

MASTEROPPGAVE

Den tause eleven

En kvalitativ casestudie om selektiv mutisme på småskoletrinnet

Camilla Bønøgård (173787)
Synne Katrine Strand (152575)

Våren 2021

LUMSP40718-1 20H
Avdeling for master i spesialpedagogikk

Antall sider: 99

Sammendrag:

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke hvordan en skole kan inkludere en elev som opptrer taust grunnet en tilstand kalt selektiv mutisme på småskoletrinnet. Innledningen ønsker å sette søkelys på oppgavens relevans, gjennom prestasjon av den spesialpedagogiske tematikken, problemstilling og struktur.

Teorikapittelet vil redegjøre nøkkelbegreper som: selektiv mutisme, defokusert kommunikasjon, sosial angst, prestasjonsangst, inkludering, enhetsskolen, digitalisering, samarbeid og tiltak i lys av lovverk og praksis i skolevirksomheten. Forskningsarbeidet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og vi har valgt litteratur som belyser oppgavens tematikk med troverdighet og relevans.

I metodekapittelet vil forskningsdesignet presenteres, samt oppbyggingen av casen i lys av Bronfenbrenners utviklingsmodell. Det vil videre i dette kapittelet bli vist en fremstilling av modellen og definisjon av casestudier. Valg av åtte informanter, gjennomføring av semistrukturert intervju og analysen ved etterarbeidet redegjøres. Videre belyses reliabilitet og validitet av forskningsarbeidet.

Ved funn og analyse vil sitater fra informantene legges frem i lys av teorien, med oppbygning av Bronfenbrenner sirkulære prosess der informantene plasseres deretter. Analysen er kun gjort av informantenes uttalelser etter transkribering av lydfil som ble lagret i Tjenester for sensitive data (TSD).

Diskusjonen tar for seg forskningens data for å besvare problemstillingen med støtte av teorien. Oppbyggingen av kapittelet er også lagt frem etter utviklingsmodellen. Alle systemene fra modellen drøftes fra ytterste delen i sirkelen til sentrum, med oppsummering av tidslinjen til eleven i tråd med skoletilbudet. Avslutningsvis skal representative tiltak og spesialpedagogiske dilemmaer løftes frem slik at den norske skole er mer rustet til å møte barn som lider av selektiv mutisme.

Forord:

Denne casestudien er skrevet av to studenter som studerer en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Arbeidsoppgavene ble fordelt likt og vi begge har kommet med meninger og innspill, samt skrevet i hvert kapittel slik at vi har felles ansvar for hele oppgaven. Begge ble ferdig utdannet adjunkt året 2019, og arbeider nå i denne tidsperioden som spesialpedagoger på to ulike barneskoler. Fra egne erfaringer ble vi først viten om selektiv mutisme da vi startet i læreryrket. Gjennom lærerutdanningen og masterstudiet i spesialpedagogikk var *selektiv mutisme* utelukket fra forelesning og pensum. Som nyutdannede lærere og deltidsstudenter var det begrenset av kolleger og forelesere som hadde erfaringer om denne tilstanden, og om hvordan gi et godt opplæringstilbud for disse elevene. Bakgrunnen for at denne masteravhandlingen skal ta for seg selektiv mutisme, er at vi begge brenner for sårbare elever i skolen som står i fare for å falle utenfor fellesskapet. Vi opplever også mangelfullt fokus på selektiv mutisme i lærerutdanningen og i læreryrket, noe som vi ønsker å snu. Vi, som mange andre, har et ønske om at alle elever skal oppleve anerkjennelse og inkludering i sin opplæring, samt mestringsopplevelser og en følelse av tilhørighet i et fellesskap.

Før vi starter denne masteravhandlingen ønsker vi å rette en liten oppmerksomhet til alle som har bidratt til dette forskningsarbeidet. Vi ønsker å takke informantene som har stilt til intervju, og en ekstra takk til eleven og foreldrene som samtykket til deltagelse. En spesiell takk til atferdsanalytikeren som har bidratt ekstra til forskningen gjennom tips til teori, innspill til oppgaven og varmhhet gjennom engasjement og tilgjengelighet. Vi vil også rette en oppmerksomhet til våre to veiledere Marte Karoline Herrebrøden og Sandra Fylkesnes fra Høgskolen i Østfold som har gitt oss oppmuntring, god konstruktiv veiledning på oppgaven, og som alltid har svart oss raskt og godt over e-post. Så vil vi takke familie og samboere som har støttet oss i en hektisk periode, med fulltidsjobb, forskning og korona-stress.

Masteravhandlingen hadde på ingen måte vært det sammen uten dere! Det har vært et helt spesielt år, hvor vi har testet tålmodighet, spenning og stress på en annerledes måte i en ny hverdag. Under forskningsarbeidet ble en av oss hardt rammet av korona etter smitte fra arbeidsplassen og mistet et nært familiemedlem. En brakk albue og håndledd og en av oss var dårlig og kvalm over en lengre periode, og fant ut om graviditet. Så vil vi takke hverandre for positivitet, støtte og godt samarbeid over internett, slik at vi fikk gjennomført og levert oppgaven slik vi ønsket. God lesing!

Innholdsfortegnelsen

Sammendrag:	ii
Forord:	iii
1. Innledning	1
1.1 Oppgavens problemstilling og struktur	1
1.2 Bakgrunn og formålet med casestudien.....	3
1.3 Presentasjon av casen	4
2. Teori	6
2.1 Valg av teoretikere og avgrensning	6
2.2 Selektiv mutisme	7
2.2.1 Konsekvenser med selektiv mutisme.....	9
2.2.2 Sosial angst	12
2.2.3 Faglig angst.....	13
2.2.4 Tidligere forskning.....	15
2.2.5 Defokusert kommunikasjon	16
2.3 Inkludering.....	17
2.3.1 Faglig, sosial og selvopplevd inkludering	21
2.3.2 Kommunikasjonsteori	22
2.4 Den enkelte skole.....	22
2.4.1 Idealet om enhetsskolen	23
2.4.2 Skolen i system	24
2.4.3 Skolelederen.....	27
2.4.4 Klasselederen	29
2.4.5 Digital omverden	31
2.5 Selektiv mutisme i skolesammenheng.....	32
3. Metode	36
3.1 Valg av metode	36
3.1.2 Semistrukturert intervju	37
3.1.3 Definisjon av casestudier	37
3.1.4 Modell for casestudien	38
3.2 Valg av informanter.....	39
3.2.1 Eleven som informant	40
3.3 Planlegging og gjennomføringsfasen	41
3.3.1 Forarbeid før intervjuene	42
3.3.2 Intervjugjennomføring	43
3.4 Etterarbeidet.....	44
3.5 Etisk holdbarhet til studiet	44

