formidle for barn med selektiv mutisme (Johnson & Wintgens, 2016). Det går an å lage lapper som symboliserer enkle behov eller gi barnet ei lita fløyte når man er på tur slik at det kan påkalle hjelp om nødvendig. Det må øves på å bruke disse hjelpemidlene, ellers kan det bli vanskelig å tørre å bruke dem. I undervisningen kan man tilrettelegge slik at det er mulig å svare på andre måter enn verbalt. Det kan for eksempel være ved hjelp av småtavler eller mulighet til å peke ut svar.

Johnson og Wintgens (2016) anbefaler å lage kommunikasjonskort som man kan øve på å bruke. Figur 2 viser et eksempel på et kommunikasjonskort som kan brukes i skoletimene:

Figur 2



(Johnson & Wintgens, 2016, p. 127)

Målet er at barnet selv skal klare å bruke kortet når det trenger hjelp. Til å begynne med må læreren gå bort til barnet og spørre om hun trenger hjelp og oppmuntre til å peke på lappen. Etter hvert gjør man en avtale om at barnet skal se på læreren når det er nødvendig med hjelp

og nikke til læreren hvis hun trenger hjelp. Læreren må da kaste et blick mot barnet med jevne mellomrom og gå bort og få henne til å peke på kortet. Etter hvert ønsker man at barnet selv kan ta frem kortet når hun trenger hjelp, og til slutt enten rekke opp hånda eller holde opp kortet for å få lærerens oppmerksomhet. På denne måten går man fra et voksenstyrt initiativ til at barnet selv skal ta initiativet for å få hjelp (Johnson & Wintgens, 2016).

Barn med selektiv mutisme bør, ifølge Shipon-Blum (selectivemutismcenter.org/), oppmuntres til å bruke nonverbale kommunikasjonsformer da dette en naturlig progresjon på veien til verbal tale. Hun har utviklet det hun kaller the Social Communication Bridge (heretter kalt Kommunikasjonsbrua). Denne illustrerer de fasene som barnet ofte må gjennom før verbal tale kan forventes.

Figur 2 Kommunikasjonsbrua ((<https://selectivemutismcenter.org/>)).





Det er fire steg på Kommunikasjonsbrua:

Steg 0: Non-kommunikativ – barnet er enten helt frossent, uttrykksløst eller velger å overse personen som forsøker å kommunisere. Et barn som er non-kommunikativ vil ikke gi verken verbal eller nonverbal respons og i noen tilfeller vil barnet gjemme seg for å slippe unna.

Steg 1: Nonverbal – barnet kan bruke kroppsspråk som nikking, peking, gester eller skriving. Det er stor forskjell på hvordan disse barna kommuniserer nonverbalt. Noen bruker kroppsspråket svært aktivt, mens andre kun klarer å nikke eller riste på hodet. Her kan man skille mellom at barnet gir respons ved at det for eksempel nikker med hodet eller at barnet selv aktivt tar initiativ ved å for eksempel rekke opp handa eller bruke kommunikasjonskort når det trenger hjelp.

Steg 2: Overgangsfasen – eksempelvis at barnet snakker via andre eller tar opp tale og spiller av for lærer. Barnet vil først være i stand til å for eksempel svare på spørsmål ved å bruke andre som talerør (respondere). Etter hvert vil det også selv kunne ta initiativ ved å få andre til å spørre for seg eller fortelle om noe.

Steg 3: Verbal kommunikasjon - hvisking, hørbar lesing, snakker med annen stemme. Disse barna klarer å snakke, men kan ofte hviske eller snakke via leking. Først vil barnet ofte bare svare på tiltale, men etter hvert også selv ta initiativ til kommunikasjon.

Omdal (2016) er opptatt av at barnet hele tiden skal utfordres forsiktig. Man skal for eksempel ikke akseptere at andre barn være talerør for barnet med SM hele tiden, men oppmuntre til at barnet selv etter hvert skal kunne formidle det hun vil si. Man skal, uten å presse, forsiktig kreve litt og litt mer av barnet og man må ikke gi opp målet om at det skal komme tale til slutt. Det samme viser illustrasjonen av kommunikasjonsbrua. Det er meningen at barnet skal bevege seg fremover på brua med verbal tale som mål.

### **2.5.5 Defokusert kommunikasjon**

Et barn med selektiv mutisme kan oppleve det som for intenst å ha direkte øyekontakt med den voksne. Det kan derfor være lurt å plassere seg på skrå ovenfor barnet i stedet for rett ovenfor (Omdal, 2016). Dette er et eksempel på defokusert kommunikasjon. En annen form for defokusert kommunikasjon er å holde på med en felles aktivitet (som å spille et spill), i stedet for å ha direkte fokus på barnet (Ørbeck & Kristensen, 2011). Omdal (2016) nevner

også aktiviteter som drama, musikk, kunst- og håndverk som gode arenaer for å bruke defokusert kommunikasjon. Her er det også mulighet for vise egen kreativitet og uttrykke seg, så sant aktivitetene ikke er lagt opp etter faste maler eller oppskrifter.

I veilederen fra PPT (Lundahl et al., 2012) beskrives 4 kjerneprinsipper i defokusert kommunikasjon.

- Reguler kontakt og kroppsspråk – se heller på en felles aktivitet enn på selve barnet. Det kan være lurt å for eksempel spille et spill barnet liker eller leke sammen. Ved å ha med en venn unngår man at barnet med SM føler at det blir for intenst og får for mye oppmerksomhet rettet mot seg (Omdal, 2016).
- Form og tema – snakk om noe som interesserer barnet og bruk åpne spørsmål som «Jeg lurer på om ...» i stedet for direkte spørsmål som «hva vil du.../hva synes du...?» Samtalen bør ikke handle om barnet selv, men om noe som barnet har interesse for. Det kan være nyttig å bruke telle-regler eller lignende, da barnet med SM ofte er redd for å si noe feil.
- Oppretthold «dialogen» - unngå å selv bli taus, legg inn pauser og se om barnet gir respons og snakk rolig videre. Det kan være utfordrende å holde i gang en samtale dersom den ene parten ikke deltar. Likevel er det viktig at legger til rette for at barnet kan gi respons ved at man tar pauser og venter litt.
- Reguler reaksjonen når barnet begynner å snakke – ikke gjør «et nummer av det». Dersom barnet helt uventet sier noe, så skal man ikke rose det eller bemerke det. Mange barn tør ikke å snakke fordi de er redde for å få for mye oppmerksomhet på grunn av det. Derfor skal man late som ingenting og fortsette samtalen uten å påpeke at barnet sa noe.

Lek er en form for defokusert kommunikasjon der barn gjennom rollespill kan lage lyder som for eksempel bil-lyd eller snakke gjennom dukken sin. Da er det på en måte ikke de selv som snakker, og det blir mer ufarlig. Omdal (2016) anbefaler å bruke lek og rollespill aktivt for å øke kommunikasjonen til barn med selektiv mutisme. Hun fremhever også bruk av humor, da hun i sine observasjoner så at barn som ble tøyset og tullet med av lærerne, ofte glemte seg litt av og kommuniserte mer.

### 2.5.6 Gradvis utfordring

Selektiv mutisme blir sett på som en angstlidelse. Uavhengig om man forstår selektiv mutisme som et uttrykk for sosial angst eller en spesifikk fobi, er det et grunnprinsipp å gradvis eksponere barnet for det det er redd for (eksponeringsterapi) (<https://helsenorge.no/>). For et barn med selektiv mutisme vil målet være at barnet gradvis skal ha en utvikling som gjør at det tar steg fremover på Kommunikasjonsbrua (<https://selectivemutismcenter.org/>).

En tilnærming som kan brukes på barn med selektiv mutisme, er «shaping». Shaping foregår ved at man gjør noe man føler at man mestrer og at man gradvis utfordrer seg selv. Noen kaller denne metoden for «trappetinnsmetoden». Hver trinn i trappa symboliserer en ny utfordring. Hvert nytt steg man mestrer belønnes, enten ved ros eller med en liten premie (Perednik, 2016). Et eksempel er at barnet først sier et ord uten lyd, så hvisker og til slutt sier ordet. Johnson og Wintgens (2016) understreker at det ikke er sikkert at et barn med selektiv mutisme vil klare dette. Overgangen fra ingen stemme til det å bare lage en liten lyd kan være for stor. En annen form for shaping er for eksempel at man lar et barn med selektiv mutisme snakke på lydopptak og la en ny person høre på dette. Når barnet føler at dette går bra, så kan det være mindre skremmende å prøve å snakke til denne personen i telefon og så til slutt – ansikt til ansikt (Johnson & Wintgens, 2016; Perednik, 2016).

En annen type tilnærming er «sliding-in teknikken». Denne teknikken ble første gang dokumentert i den første utgaven av *The Selectiv Mutism Resource Manual* (Johnson & Wintgens, 2016). Denne teknikken går ut på at barnet er sammen med en person som hun kjenner og kan snakke med (for eksempel nøkkelpersonen). De er på et rom der barnet føler seg trygg og gjør aktiviteter sammen. Gradvis introduseres et nytt barn eller voksen. Til å begynne med kan denne personen stå utenfor døra til rommet, deretter med døra åpen og etter hvert komme nærmere barnet. Hvis barnet klarer å snakke når den nye personen står utenfor med døra åpen, så tar man det et steg videre og går for eksempel innfor døra (Johnson & Wintgens, 2016). Metoden kombineres gjerne med bruk av defokusert kommunikasjon, ved at barnet og nøkkelpersonen holder på med en felles aktivitet (for eksempel legger puslespill) og småpratere, mens den nye personen gradvis introduseres. Etter hvert som barnet er fortrolig med denne teknikken, kan man forkorte den og i stedet begynne med at barnet og en person barnet snakker med, starter med en aktivitet og den nye personen etter hvert kommer inn og

deltar. Målet er at den nye personen skal kunne delta i den felles aktiviteten og at nøkkelpersonen etter hvert kan forlate (Johnson & Wintgens, 2016).

Sliding-in er et eksempel på en metode som kalles «stimulus fading». Dette er en tilnærming der man forandrer omgivelsene rundt barnet, i stedet for barnet selv. Med sliding-in teknikken oppholder barnet seg på samme, trygge rom mens det sakte introduseres andre barn eller voksne (Johnson & Wintgens, 2016). En videreutvikling av dette er å forflytte seg til for eksempel klasserommet, når barnet føler seg helt trygg og snakker med den voksne på et eget rom (Perednik, 2016).

Begge de nevnte metodene må det jobbes med over tid og med hyppige intervaller for at de skal ha effekt. I den norske studien, gjort av Ørbeck mfl. (2018) ble det jobbet intensivt to timer i uka frem til barnet var på ønsket nivå (studien ble avsluttet etter 6 måneder). Også Johnson og Wintgens (2016) anbefaler å ha hyppige intervaller når man jobber på denne måten. De sier at små barn bør ha korte arbeidsøkter på 10 – 15 minutter minst 3 ganger i uka. For eldre barn kan man ha lengre økter, og minst 2 ganger i uka. Dette betyr at det må settes av både tid og ressurser i skolen for å få dette til.

### **2.5.7 Foreldresamarbeid og informasjon**

Skolen skal ifølge forskrift for opplæringsloven § 20-1 sørge for samarbeid med hjemmet.

«Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling» (<https://lovdata.no/>).

Et godt samarbeid mellom skole og foreldre er viktig. Foreldrene er de som kjenner barnet best og kan blant annet gi informasjon om barnets kommunikasjon, utvikling og sosiale fungering (Lundahl et al., 2012). Perednik (2016) anbefaler at den som skal jobbe med barnet besøker barnets hjem for å etablere en god kontakt. Man kan først snakke med foreldrene mens barnet er tilstede. Målet er å få så god kontakt med barnet at det blir trygg nok til å snakke til denne personen. Omdal (2016) vektlegger også viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldre og barnehage/skole. Hun sier at foreldrene må sikre at stemmen til deres barn blir hørt når det skal utarbeides og igangsettes tiltak. Hun foreslår at foreldrene samtaler med barnet hjemme om hvilke situasjoner det synes er vanskelig på skolen. Foreldrene kan gjennom samtaler med barnet sette mål for videre utvikling og utfordringer på skolen. Dersom barnet er med på det, kan man i samarbeid med skolen utføre disse utfordringene.

Slik kan altså foreldrene fungere som en videreformidler av barnets tanker og meninger, og barnet får være deltagende i egen utvikling (Omdal, 2016, p. 149).