3.6 Reliabilitet og validitet	46
3.6.1 Oppgavens reliabilitet	46
3.6.2 Reliabilitet til forarbeidet	46
3.6.3 Reliabilitet til gjennomføringen	47
3.6.4 Reliabilitet til analysearbeidet	47
3.6.5 Oppgavens validitet	48
3.6.6 Validitet til forarbeidet	48
3.6.7 Validitet til gjennomføringen	49
3.6.8 Validitet til analysearbeidet	50
4. Funn og analyse	51
4.1 Angst	51
4.1.1 Faglig angst	52
4.1.2 Sosial angst	56
4.2 Inkludering	59
4.2.1 Faglig inkludering	60
4.2.2 Sosial inkludering	65
4.3 Oppsummering av funn	68
5. Drøftingen	69
5.1 Makrosystemet	69
5.1.1 Læreplanverket	69
5.1.2 Politisk kartlegging	72
5.1.3 Digitalisering	75
5.2 Eksosystemet	76
5.2.1 Individnivå	76
5.2.2 Systemnivå	79
5.3 Mesosystemet	82
5.3.1 Overgangen barnehage til skole	82
5.3.2 Skole-hjem samarbeid	83
5.4 Mikrosystemet	88
5.4.1 Lærer -elev relasjon	88
5.4.2 Kommunikasjonstilnærminger	92
5.4.3 Lekser	94
5.5 Kronosystemet	96
6. Sammenfatningen	98
7. Litteraturlisten	100
8. Vedlegg 1 (informasjonsskriv og samtykkeerklæring - PPT, spesialpedagog, kontaktlærer, atferdsanalytiker og rektor)	107

8.1 Vedlegg 2 (Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - foresatte)	110
9. Vedlegg 3 (intervjuguide - eleven)	114
9.1 Vedlegg 4: Samtaleblomst til intervjuet med barnet	115
9.2 Vedlegg 5 (intervjuguide).....	116
9.3 Vedlegg 6 (intervjuguide foresatte).....	117
10. Vedlegg 7 (Godkjennelse fra NSD)	118
11. Vedlegg 8 (Tegn i klasserommet)	121

1. Innledning

I 2006 ble det for første gang vist en dokumentar på norsk tv om *selektiv mutisme*.

Dokumentaren ble vist på kanalen TV2 med tittelen “De tause barna”, og introduserte Therese på 18 år som aldri snakket på skolen. I etterkant av dokumentaren ble “Foreningen for selektiv mutisme” stiftet våren 2007 (Foreningen for selektiv mutisme, 2019). Det å ikke prate på skolen kan være et hinder for det sosiale samspillet med andre. I form av språket kan mennesker etablere vennskap, tilnærme seg kunnskap og få en følelse av tilhørighet i et fellesskap (Omdal, 2016, s. 31). Når elever opptrer tause på opplæringsarenaer kan det medføre faglige og sosiale vansker (Bru & Paulsen, 2016, s. 35).

I Stortingsmelding 21 (2016-2017) står det at samfunnet har gitt skolen et samfunnsmandat, der målet er at alle elever skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan bli selvstendige og aktive samfunnsborgere (Regjeringen, 2017, s. 15). Skolen skal være en arena for opplæring i akademisk- og sosiale ferdigheter, i et inkluderende læringsmiljø. Oerbeck, Manassis, Overgaard & Kristensen (2019, s. 3) legger fram at omkring 1% av barnepopulasjonen har tilstanden selektiv mutisme. Selektiv mutisme er en sjelden angsttilstand hos barn som medfører en betydelig svikt i sosial- og akademisk fungering (Oerbeck et al., 2019, s. 17).

Denne masteravhandlingen skal ta for seg denne tematikken med bruk av metoden casestudie. Casen tar utgangspunkt i opplæringsløpet til en elev med denne tilstanden, grunnet en elev og foresattes samtykke til dette forskningsarbeidet. Funn av nøkkelinformanter og hvordan den enkelte skole tok tak i denne problematikken ble dermed mulig å forske på. Postholm (2010, s. 84) definerer en informant som en person som gir informasjon om noe, ved at det er en virkelighet som informanten kjenner til, og videre kan gi opplysninger om. Derfor velger vi å benytte *informant* til denne caseundersøkelsen, om personene vi intervjuet da de både har kjennskap og opplysninger om tilstanden. Videre vil denne masteravhandlingen gå i dybden på hvordan den aktuelle skolen er med på å inkludere eleven med selektiv mutisme, ut fra semistrukturelle intervjuer og teoretiske grunnlag.

1.1 Oppgavens problemstilling og struktur

Etter *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (heretter forkortet Opplæringsloven) (2019) §9A-2 har alle elever rett på et trygt og godt skolemiljø som

fremmer helse, trivsel og læring. Den norske enhetsskolen, en skole for alle, opplever et stort elevmangfold, med et vidt spekter av ulike elever å forholde seg til. Det å ivareta at elevmangfoldet opplever trivsel og et trygt skolemiljø er en krevende oppgave for dagens lærere. I denne casestudien vektlegges en elev med selektiv mutisme på småskoletrinnet (1.-4.trinn) som ikke får til å prate med andre, til tross for at eleven mestrer talespråket. Casestudien ønsker å synliggjøre elevens utfordringer i skolen, hvordan den aktuelle skole arbeider aktivt med og omkring eleven, samt gå nærmere inn på det inkluderende læringsmiljøet. Denne casestudien ønsker dermed å besvare følgende problemstilling:

På hvilke måter kan den enkelte skole inkludere en elev med selektiv mutisme på småskoletrinnet?