Det er nødvendig med jevnlig veiledning, evaluering av tiltak og planlegging av videre progresjon. Dette bør foregå i et samarbeid med skole og hjem, samt aktuelle fagpersoner. (Lundahl et al., 2012). I følge veilederen fra PPT bør denne veiledningen inneholde generell informasjon om selektiv mutisme for både foreldre og skole. I tillegg er det viktig at de involverte kjenner til prinsipper om defokusert kommunikasjon, og hvordan man kan hindre at barnet føler seg presset. De anbefaler også at man, etter avtale med foreldrene, kan gi de andre elevene en enkel forklaring, som at hun/han snakker ikke alltid, men vil nok gjøre det etter hvert. Det er viktig å forklare for barna at de fint kan leke sammen, selv om den andre ikke sier noe (Lundahl et al., 2012). Omdal (2016) sier at det i noen tilfeller, som ved overgang barnehage-skole, kan være lurt å vente litt med å informere de andre barna. Dette fordi en overgang til et nytt miljø faktisk kan gi barnet en mulighet til å komme ut av en rolle som den tause, ettersom barnet kan oppleve at det ikke har noen forventninger rundt seg. Da bør man heller vente til man eventuelt får reaksjoner fra de andre barna på at eleven med SM ikke snakker. Her må man ikke vente for lenge, ettersom man ikke ønsker at barnet skal få negativ oppmerksomhet eller bli mobbet for sin taushet. Foreldregruppen bør også informeres om selektiv mutisme, slik at de vet hvordan de kan møte barnet dersom hun for eksempel er på besøk. Ifølge Omdal (2016) er det da viktig å forklare at barnet ønsker å bli snakket til, selv om hun ikke svarer.

I manualen til Johnson og Wintgens anbefales også å tidlig snakke med barnet om selektiv mutisme og angsten for å snakke. Mange foreldre nøler med å bruke begrepet selektiv mutisme ovenfor barnet fordi de er redde for at det er å sette en merkelapp på barnet. Johnson og Wintgens (2016) mener at det derimot vil være en fordel for mange barn å kjenne til navnet på diagnosen, ettersom de allerede har fått en slags merkelapp som for eksempel; sjenert/sky, vanskelig, frekk eller sta/egen.

## **2.6 utfordringer i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme**

Ettersom selektiv mutisme opptrer relativt sjelden, så er det begrenset hvor mye erfaring faginstansene har om tilstanden. Det kan derfor være lite å hjelpe å få når man tar kontakt med faginstanser som PPT eller BUP (Kristensen, 2011). Ofte blir det i stor grad opp til hver

enkelt lærer å prøve seg frem med metoder som kan virke. Dette kan skape stor usikkerhet både hos barn og voksne (Omdal, 2016).

Forskning viser at det er viktig med tidlig oppfølging av barn med selektiv mutisme (Ørbeck et al., 2018). Selv om SM som regel oppstår i alderen 2-5 år, så oppdages det som regel ikke før barnet begynner på skolen (Ørbeck et al., 2016) Dette gjør at barnet kan ha vært taus i mange år og har vanskeligere for å komme ut av sin rolle som det tause barnet.

Dersom en lærer føler at de er i en fastlåst situasjon med det tause barnet over flere år, så kan dette ifølge Omdal (2016) påvirke lærerens profesjonelle selvbilde. Hun fremhever derfor viktigheten av at alle i kollegiet støtter hverandre og kan snakke om det de opplever i møte med et barns taushet.

I noen tilfeller kan barnet bli for avhengig av en voksen på skolen. Dersom man ikke er bevisst dette, og lar dette utvikle seg kan det ifølge Omdal (2016) føre til at barnet ikke får den ønskede utvikling. Også Johnson og Wintgens (2016) påpeker at det er viktig at nøkkelpersonen som brukes til sliding-in teknikken også etter hvert trekker seg tilbake (slide-out), slik at barnet gradvis kan snakke til andre voksne.

### **3 Forskningsdesign og metodevalg**

Jeg har gjennomført et nettbasert intervju med 8 lærere som har erfaring fra å jobbe med barn med selektiv mutisme. Jeg vil i dette kapitlet begrunne valg av forskningsdesign og metode. Jeg beskriver også hvordan jeg skaffet informanter og gjennomførte undersøkelsen. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg systematiserte og analyserte datamaterialet, utfordringer med dette og drøfte pålitelighet og gyldighet for undersøkelsen. Til slutt beskriver jeg de etiske hensyn jeg måtte ta.

#### **3.1 Vitenskapelig tilnærming**

Den samfunnsvitenskapelige forskningen deles opp i to hovedretninger innen metodisk tilnærming; den kvantitative- og den kvalitative tilnærmingen. Kort sagt kan man si at den kvantitative tilnærmingen undersøker i bredden og søker å finne omfang, hyppighet eller utstrekningen av et fenomen. For å gjennomføre en slik undersøkelse trenger man mange informanter. I den kvantitative metoden har forskeren avstand og objektivitet i forhold til forsøkspersonene (Kleven, 2011). I den kvalitative metoden undersøker man derimot et en liten enhet i dybden (Jacobsen, 2005). Denne metoden gir en nærhet til personene man undersøker (Kleven, 2011). Man kan også si at mens den kvantitative metoden gir resultater i form av tall, gir den kvalitative metoden resultater i form av ord (Jacobsen, 2005).

Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer lærere hadde med oppfølging og tilrettelegging for elever med selektiv mutisme. Selektiv mutisme er en sjelden tilstand og det ville vært vanskelig å gjøre en kvantitativ undersøkelse i en så liten populasjon, dersom man ønsket det. Etersom jeg ønsket å gå i dybden og undersøke lærernes egne erfaringer, valgte jeg en kvalitativ metode. Det var lærernes egne opplevelser og erfaringer som skulle være i fokus. Postholm (2010) sier at å forske kvalitativt betyr at man forsøker å forstå deltakernes perspektiv. I tillegg til å få kunnskap om hvordan lærerne tilrettela for disse elevene, ville jeg vite mer om hvilke tiltak de mente fungerte og hvilke utfordringer de hadde i møtet med barn med selektiv mutisme. Denne formen for tilnærmingen kalles fenomenologi, og tar utgangspunkt i enkeltmenneskers opplevelser, og eventuelt sammenligning av flere mennesker opplevelse av det samme fenomenet (Postholm, 2010).

Kleven (2011) sier at forskeren selv kan være et viktig instrument i datainnsamlingen i den kvalitative metoden. Mine egne erfaringer og forkunnskaper som lærer og mamma til ei jente

med selektiv mutisme, lå som et bakteppe og formet både innhold og analyse av intervjumaterialet. Dette kan være en fordel ved at jeg på bakgrunn av mine egne erfaringer kanskje vil kunne tolke og forstå informantene bedre. Det kan også være en ulempe ved at jeg kan være forutinntatt og vektlegge svar som samsvarer med mine oppfatninger.

Jeg gikk i utgangspunktet inn i arbeidet med masteroppgaven med mange erfaringer og meninger. All teori jeg har lest vil jeg tolke utfra min egen erfaringsbakgrunn. Når jeg utformet spørreskjema gjorde jeg det på bakgrunn av mine egne tanker om hva jeg mente var viktig å undersøke. Den nye kunnskapen jeg fikk fra teori påvirket hvordan jeg forsto resultatene av spørreundersøkelsen, på samme måte som at resultatene av spørreundersøkelsene påvirket hvordan jeg tolket teorien. Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles ofte den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2005).

Resultatene jeg fikk sammenlignet jeg med de anbefalinger jeg fant i teorien. Samtidig måtte jeg undersøke flere teorier fordi jeg oppdaget mangler i den teorien jeg i utgangspunktet hadde beskrevet. Denne vekslingen mellom å jobbe fra teori til empiri (deduktivt) og motsatt, fra empiri mot teori (induktivt) kalles av Tjora (2010) for en stegvis- deduktiv induktiv metode. For å få en sammenheng mellom teori og dataresultater, måtte jeg hele tiden sammenligne og tilpasse teori og data. Det var viktig for meg å påvirke datamaterialet minst mulig, og jeg har derfor i størst mulig grad presentert resultater i form av sitater fra lærerne.

### **3.2 Forskningsdesign**

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre vanlig intervju med lærere som hadde erfaringer med selektiv mutisme. Ettersom det er så få som har denne diagnosen, anså jeg det som vanskelig å skaffe informanter. Jeg vet at det er et par barn med diagnosen på skoler i nærheten, men det ville være vanskelig å bevare anonymiteten i et intervju med disse lærerne.

Ettersom jeg bor litt utpå bygda og det er langt mellom hver by, så valgte jeg heller å gjennomføre et nettbasert intervju.

### **3.3 Utvalg/rekruttering**

Selektiv mutisme er en relativ sjelden tilstand, derfor valgte jeg å sende ut en uformell forespørsel for å se om det var mulig å få informanter nok til å gjennomføre en nettbasert undersøkelse. Ettersom jeg selv er lærer, er jeg også medlem på ei Facebook-side som heter Undervisningsopplegg. Dette er en side med over 50 000 medlemmer, der lærere fra hele



Norge kan dele undervisningsopplegg og ellers erfaringer fra skolen. Jeg la ut en forespørsel der jeg kort beskrev masteroppgavens innhold og ba interesserte informanter ta direkte kontakt med meg på Messenger. På denne måten nådde jeg enkelt ut til et stort antall lærere fra hele Norge.

Jeg fikk 25 henvendelser og mange av disse var tilbakemeldinger på at de syntes det var positivt at jeg hadde valgt dette emnet, ettersom de syntes det var lite informasjon tilgjengelig om tilrettelegging i skolen. Flere av de som meldte sin interesse hadde erfaringer som lå litt utenfor det jeg var ute etter. Blant annet var det flere som hadde erfaring med barn som de lurte på kunne ha selektiv mutisme. Jeg sendte derfor ut en melding på Messenger til de interesserte, der jeg oppga flere kriterier.

Jeg ønsket altså kontakt med lærere eller andre i skolen som hadde erfaring fra å jobbe med barn som fylte disse kriteriene:

- Barnet skulle ha diagnosen selektiv mutisme.
- Barnet skulle gå på barneskolen.
- Barnet skulle ikke ha noen tilleggsdiagnoser, som for eksempel autisme.

Det siste punktet så jeg som nødvendig, da det viste seg at det var flere av de som meldte seg som hadde erfaringer med barn som både hadde autismespekter-forstyrrelser og selektiv mutisme. Dette gir en mer kompleks problemstilling og disse barna vil sannsynligvis ha en tett oppfølging på skolen på grunn av sin diagnose, som for eksempel i form av egen assistent og spesialundervisning. Jeg ønsket å se på hvilken tilpassing som gjennomføres på barn som ikke krever oppfølging på grunn av andre diagnoser enn selektiv mutisme.

Til slutt sto jeg igjen med 15 informanter som var interessert i å være med, og som fylte de kriteriene jeg hadde satt. Det gikk et par måneder før spørreskjemaet var ferdig og godkjent i NSD, og når jeg igjen tok kontakt på Messenger, fikk jeg tilbakemelding fra 10 av disse at de fremdeles var interessert i å være med på undersøkelsen. Disse oppga sin epost-adresse og fikk tilsendt informasjonsskriv og link til nettskjemaet på epost. Jeg mottok svar fra 8 informanter, mens 2 ikke svarte på undersøkelsen. For å sikre meg at alle som ville svare fikk nok tid på seg, lot jeg skjemaet være åpent ca. en måned etter siste svar. De som da ikke hadde svart, regnet jeg med hadde trukket seg fra undersøkelsen.

Informantene meldte selv sin interesse og ga uttrykk for at de var positive til at jeg skrev om selektiv mutisme. Dette gjorde at jeg hadde motiverte informanter som ønsket å bidra til å dele erfaringer fra sitt arbeide. I mitt tilfelle var det ikke hvorvidt det ble tilrettelagt, men eksempler på tilrettelegging som var i fokus og da var det en klar fordel å ha informanter som ønsket å dele på denne informasjonen.

### **3.4 Intervju-guide**

Jeg lagde intervjuet på nettskjema.no. Etersom alle deltakerne fikk stilt akkurat samme spørsmål, kan man kalle denne typen intervju for et strukturert intervju (Postholm, 2010). For å få mest mulig informasjon fra deltakerne, lot jeg hovedspørsmålene være åpne slik at det var mulig å komme med utfyllende svar. Det var den enkeltes lærers erfaringer som var i fokus og det var viktig for meg at det var mulig å skrive utfyllende svar også på avkryssings-spørsmålene. Derfor la jeg til et punkt i hvert avkryssings-spørsmål der det var mulig å komme med eventuelle kommentarer.

Første del av intervjuet besto av hovedsakelig av avkryssings-spørsmål der jeg ba om informasjon om hvor stor grad av selektiv mutisme eleven hadde, og hvilke ressurser som var tildelt eleven. Dette var nyttig fordi det var interessant å se i forhold til den tilretteleggingen eleven fikk. Jeg spurte også om lærerens bakgrunn og om hvilken veiledning de hadde fått om selektiv mutisme. Til slutt kom hovedspørsmålene om hvordan lærerne la til rette for sosial og faglig deltakelse, og hvilke erfaringer de hadde med disse. Jeg ba dem også fortelle om eventuelle utfordringer. Som avslutning på intervjuet hadde jeg et punkt der jeg åpnet for å dele andre erfaringer i tilfelle lærerne satt med annen viktig informasjon som ikke var kommet frem av de tidligere spørsmålene.

Intervjuet som helhet ligger som vedlegg 3 i oppgaven.

### **3.5 Fordeler og ulemper med nettbasert intervju**

Jeg valgte å gjøre et nettbasert intervju fordi det var vanskelig å skaffe informanter lokalt.

Ved å velge nettintervju hadde jeg muligheter til å intervjuere lærere fra hele Norge. Dette var interessant fordi jeg ellers kunne risikert å intervjuere lærere som for eksempel hadde samme lokale faginstans å forholde å seg til.