Sentrale elementer til denne masteravhandlingen er *den enkelte skole, inkludering og selektiv mutisme*. Disse vil bli gjort rede for i teorikapittelet, før metodekapittelet med fokus på redegjørelse av casestudien og forskningsdesignet, etterfulgt av validitet og reliabilitet ved forskningsarbeidet. Kapittelet om funn og analyse vil omhandle åtte informanter, etterfulgt av en drøftingsdel med relevant teori opp mot informantenes sitater. Avslutningsvis kommer en konklusjon av studiets problemstilling. Vi har valgt å benevne *selektiv mutisme* som en tilstand. Begrepet *ervert tilstand* betegner en tilstand, sykdom eller lidelse som er ervert etter fødselen (Heiberg, 2019). Vi skal også nevne individet som casen omhandler som “elev” i den sammenheng med at forskningsarbeidet har hovedfokus mot skolekonteksten.

For å avgrense casestudien har vi kun fokus på hvordan den enkelte skole kan bidra til å inkludere en elev med selektiv mutisme på småskoletrinnet. Vi har derfor valgt å utelukke årsaker og forekomst av tilstanden, samt andre faktorer som kan spille inn og påvirke tilstanden utenom skolevirksomheten. I denne oppgaven ønsker vi å legge frem *den enkelte skole* som en samlebetegnelse på norske fellesskoler, og begrepet *den aktuelle skolen* nevnes som den spesifikke skolen som berører denne casen, som eleven tilhører.

Masteroppgaven berører et spesialpedagogisk tema siden tilstanden er relativt sjelden. Enhetsskolens ideal om inkludering skal belyses med kjent og troverdig litteratur vi har blitt kjent med tidligere gjennom lærerstudiet og masterstudiet. APA 7 (American Psychological Association) (Kildekompasset, 2020) tas i bruk for referanseteknikk av teoretikere og informanter. Vi har videre fulgt forskningsetikk, juridisk lovverk, taushetsplikt og

personvernombudet til forskningen i henhold til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2016, s. 5-8). Og § 4 hjemlet Forskningsetikkloven (2017) om forskerens aktsomhetsplikt der vi som forskere skal sikre at forskningen skjer i henhold til forskningsetiske anerkjente normer.

1.2 Bakgrunn og formålet med casestudien

Tidligere forskning viser at elever med selektiv mutisme i skolen ofte faller utenfor fellesskapet, strever med sosialisering og etablering av vennskap (Omdal, 2016, s. 97). Dersom tilstanden ikke tas tak i, kan dette medføre vansker med å skaffe seg arbeid og danne egen familie i voksen alder. Ifølge Johnson & Wintgens (2001, s. 25) og Omdal (2016, s. 83) blir det vanskeligere for eleven å komme ut av fobien mot å snakke, jo lenger eleven søker trygghet i tausheten og unngår å snakke.

Formålet med denne masteravhandlingen er å kaste et lys over et spesialpedagogisk tema som vi mener er viktig for dagens skole. Alle elever skal få den opplæringen de har krav på, spesielt de som står i fare for å falle utenfor fellesskapet. For at enhetsskolen skal gi inkluderende opplæring til elevmangfoldet, må opplæringstilbudet møte tilpasningsbehovene i skolen. Dette krever tilstrekkelig med ressurser og riktig kompetanse for å imøtekomme elevenes rettigheter. Barn som står i fare for å falle utenfor det sosiale samspillet med andre, må bli tatt vare på, ellers bryter dette med inkluderingsprinsippet som skal være en del av den norske skole (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Målgruppen for denne masteravhandlingen anser vi å være lærere, forelesere ved lærerutdanningen, førskole- og lærerstudenter og andre ansatte innenfor skolevesenet. Foresatte, samt interne og eksterne instanser som bistår i grunnopplæringen kan også ha nytte av denne casestudien, for å få innsikt i elevers rettigheter i opplæringsløpet og forståelse av tilstanden *selektiv mutisme*. Vi ønsker å bevisstgjøre voksenpersoner som arbeider med og rundt elever om et viktig tema, slik at alle elever kan oppleve en likeverdig og inkluderende opplæring. I neste delkapittel vil vi prøve å beskrive casestudien best mulig ut fra informantenes utsagn ved intervju situasjonene som fant sted høsten 2020.

1.3 Presentasjon av casen

Før eleven startet på skolen høsten 2018 ble det informert om at foresatte hadde henvist til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUPP) gjennom fastlegen, i samarbeid med barnehagestyrer. Eleven pratet kun med noen få i barnehagen og én voksenperson. Dette ble mer bekymringsfullt da eleven ble mer og mer taus. BUPP gav dermed diagnosen selektiv mutisme og tilbud om leketerapi én gang i uken før skolestart. Pedagogisk-psykologisk tjeneste ble snarest koblet på siste året i barnehagen etter utredelsen.

Fra skolestart pratet ikke eleven med noen, verken voksenpersoner eller medelever. Kontaktlærer ble svært bekymret for denne atferden og kontaktet dermed skoleleder i løpet av de første skoleukene. Fra 1. klasse verken pratet eller deltok eleven i opplæringen, og manglet selvheldelse og sosiale ferdigheter. Eleven mestret ikke å følge klassens rutiner og kontaktlærerens instruksjoner, og var ikke mottakelig for læring. Skolehverdagen bestod av å tegne eller sitte/stå alene i klasserommet og i friminuttene. Eleven fremviste en unngående atferd hvor det var mangelfullt kroppsspråk, mimikk, gester og blikkontakt. Foresatte og kontaktlærer opplevde at eleven ikke hadde det bra. Det ble dermed opprettet en 9A sak, grunnet bekymring for elevens trivsel og helse på skolen. Hjelpeinstans PPT og BUPP ble innkalt på møte for å veilede skole og hjemmet. Skole og foresatte opplevde at hjelpeinstansene hadde lite å tilby vedrørende veiledning og opplegg for eleven. Skoleleder (rektor) fikk dermed samtykke av skolesjefen til å motta kompetanse fra privat sektor. Atferdsanalytiker, som ble kontaktet, hadde fra tidligere erfaringer med både elever og voksne med denne tilstanden. Atferdsanalytiker, med vernepleierutdanning, takket ja til å arbeide i årsvikariat, allerede fra desember da eleven gikk i 1.klasse. Dette ble godkjent av skoleeier til tilhørende kommune.