I et nettintervju er det enklere å beholde informantens identitet skjult. Innleveringen skjedde anonymt via nettskjema, og selv om jeg visste navnet på deltakerne, så kunne jeg ikke vite

hvem som svarte hva.

Det kan for mange være lettere å delta på et nettintervju enn for eksempel et telefonintervju eller et ansikt-til-ansikt intervju. Dette blant annet fordi du kan sitte hjemme hos deg selv og bruke den tiden du vil på intervjuet (Braun & Clarke, 2013).

Rent tidsmessig var det også en fordel for meg å bruke nettbasert intervju. Jeg trengte ikke å bruke tid på å transkribere rådata. I tillegg ga det meg mulighet til å intervju flere lærere, uten at det ble så mye mer ressurskrevende.

Nettintervju kan ta lengre tid for informanten enn for eksempel et telefonintervju. Dette fordi det tar lengre tid å skrive svar og fordi deltakerne kan svare over flere dager, dersom de vil (Braun & Clarke, 2013). I mitt tilfelle fikk jeg raskt svar hos deltakerne, selv om det var to som ikke svarte. Ettersom jeg ikke visste hvem som ikke hadde svart, kunne jeg valgt å sende ut en felles påminnelse til alle deltakerne. Jeg valgte å ikke gjøre dette, da jeg mente at 8 informanter var nok. Likevel kan jeg se i ettertid at det hadde vært overkommelig tidsmessig å bearbeide data fra et par deltakere til.

Når man bruker nettbasert intervju, krever det at deltakerne har en viss kompetanse både med skriving på data og med å uttrykke seg skriftlig (Braun & Clarke, 2013). Mine informanter var alle lærere, og man må kunne regne med at en lærer har kompetanse på begge områdene. Likevel kan mange synes at det er lettere å uttrykke seg muntlig og besvarelsene kan bli mindre spontan og «naturlig» (Braun & Clarke, 2013). I tillegg er det en ulempe å ikke kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Noen av informantene ga veldig korte og lite utdypende svar. Dette gjør at datamaterialet mitt sannsynligvis ikke er så ufyllende som det kunne blitt dersom jeg hadde gjennomført telefonintervju eller ansikt-til-ansikt intervju.

Braun and Clarke (2013) sier at det å kunne gjøre gode intervju er en læreprosess. Jeg har tidligere ingen erfaring med å lage og gjennomføre nettintervju. Dersom jeg skulle lagd intervjuet i dag, så ville jeg ha hatt flere oppfølgingsspørsmål for å sikre best og mest mulig informasjon.

### **3.6 Systematisering og analyse**

Jeg ville se nærmere på læreres erfaring med oppfølging og tilrettelegging for elever med selektiv mutisme. Med dette som bakgrunn gikk jeg gjennom datamaterialet og noterte ned alle de tiltak som lærerne nevnte i sine besvarelser. Dette kalles å kode datamaterialet. Tjora

(2010) sier at det er viktig å jobbe nært opp til empirien og bruke de begreper som finnes i datamaterialet. Målet skal være å gi en god representasjon av de empiriske data.

Etter at jeg hadde kodet datamaterialet, lagde jeg kategorier slik at materialet ble mer oversiktlig. Kategorisering vil si at man samler data i grupper (Jacobsen, 2005). Jeg lette etter mønstre i svarene og lagde kategorier på bakgrunn av dette.

*Kategoriene skal være fundert i data. De skal springe ut fra de dokumenterte, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelige* (Jacobsen, 2005, p. 193).

Jeg så at disse kategoriene var svært lik den grupperingen jeg hadde av tiltak i teorien. For å få en mer systematisk oversikt valgte jeg å lage lik gruppering i teori og presentasjon av resultater. Jeg tilpasset da grupperingen i både teori- og resultatdel for å få dette til. Jeg ønsket å gjengi lærernes erfaringer mest mulig riktig, og valgte derfor å hovedsakelig gjengi deres svar som sitater.

For å gjøre oppgaven oversiktlig, omtaler jeg alle informantene som lærer og har gitt dem nummer fra 1 til 8. Selv om det ikke ble spurt om kjønn på eleven i undersøkelsen, så framkom det av besvarelsen til de fleste lærerne. Jeg har valgt å kalle alle elevene *hun* eller bare eleven/barnet, dette for å være enda sikrere på å holde elevenes identitet skjult.

En av læreren svarte på nynorsk, men jeg har valgt å omskrive dette til bokmål, dette fordi det ellers kunne svekket anonymiteten til denne læreren.

### **3.7 Pålitelighet og gyldighet**

Påliteligheten på en forskning sier noe om hvorvidt forskningsmetodene er gjort på en god måte og at de er godt beskrevet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016) Dersom det var sannsynlig at en annen som gjorde tilsvarende undersøkelse fikk samme resultat, kan man si at undersøkelsen har høy pålitelighet (Johannessen et al., 2016). I denne undersøkelsen er det ikke sannsynlig at informantene ville gitt identiske svar dersom de skulle gjenta undersøkelsen en annen dag. Ifølge Postholm (2010) kan dette blant annet skyldes at informantene ikke husker akkurat hva de svarte eller har fått en større innsikt gjennom å gjennomføre undersøkelsen før. I tillegg kan man si at jeg som forsker lagde mine spørsmål på bakgrunn av mine erfaringer og sannsynligvis tolker svarene på en annen måte enn en med en annen bakgrunnskunnskap enn meg. Ifølge Johannessen et al. (2016) er det nesten umulig

å duplisere den kvalitative forskningen til en annen forsker. Dette fordi forskeren bruker seg selv som instrument, og har en unik erfaringsbakgrunn og av den grunn tolker datamaterialet på sin unike måte.

Jeg hadde et nettintervju med flere åpne spørsmål, der informantene fikk svare så mye eller lite som de selv ønsket. Ettersom jeg ikke var i dialog med informantene, slik man er når man gjør et intervju, så vil jeg i liten grad ha påvirket svarene deres. Likevel måtte jeg kategorisere svarene og velge ut det som jeg fant som mest interessant i forhold til min problemstilling. Jeg valgte i stor grad å gjengi svarene som sitater og la vekt på å i minst mulig grad påvirke informantenes svar i resultatdelen. Dette vil ifølge Tjora (2010) øke troverdigheten til undersøkelsen.

Det er vanlig å bruke begrepene intern – og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten sier noe om resultatene kan oppfattes som riktige, mens den eksterne gyldigheten handler om i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres. Men generalisering menes det at resultater fra et lite utvalg kan sies å gjelde også andre utenfor dette utvalget (Jacobsen, 2005). I denne oppgaven ønsket jeg å se nærmere på læreres erfaringer med elever som hadde selektiv mutisme. For at resultatene skal være internt gyldige, må jeg ha stilt relevante spørsmål som lærerne har svart ærlig på, og jeg må gjengi svarene riktig. Dersom jeg hadde hatt bedre tid, så kunne jeg ha latt informantene lese gjennom oppgaven og se om de kjente seg igjen i de resultater jeg presenterte. Dette kalles respondentvalidering (Jacobsen, 2005) og ville vært en kvalitetssikring for å sikre oppgavens gyldighet.

Hvorvidt oppgaven kan regnes for å være eksternt gyldig og dermed generaliserbar, vil i dette tilfelle bety at de erfaringene mine informanter hadde, samsvarer med erfaringer som andre lærere har. I utgangspunktet er 8 lærere et for lite utvalg til å kunne være generaliserbart.

Ettersom lærerne selv tok kontakt for å være med på undersøkelsen, kan bety at jeg kanskje fikk informanter som er over gjennomsnittet interessert i å lære om selektiv mutisme. Det er også en mulighet at mine informanter representerer skoler der det er spesielt god oppfølging av disse barna og derfor muligens ikke er et representativt utvalg for alle de lærerne som jobber med disse barna. Mange av mine funn samsvarte likevel i stor grad med det jeg fant i annen norsk litteratur, og det øker sannsynligheten for at jeg har et resultat som kan regnes som både internt- og eksternt gyldig.

### 3.8 Etiske hensyn

Selektiv mutisme er en ganske sjelden tilstand og det var derfor viktig at lærernes og barnas identitet skulle holdes skjult. Jeg sendte spørreskjemaet til NSD for godkjenning, og fikk råd om hvordan jeg kunne bevare anonymiteten til informanter og elever. For eksempel skulle det ikke oppgis alder, kjønn, skole eller navn på personer. Informantene mottok link til intervjuet på e-post og jeg mottok besvarelsene på nettskjema.no uten at jeg visste hvem avsender var. For å ikke angi hvem som hadde meldt seg som informanter, måtte jeg sende linken til hver og en på epost – og ikke benytte epost-liste.

Intervju-skjemaet var uformet slik at det ikke skulle være mulig å identifisere verken informanter eller elever. Eleven skulle for eksempel omtales som *eleven* og ikke han/henne. Dette ble spesifisert i et informasjons-skrivet (vedlegg 1) til alle informanter og i selve intervju-skjemaet (vedlegg 3). Det var likevel noen lærere som ga informasjon som jeg anså å være slik at det kunne være en risiko for at læreren eller eleven kunne gjenkjennes, og de har jeg ikke tatt med i resultatdelen.

Det var bare jeg som visste hvem som var med på undersøkelsen, men jeg visste ikke hvem som svarte hva. Ettersom det ikke ble oppgitt informasjon som kan si noe om hvilke elever det er snakk om, så trengte jeg ikke å be om samtykke fra foreldre. Dette gjorde selve innhenting av informasjon enklere og mindre tidkrevende.

Lærerne fikk et informasjonsskriv før undersøkelsen der jeg redegjorde for innholdet i undersøkelsen, hvordan datamaterialet skulle behandles og hvordan deres og elevens anonymitet skulle sikres. Jeg informerte også om at det var lov å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten grunn, og at de ved å svare på nettskjemaet, samtykket til deltakelse i undersøkelsen (vedlegg 1).

## 4 Resultater

Jeg skal i dette kapitlet presentere resultatene fra nettundersøkelsen min. Lærerne i undersøkelsen var fordelt over hele landet, og alle hadde vært lærer for en elev med selektiv mutisme. Halvparten hadde eleven i dag, mens de andre hadde erfaringer fra tidligere elev. To av lærerne hadde fulgt eleven gjennom store deler av barneskolen, og kunne derfor gi informasjon om tiltak på forskjellige trinn.

### 4.1 Utdanning og veiledning

Jeg spurte informantene om hvilken utdanning de hadde og om de hadde lært om selektiv mutisme i sin utdanning. Samtlige hadde lærerutdanning og to av lærerne hadde i tillegg spesialpedagogisk utdanning. To hadde hatt om selektiv mutisme i sin utdanning. Den ene hadde så vidt vært innom temaet under spesialpedagogisk utdannelse, og den andre hadde skrevet en oppgave om selektiv mutisme i sin lærerutdanning, samtidig som hun hadde en elev med SM. Ingen av de spurte hadde hatt om selektiv mutisme i sin grunnleggende lærerutdanning. 7 av 8 lærere hadde fått veiledning om SM og om tilrettelegging på skolen. Av disse var det PPT og BUP som i hovedsak hadde gitt veiledning. To av de spurte hadde også fått råd av psykolog. Likevel svarte 6 lærere at de mente at de ikke hadde fått tilstrekkelig veiledning om tilrettelegging i skolen for barn med SM. Her sier 3 av lærerne at de opplever at det er lite kompetanse på området:

*Hjelpeinstansen sitter med for lite kunnskap om SM (lærer3).*

*Savner rettleidning fra instanser som har god kompetanse på området (lærer 4).*

*Det var lite kunnskap om selektiv mutisme i området. Vi fikk veiledning fra BUP og informasjon fra foreldrene om jentas barnehagetid. Resten måtte vi finne ut selv. Det var en stor utfordring at det var så lite informasjon og erfaring å hente hjelp fra (lærer 1).*

Samtlige lærere hadde hentet informasjon andre steder enn hos faginstansene, blant annet hadde alle søkt informasjon på internett. En av de spurte spesifiserer her at det ville vært lettere å tilrettelegge dersom flere ansatte enn kontaktlærer hadde fått veiledning om SM:

*Det er i stor grad opp til kontaktlærer å finne ut hva som fungerer for elevene med selektiv mutisme. Lettere å tilrettelegge og flere voksne en kan samtale med om mulige*

*løsninger, dersom flere ansatte på skolen har mer veiledning om selektiv mutisme (lærer 7).*

En av lærerne mente at knapphet på tid var en større utfordring enn det at man trengte mer veiledning; «Føler mer at det er knapphet på tid» (lærer 5).

## **4.2 Spesialpedagogisk oppfølging og assistentressurs**

Ifølge § 5-1 i Opplæringsloven, har elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, krav på spesialundervisning (<https://lovdata.no/>). Jeg spurte lærerne om elevene hadde spesialundervisning, og omfanget av denne. Samtlige av elevene hadde individuell opplæringsplan (IOP) og av disse hadde 4 spesialundervisning. To av lærerne svarte at eleven ikke hadde spesialundervisning fordi han/hun var faglig dyktig.

De som hadde spesialpedagogisk undervisning hadde brukt disse timene litt forskjellig:

**Lærer 8:** 3t uka der det ble «... jobbet i liten gruppe med fag og sosiale ferdigheter ».

Læreren spesifiserte ikke nærmere hva hun mente med å jobbe med sosiale ferdigheter, men hun mente at spesialundervisningen er veldig nyttig for hennes elev.

**Lærer 7:** Eleven hadde 20 min spesialundervisning i uka «... med kontaktlærer som han er trygg på og kjenner godt. BUP og PPT hadde anbefalt denne spesialundervisningen.» Videre sa hun at det i disse timene var:

*... fokus på muntlig kommunikasjon. Blant annet samtale om nyheter/hendelser/filmer/elevens interesseområder, samtale om hva som har skjedd den siste uka/planer hun har fremover, samtale om enkeltfag/prøver/oppgaver, øvelse i å holde muntlige presentasjoner og å svare på enkle spørsmål til presentasjonen (lærer 7)*

Denne spesialundervisningen ble altså brukt til øving på muntlig kommunikasjon, ved at læreren snakket med eleven om temaer som var aktuelle og interessante for henne. I tillegg fikk eleven mulighet til å øve på muntlige presentasjoner sammen med en lærer som hun kjente godt og var trygg på. Det var spesifisert i elevens IOP at spesialundervisningen skulle brukes til å øve på muntlig kommunikasjon.



Eleven snakket kun med «... noen få andre elever som hun kjenner godt fra før» (lærer 7). Hun snakket ikke med andre voksne enn med kontaktlæreren, og kun dersom de var på tomannshånd.

**Lærer 6:** Denne eleven hadde 4 timer spesialundervisning i uka. Disse timene ble brukt «... i liten gruppe med fokus på trygghet.» Læreren mente at denne undervisningen var «... Lite nyttig for eleven, da eleven var på et ekstremt lavt faglig og kognitivt nivå» (lærer 6).

Hva læreren mener med dette er vanskelig å si, da man skulle forvente at et barn som er på et ekstremt lavt faglig og kognitivt nivå skulle ha behov for mye spesialpedagogisk oppfølging. Det er mulig at læreren mener at eleven ikke hadde tilstrekkelig faglig utbytte av den gruppen hun var på. Med ekstremt lavt kognitivt nivå kan det også være at eleven hadde andre vansker i tillegg til selektiv mutisme. Eleven snakket med alle elever ute, men ikke inne. Den eneste voksenpersonen som eleven snakket til var kontaktlæreren, og da bare «... ute i friminutt og når vi var på tur. Aldri inne i klasserommet» (lærer 6).

**Lærer 3** var spesialpedagog for eleven og timelærer i elevens klasse fra 1.-4. trinn. Hun presiserer at det er:

*En stor fordel å være mest mulig inne i klassen, få mye tid sammen med eleven slik at eleven blir trygg på deg som voksen (lærer 3).*

Hun mener altså at det var en fordel for henne at hun var timelærer i klassen i tillegg til spesialpedagog. Ved at hun var mye sammen med eleven, ble hun trygg på henne som spesialpedagog. Timene med spesialundervisning ble bruk til å jobbe etter en modell som denne læreren kaller trappa. Metoden går ut på å gradvis utsettes for det man er redd for og er nærmere beskrevet som «trappetrinnsmetoden» i kapittel 2 (teori og forskning).

*Merket etter hvert som eleven ble tryggere sosialt at det var «hull» i elevens faglige kunnskaper (vanskelig å tilegne seg kunnskap under sterk angst) og eleven trengte spesialpedagogisk oppfølging faglig (lærer 3).*

Denne læreren viser altså et bevisst forhold til at selektiv mutisme er en angstlidelse og jobber systematisk med dette. Eleven har flest timer spesialundervisning, sammenlignet med de andre i undersøkelsen. I tillegg har denne eleven 5t assistent i uka. Lærer 3 mener at spesialundervisningen er svært nyttig.

*Viktig at spesialpedagog, assistent og kontaktlærer jobber tett sammen. ... assistenten jobbet tett med meg som spesialpedagog og brukte samme arbeidsmetode som meg, jobbet mest på grupperom i starten, etter hvert fulgte hun eleven i klasserommet*  
(lærer 3).

Læreren presiserer altså at det er viktig at både spesialpedagog, assistent og kontaktlærer jobber tett sammen. Spesialundervisningen ble brukt til systematisk jobbing for å få eleven til å gradvis utfordre seg selv.

Det var kun en elev til som hadde assistent. Denne eleven hadde ikke spesialundervisning, men 8 timer assistentressurs i uka.

*Ressursen blir dessverre brukt på en annen elev, som kom inn i klassen for et år siden*  
(lærer 4).

Hvorfor eleven ikke får sin assistentressurs blir ikke nevnt, men det er tydelig at lærer 4 ikke er fornøyd med at det er slik. Eleven beskrives som velfungerende sosialt, og «... snakker med alle medelever på skolen. Hvis voksne er i nærheten og har fokus på eleven, stopper eleven å prate» (lærer 4).

### **4.3 Tilrettelegging for deltakelse i faglige og sosiale aktiviteter.**

Jeg spurte lærerne om hvordan de tilrettela i skolehverdagen for at eleven kunne delta i faglige og sosiale aktiviteter. På spørsmålet om tilrettelegging for faglig deltakelse var det bare halvparten av informantene som skrev om spesielle tiltak. Når det gjaldt sosial deltakelse, hadde alle informantene tiltak som de beskrev. Felles for tiltakene er at det er fokus på kommunikasjon som grunnlag for økt deltakelse både faglig og sosialt.

#### **4.3.1 Trygt skolemiljø**

I følge § 9 A-2 har «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (<https://lovdata.no/>). For et barn som er engstelig er dette spesielt viktig. Omdal (2016) sier at det er helt grunnleggende at barnet med SM trives og er trygg for at man skal kunne forvente en progresjon i kommunikasjon med andre. Mange av tiltakene som ble nevnt av lærerne var med på å sikre et trygt skolemiljø for barnet med selektiv mutisme.

*Eleven jobbet mest på grupperom i starten til hun ble trygg.*

*Klassen har faste, trygge rutiner som følges opp og gjennomgås hver morgen*

*Assistenten følger eleven på «anderledesdager» og informerer eleven i forkant slik at eleven er trygg selv om rammene er «utrygge» (lærer 3).*

*Informerer henne kort om hva aktivitetene handler om på forhånd, slik at hun er kjent med det og dermed er det større sannsynlighet for at hun vil delta (lærer 7).*

*Jobbet aktivt med klassemiljø og trygghet (lærer 6).*

I tillegg sier denne læreren at spesialundervisningen foregikk på en «... liten gruppe med fokus på trygghet».

Lærer 1 mente at det var en fordel at hennes elev gikk på en liten skole.

*Hun hadde positive voksne rundt seg og positive medelever. Hun gikk på en skole med få elever, så det var et lite og trygt miljø for henne (lærer 1).*

Disse lærerne beskriver trygghet i skoledagen som et tiltak for sin elev med selektiv mutisme. En annen lærer viser også at hun er bevisst på at elevens følelse av trygghet er viktig, ved at hun skriver at hun tror at «... klasserommet er den plassen som eleven er mest trygg» (lærer 4).

Plassering i klasserommet ble nevnt av to av lærerne.

*Eleven har fast plass i klasserommet, hun får ønske hvem hun sitter ved siden av (lærer7).*

*Eleven sitter bakerst i klasserommet for å føle seg trygg (sitter eleven langt fram, engster eleven seg for at andre «ser» på seg. ... viktig å sitte med en trygg person (lærer 3).*

Disse lærerne mener altså at eleven bør ha fast plass i klasserommet og begge mener at det er av betydning at eleven med selektiv mutisme får sitte sammen med en elev som hun er trygg på/kjenner.

Flere lærere nevnte også forutsigbarhet som viktig. Ettersom et barn med selektiv mutisme ofte ikke er i stand til å stille spørsmål til aktiviteter, så vil det være en trygghet å få god

informasjon på forhånd om hva som skal skje i skoletiden. Lærer 7 mener også at det å gi informasjon på forhånd kan være avgjørende for om eleven deltar eller ikke.

*... han er informert om en del aktiviteter (som avviker fra normalen) på forhånd. ... slik at han er kjent med det, og dermed er det større sannsynlighet for at han vil delta (lærer 7).*

Også en annen lærer fremhever nødvendigheten av å forberede barnet med selektiv mutisme på aktiviteter som faller litt utenom det normale.

*Eleven må få informasjon på forhånd om aktiviteter, særlig aktiviteter utenom det vanlige. Faste rutiner bør gjennomgås hver morgen. ... Assistenten får info om opplegget slik at hun kan «ligge foran» skjema og trygge og forklare eleven hva som skal skje snart (lærer 3).*

Mange av de tiltakene som lærerne beskriver handler om å inkludere barnet med selektiv mutisme sosialt.

*Organiserte lekegrupper i friminutt med konkrete aktiviteter, for å sørge for at eleven hadde noen å være sammen med og noe å leke (viktig at leken er avtalt på forhånd) (lærer 3).*

*Eleven blir inkludert. Er glad i å leke (lærer 5).*

*Leketime en gang i uken og friminutt hvor voksne hjelper til med å lage avtaler (lærer 8).*

Deltakelse i lek, og hjelp til å finne noen å leke med blir her nevnt som tiltak for å inkludere et barn med SM sosialt på skolen.

Lærer 3 mener også at man kan hjelpe eleven med å avtale besøk på fritid «... viktig at foreldre følger opp og inviterer venner hjem i trygge omgivelser for barnet» (lærer 3).

Lærer 6 svarer at det å jobbe med inkludering har vært det mest nyttige tiltaket for hennes elev. Det kommer ikke klart frem i hennes besvarelse hvordan de har jobbet med inkludering, men hun skriver at de «... jobbet aktivt med klassemiljø og trygghet» (lærer 6).

### 4.3.2 Mindre grupper og bruk av læringspartner

Det kan være lettere for barnet å si noe når det er på en mindre gruppe. Til å begynne med bør barnet være på gruppe med noen som hun er trygg på og gruppen bør ha en fast leder (Lundahl et al., 2012). Fire av lærerne nevnte arbeid på grupper som en måte å tilrettelegge i skoledagen. To lærere svarte også at det var av betydning hvem eleven satt sammen med (hadde som læringspartner).

*Fikk en lettlivet, men rolig medelev på gruppa- noe som ufarliggjorde situasjonen og gjorde det lettere å leike å lære sammen. Eleven turte etter hvert å nikke eller riste på hodet. Begynte etter hvert å møte blick. ...hun snakket på slutten av 2.klasse til eleven som hun jobbet på gruppe med, kun ja/nei i starten, men utvidet etter hvert. De er bestevenner den dag i dag! Hun snakket kun på grupperom i lengre tid, så «privat» med den ene medeleven f.eks. når de satt sammen i klasserommet (viktig å sitte med en trygg person), i gangen, friminutt osv. (lærer 3).*

Denne eleven utviklet sin kommunikasjon gjennom å blant annet jobbe sammen med en annen elev som hun var trygg på. Dette foregikk på gruppe sammen med spesialpedagogen. Fra å være nærmest uten kommunikasjon og blick-kontakt, så turte eleven å først nikke/riste på hodet, deretter svare ja/nei og videre en utvidelse av verbal kommunikasjon. Læreren beskriver også en utvikling, fra å kun tørre å snakke på grupperom til å videreføre det til andre steder/situasjoner, som klasserom, gangen og friminutt. Hun nevner også betydningen av å la eleven sitte sammen med en medelev som hun er trygg på. Også lærer 7 sier at hun tar hensyn til hvem barnet sitter sammen med i klasserommet og er på gruppe sammen med:

*Eleven har fast plass i klasserommet, hun får ønske hvem hun sitter ved siden av... tar hensyn til hvem hun er på gruppe med (lærer 7).*

Lærer 4 beskrev at de hadde tiltak som la til rette for muntlig aktivitet. Hun brukte samarbeidsoppgaver som krevde at eleven måtte snakke med de andre elevene, enten på gruppe eller med en læringspartner.

*Vi prøver å legge til rette, daglig, for aktiviteter som krever at eleven må prate med læringsvenn/eller lita gruppe. ... Har god erfaring og har sett nytte av å legge til rette for samarbeidsoppgaver som krever at eleven må prate med medelevene. (lærer 4).*

### 4.3.3 Nøkkelperson

En nøkkelperson er en voksenperson som har et ekstra ansvar for eleven med selektiv mutisme. Dette bør, om mulig, være en person som barnet snakker med (Johnson & Wintgens, 2016). Ingen av lærerne brukte begrepet nøkkelperson, men flere beskrev at de selv fungerte som en slags nøkkelperson, ved at de var den eneste voksne eleven snakket med på skolen. På spørsmålet om eleven snakket med noen voksne på skolen, svarte fem lærere at eleven i utgangspunktet ikke snakket med andre voksne enn med dem. Av disse var fire kontaktlærere og en var spesialpedagog. En av disse lærerne fortalte at hun ble satt ekstra inn i klassen til eleven med SM, ettersom hun hadde særlig god kontakt med eleven. Denne læreren jobbet etter hvert som støttekontakt for eleven på fritiden og ble ekstra godt kjent med henne slik. Hun sier om dette at hun slik «fikk mer tid å jobbe med henne uten andre tilstede, og med aktiviteter som var positive for henne» (lærer 1). Denne læreren mente at det var veldig nyttig for hennes elev at de fikk et godt forhold.