Atferdsanalytiker arbeidet aktivt med eleven, fra desember 2018, med å observere og kartlegge de første ukene. Kartleggingen bestod av *FAK-analyse* (foranledning, atferd og konsekvens av tausheten). Tiltaket som startet i januar 2019 var *eksponeringstrening* i møte med angsten. Deretter veiledet atferdsanalytiker kontaktlærer, assistenter, faglærere og foresatte med miljøbehandling av eleven, og informerte personalgruppen på skolen om tilstanden i fellestiden ved to anledninger. Allerede etter 21 dager med intensiv miljøbehandling, én til én på et grupperom, pratet eleven med atferdsanalytiker.

Skoleleder ordnet en nyutdannet spesialpedagog fra høsten 2019, tre undervisningstimer i uken, som ble sett på som tidlig innsats og styrkning på bakgrunn av elevens faglige prestasjoner. Det tok 15 undervisningstimer før eleven pratet med spesialpedagog, i samarbeid med atferdsanalytiker ved bruk av sliding-in (legges fram i teori). Kontaktlærer ble sykemeldt og eleven var fremdeles inaktiv og pratet ikke med voksenpersoner i klassen, eller medelevene. Det ble dermed foretatt et nytt tiltak om klasseskifte våren 2020. Klasseskiftet ble besluttet av skoleleder i samarbeid med atferdsanalytiker, spesialpedagog, foresatte og saksbehandler fra PPT, da den nye klassen skulle gi mer strukturert og et forutsigbart klassemiljø. Den nye klassen bestod av 19 elever og en kontaktlærer som har arbeidet over 25 år i skolen.

Per dags dato prater eleven med to elever, spesialpedagog og atferdsanalytiker, og det jobbes kontinuerlig for at eleven skal oppleve trygghet i den nye klassen og komme i prat med nåværende kontaktlærer og sine medelever. Eleven følger nå klassens rutiner og instruksjoner fra lærer, og deltar i opplæringen (nonverbalt) som er tilrettelagt for eleven. Atferdsanalytiker, kontaktlærer, skoleleder og spesialpedagog drøfter nå henvisning til PP-tjenesten for en sakkyndig vurdering. Dette for at eleven skal motta spesialundervisning etter § 5-1 (Opplæringsloven, 2019), frem til eleven deltar, mester og viser selvstendighet både faglig og sosialt når angsten for å snakke er borte.

2. Teori

I dette kapittelet skal det presenteres relevant teori som anvendes i oppgaven, for å gi en bedre forståelse av casestudien. Tilstanden *selektiv mutisme* skal utdypes nærmere, samt *angst*, *inkludering* og *den enkelte skole*. Skolens virksomhet hjemlet styringsdokumenter og lovverk vil derfor spille en sentral rolle i denne casestudien. Tidligere forskning om selektiv mutisme skal også legges frem før avtaleverk og praksis knyttet til inkluderingsprinsippet innad i skolesystemet.

2.1 Valg av teoretikere og avgrensning

Før vi redegjør en klar definisjon av selektiv mutisme, skal vi presentere noen teoretikere som har forsket på dette både nasjonalt og internasjonalt. Litteratur om selektiv mutisme har vokst betydelig det siste tiåret, men det er likevel relativt få studier som undersøker årsaker og forløpet til denne uvanlige lidelsen (Cohan, Price & Stein, 2006, s. 352). Ved innhenting og valg av litteratur til studiet, har vi lest gjentatte ganger at det eksisterer minimalt av forskning på denne tilstanden. Vi vil benytte empiri og evidensbasert forskning som vi mener har høy kvalitet. Dette ved at tidligere utvalgte forskere har studert denne tilstanden i en årrekke, med valide funn og virker pålitelige gjennom deres erfaringer og direkte arbeid med tilstanden.

På internasjonalt nivå har spesielt Maggie Johnson og Alison Wintgens forsket mye på denne tilstanden. Sammen har de skrevet flere bøker, blant annet “The selective Mutism Resource Manual” og “Can I tell you about Selective Mutism? A guide for friends, family and professionals”. Maggie Johnson er tale- og språkterapeut (logoped), pedagogisk konsulent og spesialist på barn med kommunikasjonsforstyrrelser og selektiv mutisme. Hun er fra Storbritannia og har 30 års erfaring innen ulike pedagogiske kommunale hjelpetjenester. Alison Wintgens har jobbet i over 20 år med barn som har selektiv mutisme. Hun var tale- og språkterapeut (logoped) og bor nå i London, mens hun er rådgiver på teamet selektiv mutisme ved det engelske Royal College Of Speech and Language Therapists (Johnson & Wintgens, 2013, s. 53).

På nasjonalt nivå har vi barnepsykiateren Hanne Kristensen, som har produsert en rekke forskningsartikler og har en doktorgrad om selektiv mutisme (Kristensen, 2002). Kristensen har i samarbeid med Kathe Lundahl og Beate Ørbeck utgitt to veiledningsbøker som beskriver tilstanden, legger frem forebyggende tiltak i skolesammenheng og utredning ved tilstanden

(Hammer & Oerbeck, 2014, s. 20). Videre har Heidi Omdal tatt en doktorgrad (2009) vedrørende denne tematikken, og utgitt boken “Når barnet unngår å snakke” i norsk og engelsk utgave (Omdal, 2016). Disse fagpersonene vil spille en sentral rolle for dette studiet, da de alle har publisert god evidensbasert forskning vedrørende denne tilstanden og også refereres til i *Foreningen for selektiv mutisme*.