*Det gjorde at hun også etter hvert klarte å si setninger til andre voksne på skolen. Hun hadde på en måte fått en person å øve seg på (lærer 1).*

Eleven til lærer 3 hadde assistentressurs 5t i uka. Assistenten hadde ansvar for å forberede og hjelpe eleven når det var dager utenom det vanlige. Hun mener det er viktig at det en og samme person som har ansvar for dette.

*Viktig at assistenten er den samme i alle timene og at assistenten får info om opplegget slik at hun kan «ligge foran» skjema og trygge og forklare eleven hva som skal skje snart ... en trygghetsfaktor for eleven, spesielt på annerledesdager når ting går utenom rutinene f.eks. juleverksted, tverrfaglige fagdager i aldersblanda grupper ol. (lærer 3).*

Assistenten var altså en ekstraperson som kunne være der for eleven de dagene som avvek fra den vanlige skoledagen.

### 4.3.4 Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer

Det er stor variasjon i hvordan barn med SM kommuniserer nonverbalt. Noen bruker kommunikasjonsformer som gester, mimikk og tegn, mens andre ikke gjør dette.

Jeg spurte lærerne om barnet kommuniserte på andre måter enn med vanlig talespråk. Sju av lærerne svarte at barnet brukte andre kommunikasjonsmåter. Av disse sju lærerne var det seks

som oppga at elevene brukte kroppsspråk som en måte å kommunisere på. Her ble det nevnt forskjellige typer kroppsspråk, som for eksempel:

*Kroppsspråk: risting på hodet, nikker med hodet, trekker på skuldrene (lærer 7).*

*Eleven bruker mye kroppsspråk/mimikk (lærer 4).*

*Hun brukte øynene til å melde fra at hun trengte noe, ved å stirre intenst (lærer 1).*

Fire av elevene brukte skriving som en kommunikasjonsform og tre elever brukte en annen elev som talerør.

*Eleven er aktiv og rekker opp handa. Hvisker til en medelev når det er noe eleven vil spørre om/svare på/fortelle. Eleven skriv også noen ganger skriftlige beskjeder (lærer 4).*

*Hun kunne bruke skriving til å forklare av og til ... (lærer 1).*

Lærer 3, som hadde sin elev over en lengre periode, beskriver en utvikling av elevens bruk av andre kommunikasjonsformer, fra ingen kommunikasjon til kroppsspråk, tegning av lapper, bruk av talerør og til slutt egen tale. På spørsmål om eleven snakket med andre elever, svarte hun:

*Ikke i starten på skoletiden, men begynte etter hvert å nikke, riste på hodet, kunne tegne lapper. Etter hun ble trygg på medeleven som hun jobbet på gruppe med kunne hun bruke henne som talerør. Prater nå selv, men er fortsatt en tilbakeholden type (lærer 3).*

Det var flere lærere som så på det å legge til rette for annen kommunikasjon, som et tiltak for å få eleven til å delta faglig og sosialt.

*Læreren velger oppgaver hvor eleven kan peke eller skrive svaret (lærer 8).*

*Brukte «lekekort» som eleven kunne gi til medelever uten å snakke, der sto det f.eks. «vil du spille dødball?» (lærer 3).*

Lærer 3 mente likevel at det var utfordrende for eleven å bruke disse kortene, og hadde ikke så god erfaring med det. «... kan bli for tøft å kjenne på presset/forventingen om at eleven skal ta initiativ til lek» (lærer 3).

Lærer 2 hadde prøvd å tilrettelegge for at eleven kunne kommunisere skriftlig. Hennes erfaring var at dette tok for lang tid og ikke fungerte så godt i praksis. I tillegg fungerte de andre elevene som talerør, men det kunne oppstå misforståelser og dette gjorde hennes elev frustrert. Dette var en fremmedspråklig elev som bare snakket med en annen elev på morsmålet sitt, og kun når de var på grupperom.

*Ga eleven en liten blokk som kunne brukes til å kommunisere skriftlig. Medelevene var også så godt kjent med eleven at de prøvde å være elevens stemme utad. Var vanskelig for ofte kunne vi/medelevene ikke lese riktig av kroppsspråket og vi sa feil. Eleven kunne bli frustrert over å ikke bli forstått ... Når lapper ble brukt, ble de andre elevene urolige for det tok for lang tid. Vi kunne ikke bruke assistent eller andre for elevene kommuniserte ikke med noen slags lyder (lærer 2).*

#### **4.3.5 Defokusert kommunikasjon**

Defokusert kommunikasjon er en kommunikasjon der fokuset ikke er rettet direkte mot barnet, men for eksempel på en felles aktivitet (Ørbeck et al., 2018) Ingen av lærerne brukte begrepet defokusert kommunikasjon, men det var flere som beskrev en tilnærming der prinsipper fra defokusert kommunikasjon ble brukt.

To av lærerne nevnte rollespill som en aktivitet de brukte med sine elever med selektiv mutisme.

*Har prøvd voksenstyrt rollelek for å få fram verbale ord. Stor glede hos eleven, men en stor barriere som ikke er brutt (lærer 8).*

Dette var en elev som ikke snakket med noen voksne på skolen. Til tross for at eleven syntes det var en morsom aktivitet, oppnådde de altså ikke å få henne i tale.

En annen lærer har blant annet brukt rollespill som metode for å øve på sosiale situasjoner.

*Brukt mye rollespill og sosiale historier for å vise eleven at hun ikke er alene om å føle seg utrygg i sosiale situasjoner, samt å øve på sosiale situasjoner (lærer 3).*



Denne læreren hadde spesialundervisning med eleven og beskrev at de holdt mye på med «konkrete aktiviteter som spill, puslespill, leire, figurer og leker ...» (lærer 3). I tillegg hadde hun en annen jente med på gruppa for å ufarliggjøre situasjonen.

#### **4.3.6 Gradvis utfordring**

En lærer beskriver at hun bruker en slide in – teknikk for å gradvis utfordre sin elev til verbal tale. Hennes elev snakket kun med en elev som hun var på gruppe med, så privat med den ene medeleven for eksempel når de satt sammen i klasserommet.

*... Vi inviterte etter hvert andre medelever med på gruppa (kun i samråd med eleven). I starten kun for å sitte å jobbe i samme rom, etter hvert spille noe sammen, og så var målet å prate til hverandre. Viktig å bruke mye humor! Brukte en slik «slide-in-teknikk» på flere elever etter hvert. Nå prater eleven med alle i klassen (lærer 3).*

I tillegg til å bruke slide-in metoden, så mener denne læreren at det er viktig å bruke humor.

Den samme læreren forklarte at hun brukte en trappetrinnsmetode der hvert trinn i trappa representerer det man er redd for, og for hvert trinn blir utfordringen større. Først skulle eleven blåse ut et lys med lyden «Phu!», dette utgjorde det første trinnet i trappa.

*Blåste ut et lys hver time, måtte lage blåselyden «phu». Fulgte en arbeidsmodell som vi sammen utviklet. «trappa» etter modell av den mer kjente «angsttrappa» hvor brukeren gradvis utsettes for det han/hun er redd for. Elev og lærere planla sammen små utfordringer for hver uke, viktig at eleven følte seg hørt i prosessen. (Eks. ... utviklet lysblåsingen fra «Phu!» til å si konsonanter, så etter hvert små korte ord, så setninger) (Lærer 3).*

Også lærer 2 beskriver en lignende tilnærming, der de gradvis utfordret eleven:

*På slutten av våre år sammen hadde vi oppnådd at eleven snakket på sitt morsmål med en medelev fra samme land med døren på gløtt, og spesialpedagog arbeidet på et annet rom, og vi kunne høre eleven snakke. Dette var et stort steg for oss, for eleven visste at hun kunne høre henne, men snakket allikevel (lærer 2).*

Denne eleven klarte etter hvert også å lese inn lydopptak hjemme, og spille av for læreren, mens hun selv var tilstede.

### 4.3.7 Foreldresamarbeid og informasjon

Omdal (2016) anbefaler et tett og nært samarbeid mellom hjem og skole.

Lærer 4 oppga at de hadde fått veiledning om selektiv mutisme fra hjemmet, i tillegg til den veiledningen de fikk fra BUP og PPT.

Foreldrene rolle nevnes spesifikt av 4 av lærerne i undersøkelsen. To av disse lærerne bruker de foresatte aktivt for å få informasjon om hvilke aktiviteter eleven liker, slik at de kan bruke disse i undervisningen.

*... det er viktig at foreldre følger opp og inviterer venner hjem i trygge omgivelser. Vi jobbet mye med konkrete aktiviteter som spill puslespill, modell-leire, figurer og leker som foreldrene fortalte at eleven likte (lærer 3).*

Også lærer 7 var opptatt av å ha en god kommunikasjon med hjemmet. Eleven snakket med kontaktlæreren når de var på tomannshånd, men læreren synes likevel det var vanskelig å få eleven til å snakke på skolen om det var noe som plager henne. Ved å ha god kommunikasjon med hjemmet, kunne læreren få informasjon om hva som eventuelt var galt.

*Ofte er det også vanskelig å få ordentlig tak i hva som eventuelt plager eleven, fordi eleven ikke vil si det på skolen. Da er det er viktig å ha god kommunikasjon med foresatte for å høre om de vet hva som eventuelt plager eleven (lærer 7).*

En av lærerne brukte foreldrene aktivt ved å få sin fremmedspråklige elev til å lese inn tekst på norsk hjemme og deretter spille det av på skolen.

*Foresatte fikk lov til å ta lydopptak av henne hjemme der hun leste på norsk. Eleven visste at opptaket skulle spilles av for oss på skolen, og hun spilte det av for meg mens hun var tilstede og hørte på. Vi fikk henne ikke til å snakke i klasserom (lærer 2).*

I sitatene over er informasjon og hjelp fra foreldrene til skolen nevnt som et viktig hjelpemiddel for lærere som har elever med selektiv mutisme. Lærer 3 var også opptatt av at alle voksne på skolen, medelever og foreldre skulle informeres om eleven med selektiv mutisme. Dette blant annet for å unngå at noen presset eleven til å snakke.

*Informerte alle voksne på skolen, medelever og foreldre om elevens situasjon, slik at ingen syntes det var rart/ble sint for at eleven ikke snakket. Informerte også om at ingen måtte presse eleven til å snakke (lærer 3).*

Den samme læreren informerte også sin elev om selektiv mutisme og sosial angst.

*Bevisstgjøring for eleven: hva er SM, hva er sosial angst og hvordan lære seg å leve med dette (lærer 3).*

Lærer 7 mente at kontaktlærer har et spesielt ansvar for å informere andre faglærere ettersom det er kontaktlærer som kjenner eleven best.

*Kontaktlærer er i størst grad informert, og kjenner eleven best med tanke på tilrettelegging. Det er da naturlig at kontaktlærer informerer andre faglærere om hvordan de best mulig kan tilrettelegge for eleven (lærer 7).*

Lærer 5 erfarte at det å komme hjem til sin elev var det som skulle til for at hennes elev skulle snakke til henne.

*Min erfaring er at etter to år i taushet begynte eleven å snakke litt med meg den dagen jeg valgte å legge en time i uka hjem til elevens stue. Det var sterkt å høre den stemmen for første gang (lærer 5).*

Læreren hadde altså opplevd at det var enklere å få eleven i tale når hun var hjemme hos eleven enn når de var på skolen. Hvorvidt dette lot seg overføre til skolen, sier hun ikke noe om.

#### **4.4 utfordringer i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme.**

Som tidligere nevnt, mener 6 av de 8 lærerne at de ikke har fått tilstrekkelig veiledning om tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme. I tillegg mener 7 av 8 at det er behov for veiledning om dette. Jeg hadde en egen post i spørreskjemaet der læreren kunne skrive eventuelle utfordringer de opplevde i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme. Her nevnte to av lærerne mangel på informasjon som utfordrende.

*Det var en stor utfordring at det var så lite informasjon og erfaring å hente hjelp fra (lærer 1).*

En annen lærer mente det var en utfordring at de ikke fikk eleven til å lage lyd på skolen, til tross for at de visste at eleven snakket uanstrengt hjemme.

*Målet vårt var å få eleven til å lage lyd. Utfordringene var at eleven ikke klarte dette. Hjemme snakket eleven ustanselig med familiemedlemmer, men bare på sitt morsmål. ... Brukte mye tid på å skape tillit (lærer 2).*

Hun utdyper ikke hva hun mener med at målet var å få eleven til å «lage lyd». Det er en mulighet at de jobbet med å få ut enkeltlyder, eller at hun mener at de jobbet med å få eleven til å «si noe som helst». Læreren sier at de brukte mye tid på å skape tillit mellom lærer og elev.

Tre lærere skriver at de synes det er utfordrende å ikke vite hva eleven med selektiv mutisme tenker og føler.

*Ofte er det også vanskelig å få ordentlig tak i hva som eventuelt plager eleven (lærer 7).*

*Vanskelig å vite hva eleven vil og kan i enkelte situasjoner (lærer 8).*

*Jeg har ikke møtt på andre elever med selektiv mutisme enn denne eleven. Jeg husker at den største utfordringen med eleven var at jeg ikke visste hvordan hun hadde det og hva hun tenkte om alt rundt henne. ... (lærer 1).*

Vikarer og skifte av lærere kan altså være utfordrende for eleven med selektiv mutisme. Dette presiseres av to av lærerne. Lærer 7 sier at grunnen til at det kan være vanskelig med vikar er at denne ofte ikke kjenner til eleven på forhånd.

*Det er også utfordrende dersom det er ukjente voksne (f.eks. vikarer) som skal ha timer, da de ikke nødvendigvis er kjent med eleven få forhånd (lærer 7).*

*Utfordrende med skifte av lærer/spesialpedagog/assistent ... (lærer 3).*

Lærer 3 mener også at eleven hadde behov for flere timer med spesialundervisning og assistent gjennom hele skoleløpet. Hun sier at det er viktig at disse ressursene beholdes selv om eleven begynner å vise en viss trygghet i klassen. Hun mener også at det er utfordrende å få ledelsen å forstå behovene til eleven, for eksempel behovet for et grupperom i tilknytning til klasserom.

*For lite ressurser! Eleven skulle hatt mer tid med spesialpedagog og assistent gjennom hele skoleløpet, selv etter at eleven begynner å snakke og føler seg relativt trygg i klassen. Kan være utfordrende å få ledelsen til å forstå at eleven må ha et grupperom i tilknytning til klasserommet. ... (lærer 3).*

Eleven fikk redusert antall spesialpedagogiske timer og assistent etter hvert som hun begynte å snakke. Dette mener læreren er ugunstig, fordi det ble avdekket faglige vansker etter hvert som eleven begynte å snakke.

## 5 Drøfting av resultatene

Jeg skal i dette kapitlet se nærmere på resultatene fra nettintervjuene sett i lys av det jeg har beskrevet i teoridelen. Først skal jeg drøfte den spesialpedagogiske oppfølgingen og bruk av assistent. Deretter ser jeg nærmere på de 7 grupperingene av tilrettelegging jeg tidligere har satt opp.

- Trygt skolemiljø
- Mindre grupper og læringspartner
- Nøkkelperson
- Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer
- Defokusert kommunikasjon
- Gradvis utfordring
- Foreldresamarbeid og informasjon

Til slutt drøfter jeg hvorfor det er slik at lærerne føler at det er utfordrende å tilrettelegge for barn med selektiv mutisme.

### 5.1 Spesialpedagogisk oppfølging og assistentressurs

Alle elever har krav på tilpasset opplæring ifølge Opplæringsloven § 1-3. I tillegg sier Opplæringslovens § 5-1 at elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, har krav på spesialundervisning. Samtlige elever i undersøkelsen hadde en individuell opplæringsplan (IOP), og halvparten av disse hadde spesialpedagogisk ressurs. Det er altså ikke en selvfølge at en elev med selektiv mutisme får spesialpedagogisk oppfølging. Hvorvidt en elev har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, vil være en vurderingssak og avgjøres av PPT. Sett i lys av mål i Kunnskapsløftet (2006), der den muntlige deltakelsen er sentral som en av de 5 grunnleggende ferdighetene, skulle man tro at et barn med selektiv mutisme ville ha krav på spesialundervisning. Særlig på ungdomsskolen vil den muntlige deltakelsen bli et vanskelig mål å nå, ettersom elevene der skal ha egen muntlig karakter i både norsk og engelsk. Det kan se ut som om at det er de faglige kunnskapene som ofte avgjør om en elev med SM får spesialpedagogisk ressurs, ettersom to av lærerne sier at deres elev ikke hadde slik ressurs på grunn av faglig dyktighet.

To av elevene hadde assistentressurs. Den ene av disse assistentene ble brukt på en annen elev, noe læreren var tydelig misfornøyd med. I praksis betyr det at denne eleven er uten assistent. Dersom eleven er tildelt assistentressurs gjennom et enkeltvedtak, så er dette et brudd på dette. Foreldrene kan da sende klage på dette til skolen. Dersom skolen ikke tar tak i

dette, kan klagen sendes videre til Fylkesmannen (<http://www.fylkesmannen.no>).

Den andre eleven som hadde assistent, hadde i tillegg spesialpedagogisk ressurs. Læreren fortalte at de jobbet tett sammen og på samme måte. Assistenten fulgte eleven på dager utenom det vanlige og var med på å forberede og trygge henne i skoledagen. Dette er i tråd med anbefalinger i Veilederen fra PPT (Lundahl et al., 2012), der de anbefaler at barn med selektiv mutisme bør ha en fast voksenkontakt i skolen som blant annet kan hjelpe og forberede barnet.

## **5.2 Tilrettelegging for deltakelse i faglige og sosiale aktiviteter.**

Jeg skal herunder se på hvordan lærerne tilrettela for elever med selektiv mutisme, sett i lys av de anbefalinger jeg beskrev i teoridelen.

### **5.2.1 Trygt skolemiljø**

Opplæringsloven, § 9a-1, slår fast at alle barn har krav på et trygt og godt skolemiljø. Selv om alle barn har krav på et trygt skolemiljø, vil det for barn med selektiv mutisme mange ganger være nødvendig å sette inn spesielle tiltak for å sikre dette.

Det var ikke alle lærerne som spesifiserte at de jobbet med å trygge miljøet rundt barnet. Det kan likevel være mulig at de ser på et trygt skolemiljø som en selvfølge og ikke som en spesiell tilrettelegging for sin elev, og at de derfor ikke har beskrevet dette. Likevel nevnte flertallet av lærerne flere tiltak som var med på å gi eleven en tryggere skoledag.

Trygghet gjennom forutsigbarhet og rutiner ble nevnt av flere lærere. Selve grunnlaget for at et barn med selektiv mutisme skal kunne snakke, er at det opplever miljøet rundt seg som trygt (Johnson & Wintgens, 2016; Omdal, 2016). Voksne som har hatt selektiv mutisme sier også at de trivdes best når det var faste rutiner og forutsigbarhet i hverdagen deres (Omdal, 2016). En måte å skape forutsigbarhet på, er å være i litt i forkant og forberede barnet på hva som skal skje. Flere lærere var opptatt av å informere barnet om aktiviteter som var utenom det vanlige. En av lærerne sa at når barnet får informasjon om aktiviteter, så er det større sjanse for at hun deltar. Dette er i tråd med Lundahl et al. (2012), som sier det er viktig å forberede og informere barn med SM på forhånd om det som skal skje.

To lærere nevnte plassering i klasserommet som en måte å tilrettelegge på. De var bevisste på at det hadde betydning hvor eleven satt og hvem eleven satt sammen med. Både McHolm et al. (2006) og Perednik (2016) mener at det er viktig at barnet får sitte sammen med noen det er trygg på og at man skal vurdere hvor i klasserommet barnet har det best.

Jeg har valgt å nevne inkludering som en del av et trygt skolemiljø. Dette fordi barn med selektiv mutisme ofte kan føle seg utenfor og ha problemer med å passe inn sosialt. Et barn som ikke føler seg inkludert i fellesskapet vil etter all sannsynlighet ikke føle at det er i et trygt miljø. Det var tydelig at flere av lærerne var opptatt av at deres elev skulle føle seg inkludert. To av lærerne arrangerte for eksempel lekegrupper slik at barnet skulle få hjelp til å få noen å være sammen med. Dette er et eksempel på hvordan man kan jobbe med sosial inkludering. For et barn med selektiv mutisme vil det ofte være vanskelig å for eksempel spørre om å få være med på lek i friminuttet. Ved at lærerne legger til rette for lekegrupper, vil det bli enklere for barnet å delta sosialt. I slike grupper kan det knyttes vennskap, slik at det en annen gang kanskje kan bli lettere å møtes til felles aktiviteter, uten at læreren har hjulpet til på forhånd.

### **5.2.2 Mindre grupper og bruk av læringspartner**

Gruppearbeid kunne stått under kategorien trygt skolemiljø, ettersom barn med selektiv mutisme ofte vil føle seg tryggere og ha lettere for å snakke på ei mindre gruppe (Lundahl et al., 2012). Likevel kan man se på gruppearbeid som en konkret tilrettelegging, dersom gruppedelingen har en annen funksjon enn å kun trygge barnet. Lærer 3 beskrev hvordan hun brukte gruppearbeid som en metode for å fremme kommunikasjon. Hun hadde først fått med en lettlivet, men rolig elev på gruppa, sannsynligvis fordi det var lettere for hennes elev å leke med denne jenta. Her har læreren valgt ei jente som kan fungere som en rollemodell for sin elev, og som har en væremåte som gjør at jenta med SM får til å leke med henne. Dette er i tråd med Omdal (2016) sine anbefalinger om å la barnet med SM jobbe på gruppe med andre barn som kan være gode rollemodeller. Læreren beskrev at de to jentene gradvis utviklet et vennskap og at jenta med selektiv mutisme etter hvert klarte å snakke til denne andre eleven andre steder enn på grupperommet. Her er et eksempel som bekrefter at barn som får mulighet til uformell lek med andre elever helt naturlig kan begynne å kommunisere med de andre elevene (McHolm et al., 2006). Lærer 3 begynte med denne ene, «lettlivete» jenta, og brukte dette som inngangsport for å gradvis introdusere flere medelever etter hvert. Læreren ser ut til å bruke gruppearbeid bevisst for å gradvis utfordre jenta og gjøre henne trygg på de andre elevene.



To av lærerne skrev at de tok hensyn til hvem barnet satt sammen med i klasserommet. Dette vil sannsynligvis gjøre at barnet føler seg tryggere og kanskje øke sjansene for at barnet snakker (<https://childmind.org>). I tråd med Omdals (2016) anbefalinger, skal man likevel passe på at andre elever tar rollen som talerør for eleven med SM. På den ene siden er det positivt at barnet med selektiv mutisme ønsker å kommunisere med læreren, og at det tør å bruke andre som talerør. Dette er et steg videre fra å være nonkommunikativ. På den andre siden skal man ikke godta at barnet bruker andre som talerør hele tiden. Det er i alle fall viktig at man gir barnet en mulighet til å selv formidle det hun vil si og at medelevene også får informasjon om dette.

### **5.2.3 Nøkkelperson**

Det bør være en voksen på skolen som har et ekstra ansvar for barnet med selektiv mutisme (Lundahl et al., 2012). Johnson og Wintgens (2016) kaller denne personen for en nøkkelperson (keyperson). Det kunne se ut som at flere av lærerne hadde et ekstra ansvar for sin elev. Fem av lærerne sa at de var den eneste voksne som eleven snakket til (i alle fall til å begynne med). Dette indikerer at de hadde en spesielt god kontakt med sin elev. Lærer 1 fortalte at ettersom ledelsen så at hun hadde en ekstra god relasjon til sin elev, så fikk hun ekstra tid i klassen. Denne læreren ble også støttekontakt for sin elev og etter hvert hennes inngangsport til å klare å snakke med andre voksne. Også lærer 3 sier at hun ser viktigheten av å være mest mulig i klassen, slik at eleven ble trygg på henne som spesialpedagog. Dette er et viktig poeng, da spesialpedagogen nødvendigvis ikke er kontaktlærer og kanskje ikke har andre timer i klassen. Samme lærer mente også at assistenten hadde en viktig rolle og at det burde være samme person i alle timene. Jeg hadde forventet at flere av elevene hadde assistent som fungerte som en nøkkelperson, men dette var ikke tilfelle i mitt utvalg. Kontaktlærer har i utgangspunktet et ekstra ansvar for alle sine elever, også de med selektiv mutisme. Man kan likevel tenke seg at dette kan være utfordrende ettersom det er så vanskelig for disse barna å fortelle hva de ønsker og tenker. En assistent vil ha en større mulighet til å kunne holde et øye med barnet og hjelpe barnet i det daglige, både faglig og sosialt. En forutsetning er naturligvis at assistenten har tilstrekkelig kunnskap om selektiv mutisme og jobber i tett samarbeid med både lærer og eventuell spesialpedagog (Johnson & Wintgens, 2016). Lærer 3 beskrev et slikt samarbeid, der hun som spesialpedagog jobbet tett sammen med assistenten, slik at assistenten kunne videreføre hennes arbeidsmetoder.

#### **5.2.4 Legge til rette for bruk av andre kommunikasjonsformer**

Bruk av andre kommunikasjonsformer kan være et hjelpemiddel på veien for å oppnå verbal tale, ifølge Shipon-Blum (<https://selectivemutismcenter.org/>) og Johnson og Wintgens (2016). Barn med selektiv mutisme kommuniserer i varierende grad nonverbalt (Perednik, 2016). Alle elevene undersøkelsen hadde begrenset nonverbal kommunikasjon og det var stor forskjell i hvordan de kommuniserte nonverbalt. Seks lærere beskrev variasjoner av kroppsspråk, som nikking og risting med hodet, mimikk og peking. En lærer svarte nei på spørsmålet om eleven kommuniserte på andre måter enn talespråk. Denne eleven klarte å snakke med de andre elevene og med sin lærer i friminuttene og ute på tur – ikke med noen inne i klasserommet. Eleven blir med andre ord beskrevet som nonkommunikativ (steg 0) inne, mens hun ute er på steg 3. En grunn til at eleven har det slik kan være at eleven av en eller annen grunn føler seg utrygg inne i klasserommet. Læreren beskriver at eleven har et ekstremt lavt faglig og kognitivt nivå, noe som kan tyde på at hun kanskje har tilleggs vansker.