Foreningen for selektiv mutisme har et nettforum for pårørende, fagfolk, interesserte og de som selv strever med denne tilstanden. Foreningen ønsker å spre kunnskap om selektiv mutisme, påvirke myndighetene og gjennomføre organiserte forum, treff og kurs for de som ønsker og har behov for det (Foreningen for selektiv mutisme, 2019). Foreningen legger frem tips og hjelpemidler, samt et ønske om å hjelpe andre med å forstå og arbeide forebyggende rundt denne tilstanden. Til denne avhandlingen fikk vi kjennskap til denne foreningen gjennom informantene, som kom til stor nytte for oss som forskere for å innhente mer kunnskap og teoretiske grunnlag for tilstanden selektiv mutisme (SM).

2.2 Selektiv mutisme

I lys av Johnson & Wintgens (2001, s. 5) og Cohan et al. (2006, s. 341) ble selektiv mutisme først identifisert i 1877 av den tyske legen Adolf Kussmaul, som brukte begrepet “afasi voluntari”. Det var for å beskrive barn som frivillig nektet å snakke til tross for at de hadde normale tale- og språkferdigheter, da de kun snakket med noen utvalgte mennesker. Cohan et al. (2006, s. 341) legger fram at i 1934 valgte den sveitsiske psykiateren Moritz Tramer å kalle tilstanden “elektiv mutisme”, for å gjenspeile hans tro på at barn med denne tilstanden ikke valgte å snakke i visse situasjoner. Navnet ble videreført og beholdt i Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III) og International Statistical Classification of Diseases (ICD10). Senere ble navnet endret til “selektiv mutisme” i nyere tid av DSM (DSMIV), som gjenspeiler flere samtidige overbevisninger om at lidelsen ikke først og fremst skyldes opposisjonsatferd (Cohan et al., 2006, s. 341).

Begrepet selektiv mutisme kommer av ordene *selektiv* som betyr “utvelgende” (Gundersen, 2020) og *mutisme* som betyr “stumhet” (Malt, 2020). Johnson & Wintgens (2001, s. 18) definerer selektiv mutisme på følgende måte “Selective mutism is a failure to speak rather than a refusal, and the adoption of alternative strategies is an issue of survival rather than control”. Det dreier seg om at barn med selektiv mutisme ikke klarer å bruke språket til å

uttrykke seg, de ønsker egentlig å snakke med andre, men de får det ikke til i sosiale sammenhenger (Johnson & Wintgens, 2001, s. 18). Når et individ slutter helt å prate med andre til enhver tid, kalles dette for total mutisme. Dette forekommer svært sjeldent og har vært assosiert med psykoser, traumer eller en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Lundahl, Ørbeck & Kristensen, 2012, s. 8). Det vil derfor være hensiktsmessig å skille mellom selektiv mutisme og total mutisme i denne studien, da vi har fokus på en elev som kan snakke med noen få personer, men snakker ikke i sosiale situasjoner.

Ifølge Omdal (2016, s. 60) er 90 % av barn som har fått diagnosen selektiv mutisme tause i skolen eller med fremmede mennesker. Omkring én av fire av disse snakker ikke med barn som er utenfor familien, samt at en tredjedel ekskluderer alle barn fra verbal kommunikasjon (Omdal, 2016, s. 60). Lundahl et al. (2012, s. 6) legger fram at barn med selektiv mutisme konsekvent ikke snakker med en eller flere mennesker i bestemte sosiale situasjoner, selv om de kan snakke fritt i flere andre settinger. Ifølge Lundahl, Ørbeck og Kristensen (2009, s. 49) og Lundahl et al. (2012, s. 6) stilles diagnoseringen for selektiv mutisme av en lege eller psykolog i spesialisthelsetjenesten (BUPP) ved bruk av ICD-10, som er et internasjonalt klassifikasjonssystem som benyttes i Norge. Fastlege, skolelege eller pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) kan bistå med henvisningen til BUPP i samråd med foresatte. For at et barn skal bli diagnostisert med selektiv mutisme må tilstanden ha vedvart i minst en måned, der første måned etter skolestart ikke er gjeldene. Det kommer fram at tilstanden forekommer hos litt under 1% av barnebefolkningen, og at den oppdages først i barnehage eller på skolen (Lundahl et al., 2012, s. 6).

Johnson & Wintgens (2001, s. 17) peker på at barn med tilstanden kan i utgangspunktet snakke og vil gjerne snakke, men at de ikke snakker i sosiale settinger. De som føler ubehag når de prøver å snakke i tidlig alder, kan være sårbare mot å utvikle selektiv mutisme. Dette er barn som kjenner på angst, frykt, ubehag eller sjenertethet når de skal snakke, og får negative følelsene assosiert med talen. De vil unngå at andre får vite om frykten de føler på. Disse barna kan lære seg å unngå å snakke, for å ikke kjenne på slikt ubehag. Selektiv mutisme kan knyttes opp mot sosial angst. Det er en lært oppførsel, så jo lenger den får utvikle seg, jo vanskeligere blir det å avlære denne oppførselen (Johnson & Wintgens, 2001, s. 18).

Ørbeck (2008, s. 4) legger fram at utredningen for denne tilstanden kan være svært krevende da eleven er taus. Videre må det føres nøye symptomkartlegginger og innhenting av elevens

generelle utviklingshistorie for å utelukke fysiske og psykiske plager som nedsatt hørsel, traumer eller forsinket språkutvikling. Den som utreder må videre ta i bruk alternative metoder for å kartlegge eleven, med å bruke kroppslige gester, mimikk og tegn for å motta tilstrekkelig kunnskap om eleven (Ørbeck, 2008, s. 4). Lundahl et al. (2012, s. 67) presenterer videre at PPT kan utrede og vurdere behov og eventuelle særskilte rettigheter i henhold til Opplæringsloven (2019). Når det kommer til de eldre barna med selektiv mutisme bør eventuelle fritak i muntlige vurderinger tas i betraktning. Ifølge Cohan (2008, i Lundahl et al., 2012, s. 12) påvirkes tilstanden av faktorer i miljøet som kan påvirke negativt stress, at undervisningen ikke er tilpasset godt nok eller manglende sosial støtte.