Halvparten av lærerne svarte at deres elev kunne bruke skriving som kommunikasjon i visse tilfeller. Skriving er på steg 1 i Kommunikasjonsbrua. Lærer 2 fortalte om hvilke erfaringer hun hadde med å legge til rette for skriving. Hun hadde prøvd å gi sin flerspråklige elev en blokk til å skrive på, men hadde dårlig erfaring med det ettersom det tok for lang tid, slik at de andre elevene ble urolige. Samme lærer hadde etter hvert fått eleven til å lese inn lydopptak på norsk og fikk lov å spille det av mens hun var tilstede. Dette viser at denne eleven gjorde fremskritt og gikk fra steg 1 (nonverbal) til steg 2, som er trinnet før verbal tale.

Lærer 3 hadde prøvd å gi eleven lekekort som hun kunne bruke for å spørre andre om de ville være med å leke. Dette hadde ikke fungert så veldig bra, ettersom det innebar at eleven selv måtte ta initiativ til lek. Læreren mente at dette kunne bli for tøft for hennes elev. Johnson og Wintgens (2016) sier at grunnen til dette kan være at det krever at barnet må ta eget initiativ og at dette kan bli for vanskelig for et barn med selektiv mutisme.

#### **5.2.5 Defokusert kommunikasjon**

Defokusert kommunikasjon er en viktig metode når man har interaksjon med barn som har selektiv mutisme. Dette innebærer blant annet at man ikke fokuserer direkte på barnet, men heller på felles aktiviteter. Man plasserer seg ved siden av barnet i stedet for å sitte rett ovenfor og man unngår direkte spørsmål (Lundahl et al., 2012). Defokusert kommunikasjon er tydeligvis ikke et begrep som var kjent hos lærerne i min undersøkelse. Likevel beskriver noen av dem metoder som kan regnes for å være en form for defokusert kommunikasjon.

Lærer 3 hadde en elev som først ikke klarte å møte blikket hennes. Hun begynte med felles aktiviteter som hun visste at jenta likte. Etter hvert fikk hun med en annen elev slik at det skulle føles mer ufarlig for jenta med SM. Ved at hun tok inn en ekstra elev, unngikk hun at alt fokuset ble på eleven med selektiv mutisme. Hun valgte også å gjøre aktiviteter som jenta likte og på denne måten brukte hun prinsippene i defokusert kommunikasjon som en metode til å få sin elev til å slappe av.

Omdal (2016) anbefaler bruk av humor og lek for barn med selektiv mutisme. Hun har god erfaring med bruk av rollespill. To av lærerne hadde også erfaring med rollespill. Lærer 3 brukte rollespill som metode for å øve på sosiale situasjoner, mens lærer 8 kalte det voksenstyrt rollelek og sa at hennes elev syntes det var moro, men at det likevel ikke hadde fått eleven til å gi fra seg lyd. Det er med andre ord ingen garanti at man får et barn med SM i tale, selv om man gjør aktiviteter som er defokusert og som barnet liker. Lærer 8 skrev at de hadde *prøvd* rollelek. Hun sier ikke noe om det var mange ganger, eller kanskje bare en gang. Ettersom dette var noe som eleven tydelig viste at hun likte, så vil en slik aktivitet sannsynligvis gjøre at barnet slapper av og kanskje etter hvert kan «glemme seg av» og komme med lyder.

### **5.2.6 Gradvis utfordring**

Et barn med selektiv mutisme kan bli låst i sin rolle som det stille barnet. Det er derfor viktig at det på skolen forventes at barnet etter hvert skal snakke (Omdal, 2016).

Lærer 3 hadde vært spesialpedagog for sin elev gjennom hele barneskolen og hadde gjennom denne perioden gradvis utfordret eleven, slik at hun nå snakket med de fleste på skolen. Hun beskrev to forskjellige metoder for å få eleven til å klare å snakke. Den ene metoden var en form for shaping, der hun og eleven sammen lagde en plan over gradvis utfordringer. Den første var å blåse ut et lys med en liten lyd, og deretter utvikle det videre til mer og mer lyd. Eleven klarte disse utfordringene og på denne måten klarte hun å overkomme sin redsel for å lage lyd/snakke med læreren. En slik øvelse gjennomføres sannsynligvis i en-til-en situasjon. Omdal (2016) mener at man bare unntaksvis bør jobbe alene med barn som har selektiv mutisme. Likevel kan det være nyttig å bruke tid på en slik metode dersom eleven i utgangspunktet ikke klarer å si noe sammen med læreren. Da vil denne metoden kunne fungere som inngangsport til å få en dialog mellom lærer og elev.

Læreren beskrev også at hun etter hvert brukte slide-in teknikken som metode for å få eleven til å snakke med andre elever. Slide-in er anbefalt som metode for å introdusere nye

elever/voksenpersoner til barn med SM (Johnson & Wintgens, 2016). Når denne læreren bruker uttrykket slide-in, viser det at hun har kunnskap om hvilke metoder som anbefales brukt for å hjelpe barn med selektiv mutisme. Læreren hadde spesialundervisning med sin elev og kunne beskrive en utvikling over flere år – fra en elev som var nærmest nonkommunikativ (steg 1) til en elev som i dag var på steg 3 på Kommunikasjonsbrua. Denne eleven hadde 8 timer spesialundervisning fra 2. – 4. trinn, og det vil sannsynligvis si at læreren hadde mulighet til å jobbe med eleven hver dag. Det er avgjørende å sette av tid og ressurser nok i skolen til å kunne følge opp barn med selektiv mutisme. Anbefalingene er at man bør bruke mange små økter i uka til å jobbe med gradvis eksponering (Johnson & Wintgens, 2016). For å kunne gjennomføre dette må lærerne ha kunnskap om, eller få veiledning om selektiv mutisme. Ingen av lærerne i denne undersøkelsen hadde slike fagfolk i sitt nærmiljø og det kan forklare hvorfor det bare var en av lærerne som brukte disse metodene systematisk.

Lærer 2 hadde en flerspråklig elev med selektiv mutisme. Denne eleven hadde ikke spesialundervisning, men fikk oppfølging innenfor tilrettelagte timer. Her beskriver læreren en type tilnærming som ligner på trappetrinns-metoden, med gradvis tilnærming til å klare å snakke til læreren. Læreren satt i naborommet til grupperommet og de hadde døra åpen. Etter en stund klarte eleven å snakke til en utvalgt medelev, selv om hun visste at læreren befant seg i naborommet og hørte det som ble sagt. Man kan tenke seg at neste trinn ville være at læreren satt nærmere døra og etter hvert kom inn i samme rom som de to elevene var i. Før man går videre til neste trinn må eleven være trygg på det trinnet hun er på. Samme lærer lot eleven lese inn på lydband, og så spille det av for henne. På denne måten fikk hun eleven trygg på å bruke sin egen stemme sammen med henne. Dette er et eksempel på at en elev som i utgangspunktet var på steg 1 på Kommunikasjonsbrua, gjennom gradvis utfordring hadde en utvikling som gjør at hun nå var på steg 2.

### **5.2.7 Foreldresamarbeid og informasjon**

Ifølge forskrift for opplæringsloven § 20-1 har skolen ansvar for at det er et samarbeid med hjemmet som har eleven i fokus og bidrar til både faglig og sosial utvikling.

Halvparten av lærerne nevnte samarbeid med foreldrene spesifikt i sine besvarelser. Blant annet hadde de fått informasjon fra foreldrene om hvilke leker og spill barnet deres likte, slik at de kunne holde på med disse. En av lærerne fortalte også at foreldrene hadde vært med på å

veilede skolen om selektiv mutisme. Man kan tenke seg at foreldre i mange tilfeller har lest og lært mye om tilstanden og i tillegg innehar kompetanse om hva som har fungert bra for sitt eget barn.

En av lærerne påpekte at det var utfordrende å ikke kunne hjelpe eleven dersom de så at det var noe som plaget henne. På grunn av dette mente læreren at det var viktig å ha god kommunikasjon med hjemmet. Omdal (2016) foreslår at foreldrene kan snakke med barnet hjemme og i samråd med barnet videreformidle til skolen hva barnet synes er vanskelig. Hun sier også at skolen i samarbeid med foreldrene kan sette opp en plan over utfordringer som barnet kan få i skolen. Et eksempel på dette er læreren som fikk sin elev til å lese inn på lydbånd hjemme og deretter spille dette av på skolen med læreren tilstede.

Det anbefales å besøke barnet med selektiv mutisme hjemme, da barnet føler seg tryggere i en slik situasjon (Perednik, 2016). Lærer 5 erfarte at dette var svært nyttig for hennes elev. Hun sier at etter 2 år med taushet, så begynte hennes elev å snakke til henne etter at hun begynte å ha en time i uka hjemme hos eleven. For å kunne gjennomføre dette kan man tenke seg at du må ha et svært godt samarbeid med foreldrene.

Lærer 3 var opptatt av at alle rundt barnet skulle informeres om selektiv mutisme, slik at alle fikk forståelse for barnets situasjon. I tillegg til medelever og foreldre, så informerte hun alle voksne på skolen. Det ville kanskje vært mest naturlig å bare informere de lærerne som hadde eleven. Når hun likevel informerte alle voksne, så legger jeg i det at det også var voksne som ikke var elevens lærere. Årsaken var muligens at en elev på en skole kan komme i situasjoner der det ikke er en kjent voksen tilstede. Det er da nyttig at alle vet om at denne eleven ikke snakker, slik at de ikke blir sint for at eleven er stille, eller begynner å presse henne til å snakke. Denne læreren informerte også barnet selv om hva både selektiv mutisme og sosial angst er. Dette er helt i tråd med anbefalinger om at man bør snakke åpent til barnet om selektiv mutisme (Johnson & Wintgens, 2016).

### **5.3 utfordringer i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme**

Sju av åtte lærere mente at de hadde behov for mer veiledning om tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme. Kun to av lærerne husket å ha hatt om temaet i sin utdanning. Dette bekrefter at det er liten kunnskap hos lærere generelt om selektiv mutisme. Sju av lærerne hadde fått veiledning hos PPT og fire av disse hadde også fått veiledning hos BUP. Fem av lærerne påpekte at det var liten hjelp å få hos hjelpeinstansene, og samtlige lærere hadde måttet innhente informasjon på andre måter, som på internett, i bøker og fra fagartikler. Lærerne måtte altså i stor grad selv finne ut hvordan de skulle tilrettelegge for sine elever. Dette er ugunstig fordi det kan føre til at lærerne blir usikre på hva de skal gjøre. Ifølge Omdal (2016) bør barn med selektiv mutisme følges opp av et kvalifisert fagpersonale. Dette er selvfølgelig en utfordring dersom dette ikke finnes i ditt distrikt.

At eleven med selektiv mutisme ikke selv kunne formidle hva hun tenkte eller følte ble nevnt som spesielt utfordrende av tre av lærerne. Man kan tenke seg at det er spesielt vanskelig å skulle tilrettelegge for disse barna når man ikke har fått god veiledning på hvordan man skal gå frem og i tillegg får liten eller ingen respons hos barnet. Dette kan nok føre til usikkerhet og frustrasjon hos lærerne.

To lærere mente at det var spesielt utfordrende når det kom nye voksne inn i klasserommet. Dette blant annet fordi de ikke hadde hatt tid til å bli kjent med eleven på forhånd. Her anbefaler Omdal (2016) at hele kollegiet blir informert om selektiv mutisme slik at man i fellesskap kan møte barnet på riktig måte. Manglende forståelse fra ledelsen var nevnt av en av lærerne og hun hadde vanskeligheter med å få ledelsen til å forstå at hennes elev trengte et grupperom nær klasserommet. Hun mente også at det var viktig at det var forståelse for at eleven med selektiv mutisme trengte ressurser, både i form av spesialpedagog og assistent gjennom hele barneskolen. Omdal (2016) påpeker at i tillegg til å sørge for et trygt miljø rundt barnet, så må det være tilstrekkelige spesialpedagogiske ressurser slik at man kan ha en systematisk tilnærming til barnet for å hjelpe det ut av tausheten.

## 6 Avslutning

Jeg har gjennom nettintervju med 8 lærere fått et innblikk i hvordan lærere tilrettelegger og følger opp elever med selektiv mutisme. Jeg skal herunder gjøre rede for hovedfunnene i undersøkelsen min. Til slutt nevner jeg forslag til videre forskning på selektiv mutisme.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne erfarte at det var et behov for mer veiledning om selektiv mutisme i skolen. Lærerne hadde mange tiltak som gikk på å trygge barnet og legge til rette i det daglige for at barnet skulle øke sin kommunikasjon. Det var kun en lærer som jobbet systematisk med gradvis tilvenning og etter prinsipper som var anbefalt i litteraturen og som forskning viser har effekt.

Det finnes en del litteratur om hvordan man hjelper barn med selektiv mutisme og nyere norsk forskning viser god effekt ved tidlig innsats. Det anbefales at barna får tidlig oppfølging i de omgivelsene der tausheten er et problem, for eksempel på skolen. En forutsetning for å kunne følge opp et barn med selektiv mutisme er at man har kunnskap om denne tilstanden. Ingen av lærerne i undersøkelsen hadde om selektiv mutisme i sin grunnutdanning og flere mente det var en utfordring at det var lite kunnskap hos faginstansene. Dersom mine resultater er i samsvar med andre læreres erfaringer, vil det si at det i Norge er et behov for at både faginstanser og lærere får mer kunnskap om oppfølging og tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme.