2.2.1 Konsekvenser med selektiv mutisme

Konsekvensene av tilstanden selektiv mutisme kan være mange, og dermed svært viktig å ta tak i så fort tilstanden oppdages. Kristensen (2005, s. 17) legger fram at barn som tidligere ble henvist for selektiv mutisme i ung alder strever nå med kommunikasjonsproblemer og dårlig selvtillit i voksen alder. Voksne med sosial angstlidelse (uten selektiv mutisme) tar på seg jobber under sitt eget kompetansenivå, færre får en partner og flere sliter med depresjon og misbruksproblematikk. Dersom det er mistanke om selektiv mutisme må skolevirksomheten iverksette tiltak så tidlig som mulig, for nettopp å unngå slike utfall (Kristensen, 2005, s. 17).

Johnson og Wintgens (2001, s. 22) legger fram at barn med selektiv mutisme ofte ikke blir tatt så seriøst, siden de ikke uttrykker seg verbalt, men de kommuniserer nonverbalt. Det kan resultere i at eleven fortsetter å opprettholde atferden med å ikke snakke, som gjør det enda vanskeligere å snu. Noen barn vokser av seg selektiv mutisme med årene, med god hjelp av skolen og foreldre, men det blir stadig vanskeligere dersom tilstanden ikke tas tak i (Johnson & Wintgens, 2001, s. 22).

Barn og unge med språkvansker kan bli oppfattet som isolerte, alene og spesielle i forhold til sine jevnaldrende (Rygvoid, 2012, s. 334). Det er på bakgrunn av at de ofte holder seg utenfor eller lite aktive i lekegrupper, de tar lite initiativ til sosiale aktiviteter og er lite imøtekommende ved ikke å vise interesse for å hilse på andre mennesker. Det medfører at de fungerer dårlig i sosiale og faglige sammenhenger der det stilles krav til språklige ferdigheter for å lykkes (Rygvoid, 2012, s. 334). I skolesammenheng kan det være et hinder i akademisk utvikling, når eleven ikke klarer å spørre om hjelp eller si ifra om noe alvorlig. Johnson &

Wintgens (2013, s. 42) peker på at elever med selektiv mutisme kan tisse seg ut på skolen siden de ikke tør å spørre om å få gå på toalettet.

Dersom elever med selektiv mutisme ikke blir møtt etter tilpasningsbehov i skolen, kan det medføre at eleven opplever stigmatisering. Ideen om en inkluderende skole krever at alle elever skal gå på skolen, der ingen skal ekskluderes (Haug, 2003, s. 87). Alle elever skal gå i vanlig klasse og være med en del av det sosiale på skolen, og det skal legges til rette for at alle elever skal få være sammen i det store fellesskapet med alle andre. Ingen elever skal stigmatiseres på grunn av bakgrunn, kjønn, evner, interesse eller andre personlige egenskaper (Haug, 2003, s. 87). Når en elev ikke prater kan det settes en merkelapp som oppleves stigmatiserende. Følelsen av stigma kan resultere i en følelse av håpløshet, negativt selvbilde og stagnering i håpet om å bli frisk. Noen trekker seg dermed ut av fellesskapet, unnlater å ta imot hjelp og opprettholder et negativt selvbilde (Dybvig, Jensen & Johannessen, 2009, s. 19). Ifølge Tangen (2012, s. 21) er det et av dilemmaene i spesialpedagogikken, der det på den ene siden er risiko for å stigmatisere elever som møter vansker i utvikling og læring i skolen, og på den andre siden risiko for å usynliggjøre behov, barrierer og muligheter. Hagtvatn & Horn (2012, s. 576) trekker fram at en diagnose som gir signaler om "risiko" kan medføre at miljøet oppfører seg i samsvar med det. Det kan føre til mindre forventninger i det daglige, tendenser til overbeskyttelse, at foreldrene blir overmotiverte og masete. Elever kan ofte bli påvirket av miljøet rundt dem, og kan bli det miljøet forventer av dem. Det negative miljøet rundt eleven kan også påføre et stigma, som igjen kan bidra til å gjøre eleven mer annerledes (Hagtvatn & Horn, 2012, s. 577).

Når barn er tause og det er mangel på en effektiv måte å kommunisere på, vil det være en utfordring for omgivelsene å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Haug (2014, s. 29) påpeker at det kan medføre at elever mister opplevelsen av å være inkludert, da dette er tydelige eksempler på segregering fra fellesskapet. Både for lærer og medelever kan det være utfordrende å kommunisere med elever som ikke snakker. Elever finner ofte sin måte å kommunisere på med andre elever, som for eksempel å peke og vise. I barnehagen er det lettere å bli inkludert, da de ofte blir trukket med i lek og aktiviteter med de andre barna. Når barnet blir eldre, blir det desto vanskeligere å bli inkludert, da eldre barn ofte forventer verbal kommunikasjon for å leke og få venner (Omdal, 2016, s. 97). Tiden på småskoletrinnet kan ses som en særdeles viktig periode, da det er fasen mellom barnehage og storskolen. Det må jobbes aktivt i denne perioden, for å tilrettelegge, redusere frykten for å snakke og inkludere

eleven. Bru & Paulsen (2016, s. 35) trekker fram at mangelen på sosial deltakelse vil svekke muligheten for sosial støtte både fra lærere og medelever, som kan svekke både faglig og sosial inkludering.

Tale er en usedvanlig normal del av hverdagen for de fleste barn og voksne. For mange blir det tatt som en selvfølge å tale i hverdagen. I møte med andre mennesker er det forventet å forholde seg til hverandre verbalt. Omdal (2016, s. 49) stiller spørsmålet omkring hva konsekvensen blir når barnet får panikk for å åpne munnen og slippe lyd ut av seg, i møte med andre. Det er ikke barnets valg, om de ønsker å gå i barnehagen eller på skolen. Elever som er tause må holde ut den daglige følelsen av negativt stress og frykten for å måtte tale (Omdal, 2016, s. 49).

Ifølge (Oerbeck et al, 2019, s. 10) er det to fallgruver det er viktig å unngå. Den ene er at andre begynner å snakke for eleven og unngåelsesatferden til eleven blir akseptert. Den andre er å forvente at eleven kan snakke i ubehagelige situasjoner, og presse eleven til å snakke. Begge disse fallgruvene kan medføre at eleven føler seg ukomfortabel, samt at symptomene kan øke ytterligere (Oerbeck et al., 2019, s. 10). Johnson & Wintgens (2001, s. 26) peker på de samme to grøftene som det er viktig å være klar over og forsøke å unngå.

Det å være foreldre til et barn med selektiv mutisme kan være utfordrende (Omdal, 2016, s. 112). Barn som er tause er ofte veldig bestemte. Hvis de først har bestemt seg for å ikke gjøre noe, så blir det ofte vondt verre å presse barna til noe de ikke vil. Det kan skape mye frustrasjon og en enorm belastning for foreldrene som har barn med selektiv mutisme. Det kan også være utfordrende å være søsken til barn med spesielle behov, da disse barna ofte tar veldig mye av oppmerksomheten i familien (Omdal, 2016, s. 112).

I Cohan et al. (2006, s. 346) påpekes det at data fra en rekke studier antyder at selektiv mutisme ofte ikke kommer alene, men er sammenfallende med andre psykiatiske lidelser. Det har kommet fram i flere studier at det ofte er funnet høye frekvenser av angstlidelser, ofte sosial fobi (Cohan et al., 2006, s. 346). Gjennomgående av teoretikerne Lundahl et al. (2009, s. 49) og Omdal (2016, s. 66), blir det presentert at selektiv mutisme er nært knyttet til en underliggende angstproblematikk, hvor tilstanden ofte er et uttrykk av sosial angst.

2.2.2 Sosial angst

Sosial angst innebærer en sosial frykt og overdrevet tro på at andre skal danne seg negative meninger om dem og deres prestasjoner (Bru & Øverland, 2016, s. 49). Personer med sosial angst opplever en følelse som medgir negativt ubehag og resulterer i en følelse av angst, der de mener den eneste løsningen er å unngå sosiale settinger og flykte fra situasjoner (Bru & Øverland, 2016, s. 49). For å få en bedre forståelse av selektiv mutisme kan det i de fleste tilfeller være hensiktsmessig å knytte dette opp mot sosial angst, hvor barnet fremtrer en taus atferd for å unngå ubehag. Taushet kan ifølge Omdal (2016, s. 46) bli brukt som et forsvar og en beskyttelse for seg selv, mot å miste seg selv til andre mennesker. Det kan være et forsøk på å unngå å bli vurdert eller å få kritikk fra andre. Dersom et barn er taus over lang tid, kan det videreutvikles til å bli en sosial identitet som personen prøver å beskytte (Omdal, 2016, s. 46). Lundahl et al. (2009, s. 49) mener barn med selektiv mutisme veldig gjerne ønsker å snakke, men de får det ikke til, da de “står fast” i tausheten. Selektiv mutisme er knyttet til en underliggende angstproblematikk, og for mange forstås det som et uttrykk for stor grad av sosial angst (Lundahl et al., 2009, s. 49). Det kan medføre at barn som er tause opprettholder tausheten gjennom livet, da de ser det som en naturlig del av deres sosiale identitet. Omdal (2016, s. 68) peker på at unge voksne med selektiv mutisme og voksne som tidligere har vært tause, mener at det å ha vært låst i taushet i flere år har gitt et selvbilde som representerer taus, som videre har bidratt til å gi de sosial angst i voksen alder.

Sosial angst kan i større eller mindre grad være med å forårsake sosiale og skolefaglige vansker hos elever, samt at det kan påvirke elevenes hverdag. Bru & Øverland (2016, s. 50) påpeker at dersom sosial angst rammer et barn, vil det få negative konsekvenser for utviklingen til barnet da det hemmer den naturlige læringen. Sosial angst preger de i skolehverdagen da det ofte medfører at eleven ikke klarer å følge de andre elevene i utviklingen av sosial kompetanse og skoleferdigheter, det er på bakgrunn av at de ofte trekker seg unna og har vanskeligheter med å få med seg informasjon. Det er nødvendig at den enkelte skole og skolepersonale har tilstrekkelig kunnskap om sosial angst (Bru & Øverland, 2016, s. 50).

Ifølge Bru & Øverland (2016, s. 50) viser sosial angst seg i første omgang gjennom unngåelse av sosiale situasjoner, som for eksempel ved å være stille i sosialt samvær med andre og de forsøker å gjøre seg selv usynlig i aktiviteter. Elever som er tilbakeholden eller sosialt passive

i møte med lærere og andre elever, kan være det som følge av emosjonelle vansker som depresjon eller sosial angst (Bru, 2011, s. 23). Det forventes sosiale initiativer og deltakelse i skolen gjennom relasjoner til medelever, relasjon til lærer, høytlesing, spørsmål i plenum og fremføring i klasse. For elever med sosial angst kan dette oppleves som utfordrende og truende. Det som ofte blir tilfelle er at elever med sosial angst prøver å unngå situasjoner og læringssituasjoner der de må samarbeide med andre elever. Ifølge Bru (2011, s. 23) overfokuserer ofte engstelige elever på muligheten for å mislykkes. Det medfører at de enten velger svært enkle oppgaver å gjøre alene, som de er sikre på at de klarer å lykkes med, eller at de velger svært vanskelige oppgaver, som ingen andre eller svært få elever mestrer. Barn i dagens samfunn har ofte urealistiske høye krav til seg selv og et negativt selvbilde, noe som kan gjøre det utfordrende å samarbeide med andre elever (Bru, 2011, s. 23). For elever med sosial angst, vil frykten for å måtte prate med lærere eller andre medelever ved samarbeidsoppgaver i stor grad ramme dem daglig (Bru, 2011, s. 23).