Forskning på behandling av selektiv mutisme viser som nevnt gode resultater ved tidlig innsats, helst allerede i barnehagen. Jeg har ikke funnet tilsvarende forskning på oppfølging av eldre barn. Det kunne det vært interessant å se på hvilke følger selektiv mutisme kan få for elever i ungdomsskolen, og på hvilken måte disse elevene kan følges opp her.

Fra et logopedisk ståsted hadde det også vært interessant å undersøke hvor mange logopeder i Norge som jobber med disse barna og undersøkt hvilken tilnærming de bruker.

## Referanseliste:

- Black, B., & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric Characteristics of Children with Selective Mutism: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 847-856. doi:10.1097/00004583-199507000-00007
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research : a practical guide for beginners*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Cohan, L. S., Price, M. J., & Stein, B. M. (2006). Suffering in Silence: Why a Developmental Psychopathology Perspective on Selective Mutism Is Needed. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(4), 341-355. doi:10.1097/00004703-200608000-00011
- Elizur, Y., & Perednik, R. (2003). Prevalence and Description of Selective Mutism in Immigrant and Native Families: A Controlled Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(12), 1451-1459. doi:10.1097/00004583-200312000-00012
- <http://www.fylkesmannen.no>.
- <http://www.selectivemutism.org.uk/>.
- <https://childmind.org>.
- <https://helsenorge.no/>.
- <https://lovdata.no/>.
- <https://selectivemutismcenter.org/>.
- <https://www.asha.org/>.
- <https://www.udir.no/>.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johnson, M., & Wintgens, A. (2016). *The Selective mutism resource manual*. New York: Routledge.
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kotrba, A. (2015). *Selective mutism : an assessment and intervention guide for therapists, educators parents*. In A. Rubenzer (Ed.).
- Kristensen, Hanne (2000). Selective Mutism and Comorbidity With Developmental Disorder/Delay, Anxiety Disorder, and Elimination Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(2), 249-256. doi:10.1097/00004583-200002000-00026
- Kristensen, Hanne (2011). Hvordan hjelpe barn med selektiv mutisme. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 131(12), 1216-1216. doi:10.4045/tidsskr.11.0386
- Kristensen, Hanne (2017). Elektiv mutisme. <https://legeforeningen.no>.
- Kristensen, Hanne & Torgersen, S. (2001). MCMI-II personality traits and symptom traits in parents of children with selective mutism: a case-control study. *Journal of abnormal psychology*, 110(4), 648.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H., & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(1), 24-29. doi:10.1007/s007870050041
- Lundahl, K., Ørbeck, B., & Kristensen, H. (2012). *Selektiv mutisme hos barn og unge - en veileder*. Jaren: PP- tjenestens Materiellservice.



- McHolm, A. E., Cunningham, C. E., & Vanier, M. K. (2006). *Helping your child with selective mutism*. Oakland: New Harbinger Publications, Ink.
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke : selektiv mutisme i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, T. (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*.
- Perednik, R. (2016). *The Selective Mutism Treatment Guid Manuals for Parents, Teachers og Therapists. still waters run deep*. Jerusalem: Oakland.
- Pionek Stone, B., Kratochwill, T. R., Sladeczek, I., & Serlin, R. C. (2002). Treatment of selective mutism: A best-evidence synthesis. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 168-190. doi:10.1521/scpq.17.2.168.20857
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K., & Gutenbrunner, C. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 251(6), 284-296. doi:10.1007/PL00007547
- Ringler, J. (2005). Selektiv mutism och dess behandling med barnorienterad familjeterapi
- Schum, R. L. (2002). Selective mutism: an integrated treatment approach. *A S H A Leader*, 7(17), 4.
- Selective Mutism. (2005). In: Sage Publications.
- selectivemutismcenter.org/.
- Steinhausen, H.-C., & Juzi, C. (1996). Elective Mutism: An Analysis of 100 Cases. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(5), 606-614. doi:10.1097/00004583-199605000-00015
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Toppelberg, C. O., Tabors, P., Coggins, A., Lum, K., Burger, C., & Jellinek, M. S. (2005). Differential Diagnosis of Selective Mutism in Bilingual Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(6), 592-595. doi:10.1097/01.chi.0000157549.87078.f8
- Ørbeck, B. (2008). Selektiv mutisme hos barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45(9), 1149-1154.
- Ørbeck, B., & Kristensen, H. (2011). How to help when silence is not golden? Treatment of 24 children with selective mutism-preliminary results. *Eur. Child Adolesc. Psych.*, 20(1), S15-S15.
- Ørbeck, B., Manassis, K., Overgaard, K. R., & Kristensen, H. (2016). Selective mutism. In *IACAPAP Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions
- Ørbeck, B., Stein, M. B., Wentzel-Larsen, T., Langsrud, Ø., & Kristensen, H. (2013). A randomized controlled trial of a home and school-based intervention for selective mutism - defocused communication and behavioural techniques. *19*(3). doi:10.1111/camh.12045
- Ørbeck, B., Øvergaard, K., Stein, M., Pripp, A., & Kristensen, H. (2018). Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(8), 997-1009. doi:10.1007/s00787-018-1110-7

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Informasjonsskriv til deltakerne

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *«Tilrettelegging i skolen for elever med selektiv mutisme»*

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved logopedi-studiet ved UiT, Norges Arktiske universitet, i Tromsø. Jeg skal skrive master i emnet selektiv mutisme. Målet med masteroppgaven er å se på hvordan det tilrettelegges i skolen for elever med selektiv mutisme. I den forbindelse ønsker jeg å samle inn erfaringer fra lærere som har hatt eller har elever med selektiv mutisme.

Du var en av de som meldte din interesse på min forespørsel på siden *Undervisningsopplegg* på Facebook, og får derfor forespørsel om å delta som informant i mitt prosjekt.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

På grunn av stor geografisk spredning på informantene, har jeg valgt å benytte meg av et spørreskjema. Du får en link til en nettside der det både er avkryssings spørsmål og spørsmål som krever utfyllende svar. Du skal ikke oppgi ditt navn i spørreskjemaet. I hovedsak får du spørsmål om hvilken veiledning du har fått om selektiv mutisme og hvordan dere tilrettelegger for elever med selektiv mutisme på din skole. Du vil også få spørsmål om hvilke tiltak du mener har vært nyttig, og om hvilke utfordringer du mener det er å ha en elev med selektiv mutisme.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er viktig at elevens identitet holdes skjult, og besvarelsene må derfor ikke inneholde informasjon som kan identifisere vedkommende i datamateriale (f.eks.: Navn på elev, medelever eller lærere, hendelsesbeskrivelser, navn på skole e.l.).

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informantene i masteroppgaven.

Masteroppgaven skal etter planen leveres 15.mai 2018. Resultatet på spørreundersøkelsen vil bli lagret frem til senest 15.august 2018, og deretter slettet.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Du samtykker i deltakelse ved å svare på spørreundersøkelsen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marit Bjørstad (958 81308 / [mbjoers3@online.no](mailto:mbjoers3@online.no))  
Veileder for masteroppgaven er Signhild Skogdal (784 50140)  
Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Mvh Marit Bjørstad

## Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD



Signhild Skogdal

9006 TROMSØ

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58263 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 10.01.2018 for prosjektet:

58263	<i>Tilrettelegging i barneskolen for barn med selektiv mutisme</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Signhild Skogdal</i>
Student	<i>Marit Bjerstad</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / [Oyvind.Straume@nsd.no](mailto:Oyvind.Straume@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marit Bjerstad, [mbjoers3@online.no](mailto:mbjoers3@online.no)



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vi har i e-post 09.02.2018 mottatt et revidert informasjonsskriv. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt. De kan ikke gi identifiserende opplysninger om enkeltelever, med mindre det først innhentes samtykke fra den enkeltelevne til dette. Dette er tydeliggjort i informasjonen som gis til lærerne i forkant av spørreundersøkelsen. Spørreskjemaet mottatt 09.02.2018 er revidert slik at det ikke skal være mulig å identifisere tredjepersoner (elevene) i materialet.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med UiT sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### BRUK AV DATABEHANDLER

Du har opplyst i meldeskjema at du skal bruke Questback eller Surveymonkey som databehandler i prosjektet. Personvernombudet presiserer at dersom det ikke allerede eksisterer en databehandleravtale mellom UiT og databehandleren, skal det inngås en skriftlig avtale om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/databehandleravtale/>

#### PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet når masteroppgaven er godkjent. Vi setter derfor projektslutt til 15.08.2018. Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer å:

- slette eventuelle e-postadresser eller kontaktopplysninger på Facebook
- slette indirekte identifiserbare opplysninger som IP-adresser

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Personvernombudet gjør oppmerksom på at også databehandler må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Det inkluderer eksempelvis transkripsjoner, filer, logger og koblingsnøkkel mellom IP-/e-postadresser og besvarelsene.

## Vedlegg 3 Intervjuguide

### Selektiv mutisme

#### Tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme

Svar på det du kan - hopp over oppgaver som du ikke kan svare på.

Se gjerne gjennom spørsmålene før du svarer.

Husk at elevens navn, skole eller hjemsted ikke skal nevnes - dette for å holde elevens identitet skjult.

Dersom du ikke har eleven i dag, så kan du svare hvordan situasjonen var når du hadde eleven.

Takk for deltakelsen!

- 1. Hva er din relasjon til eleven?

- lærer
- assistent
- spesialpedagog
- logoped
- Annet

- Spesifiser:

- 2. Snakker eleven med noen voksne på skolen?

- ja
- nei
- vet ikke

- I tilfelle ja: Kan du si noe om hvem eleven snakker med og i hvilke situasjoner?

(lærer, assistent, kun på grupperom...)

- 3. Snakker eleven med andre barn på skolen?

- ja
- nei
- vet ikke

- I tilfelle ja: Kan du si litt om hvem og i hvilke situasjoner (klassevenner, alle i klassen, bare med bestevenn, kun på grupperom...)?

- 4. Kommuniserer eleven på andre måter enn med vanlig talespråk?  
(Hvisking, kroppsspråk, lapper, skrijving/tegning, bruker en annen elev som talerør...)

- 5. Hvilken utdanning har du?

- Lærer
- Spesialpedagog
- Logoped
- Fagarbeider
- Barnehagelærer
- Annet

- Spesifiser:

- 6. Lærte du om selektiv mutisme i din utdanning?

- ja
- nei
- husker ikke

- Eventuelt utfyllende svar:

- 7. Har du/teamet rundt eleven fått veiledning om selektiv mutisme og om hvordan dere kan tilrettelegge på skolen?

- ja
- nei

- Eventuelt utfyllende svar:

- Hvis ja. Hvem har dere fått veiledning av?

- PPT
- BUP
- Statped
- Andre

- Spesifiser:

- 8. Mener du at du/dere har fått tilstrekkelig veiledning om tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme?

- ja
- nei
- vet ikke

- Eventuelt utfyllende svar:

- 9. Har du innhentet informasjon om selektiv mutisme andre steder?

- ja
- nei

- Hvis ja. Hvor har du hentet informasjon?

- internett
- fagblad
- fagartikler
- bøker
- annet

- Spesifiser:

- 10. Mener du at du har et behov for mer veiledning om tilrettelegging i skolen for barn med selektiv mutisme.



- ja
- nei
- vet ikke

- Eventuelt utfyllende svar:

- 11. Har eleven assistent?

- ja
- nei
- vet ikke

De som ikke har assistent, hopper frem til spørsmål 13.

- Hvor stor assistent-prosent (eller antall timer) i uka?

- Hvordan brukes assistent-ressursen?

- Hvor nyttig mener du assistent-ressursen er?

- 12. Har eleven IOP?

- ja
- nei
- vet ikke

- Eventuelt utfyllende svar:

- 13. Har eleven spesial-undervisning?

- ja
- nei
- vet ikke

- Eventuelt utfyllende svar:

**De som har svart nei på spørsmålet om eleven har spesialundervisning, hopper frem til spørsmål 15.**

- Hvor mange timer spesialundervisning har eleven i uka?

- Hvordan brukes disse timene?

- Hvor nyttig mener du at spesialundervisningen er?

- 14. Deltakelse i faglige aktiviteter

**Hvordan tilrettelegger dere ellers i skolehverdagen for at eleven skal kunne delta i faglige aktiviteter?**

- Hvilke av disse tiltakene mener du har vært nyttig for din elev?

- 15. Deltakelse i sosiale aktiviteter.

**Hvordan tilrettelegger dere for at eleven skal kunne delta i sosiale aktiviteter?**

- Hvilke av disse tiltakene mener du har vært nyttig for din elev?

- 16. Kan du si litt om eventuelle utfordringer dere opplever i forbindelse med tilrettelegging for elever med selektiv mutisme?

- 17. Annet

Dersom du har erfaringer som du ønsker å dele, men som ikke kommer frem av det øvrige spørreskjemaet, så kan du skrive det her.

**Takk for at du delte dine erfaringer!!**