I mange situasjoner på skolen er det nærmest forventet at en elev skal snakke med lærer og medelever. Omdal (2016, s. 66) påpeker at de sosiale situasjonene fremprovoserer nesten alltid frykt eller angst for barn med sosial angst. Frykten eller angsten hos barn kan komme til uttrykk gjennom gråt, raserianfall, frysing, klamring, krymping eller unnlattelse av tale i sosiale situasjoner. For barn med selektiv mutisme vil det være krevende med sosiale settinger da de ikke prater. Det kan resultere i utagering fordi de har stor frykt for sosiale situasjoner og at de blir misforstått. Hvis angsten blir så sterk at barn unnlater å delta i sosiale aktiviteter, kan det medføre at barn blir sosialt sårbare (Omdal, 2016, s. 66).

2.2.3 Faglig angst

Faglig angst beskrives i litteraturen av Bru & Øverland (2016, s. 59) som prestasjonsangst, der individer har angst ved testing og prøver i skolesammenheng. Elever som er engstelige ved prestasjon har en stor følelsesmessig utfordring for evalueringer i skolen. I dagens skole blir elevene eksponert for ulike former for testing, som for mange utgjør et høyt press til å prestere. Det høye presset kan føre til redusert læring og dårlige skoleprestasjoner (Bru & Øverland, 2016, s. 60). Barn med selektiv mutisme blir ifølge Omdal (2016, s. 48) ofte omtalt som perfeksjonister og de er veldig opptatt av at alt de gjør skal være korrekt.

I skolesammenheng gjennomføres det mange tester og kartleggingsprøver. I henhold til Lundahl et al. (2009, s. 30) kan en formell testsituasjon forbli et ubehagelig press på elever. Det stiller store krav til fagpersonen som skal gjennomføre testene, som må tilrettelegge for en trygg atmosfære. Den som gjennomfører tester må berolige eleven på at det ikke skal presses på noen måte, og kan når som helst stoppe dersom eleven ønsker det (Lundahl et al., 2009, s. 30). Da Norge skåret dårlig på PISA-prøvene året 2001 ble det gjort et nasjonalt tiltak for den Norske skole (Imsen, 2014, s. 226). Kartlegging av elevens prestasjoner ble innarbeidet, samt nasjonale prøver. For å sikre at lærerne gir den gode opplæringen som er forventet, er slik kartlegging med på å måle og kvalitetssikre skolene. Lærerne skal kontrollere om elevene har læringsutbytte av undervisningen gjennom blant annet ukeprøver, diktat, lekser, kahoot etc. Staten måler skolene, skoleleder måler lærerne og lærerne måler sine elever. I en slik form blir dette en testkultur som former seg i de norske skoler (Imsen, 2014, s. 226). Testbølgen kom som et resultat av at Norge skåret så dårlig på PISA-prøvene i 2001, kalt PISA-sjokket. På internasjonalt nivå bidrar det til å skape konkurranse om å ha det mest effektive utdanningssystemet. Bak resultatene ligger det informasjon om elevenes forutsetninger for læring, men det er ofte det blir satt i skyggen av de politiske funksjonene på nasjonalt nivå (Imsen, 2014, s. 226). Dersom en klasse skårer dårlig, vil den tilhørende kommunen sette i gang tiltak med å observere og kartlegge lærerens praksis. Dette kan dermed styrke den enkelte skole, der lærerens undervisning blir analysert.

Det er mange elever som opplever et betydelig prestasjonspress på skolen (Skaalvik & Federici, 2015, s.1). En undersøkelse gjort for 6 år siden viser at prestasjonspresset som elevene føler på, kan resultere i nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd (Skaalvik & Federici (2015, s. 6). Dersom elever opplever stress i skolen kan det medføre at eleven blir passiv og isolerer seg (Bru & Øverland, 2016, s. 46). Videre kan elever som opplever negativt stress og/eller angst i skolen føre til manglende motivasjon og interesse og vansker med konsentrasjonen for eleven. Ifølge Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019, s. 99-100) forsøker ofte elever som sliter med konsentrasjon og prestasjonsangst å unngå det de opplever som ubehagelig. Hvis de føler på ubehagelige tanker, velger mange elever å unngå eller utsette å lese eller å trene på oppgaver. Foreldre og lærere ønsker ofte å hjelpe til, men det kan ofte føre til negative konsekvenser. De velger ofte feil strategier for å hjelpe eleven, som kan medføre til et negativt mønster. Blant annet kan det være uhensiktsmessig belønning, for streng oppdragelse eller for svak struktur i hjemmet eller på skolen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 99-100). Barn med selektiv mutisme har en tendens til å holde tilbake og

unngå å ta risiko på alle nivåer som kan føre til en passiv væremåte (Johnson & Wintgens, 2001, s. 24).

Prestasjonspresset er nært knyttet til elevenes mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Mestringsforventning er oppgave- og situasjonsbestemte. Elever som møter på riktig tilpasninger, god tidsbruk, hjelpemidler og støttende veiledning i opplæringstilbudet sitt vil ha positive mestringsforventninger i skolen. Mestringsforventninger varierer fra fag til fag, arbeidsmengde og organisering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Dersom en elev opplever mange nederlag ved arbeidsoppgaver i ulike fag, kan dette resultere i at eleven mister forventningen om å mestre faget. Elevenes mestringsforventninger i skolen har stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19).

Mestringsforventninger til elevene utgjør dermed deres faglige prestasjoner. I Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 31) påpekes elevenes faglige selvvurdering, hvor de vurderer hvor flinke de er i de ulike skolefagene.

Lekser er en sentral del av skolehverdagen for mange elever. Det er ingen forskrifter som pålegger skoler å gi hjemmelekser, men det er mange skoler som praktiserer etter dette. Bakgrunnen for at mange skoler velger å ha lekser er blant annet at det kan hjelpe elevene til å nå målene i fagene, øke elevenes mulighet for medansvar for læring, utvikle elevenes selvstendighet og skape kontakt mellom hjem og skole (Gustafson & Sevje, 2012, s. 6). Ifølge Henriksen (2020) er gode hjemmelekser kjent faglig stoff som er repeterende. Haugan (2015) peker på at riktige lekser gir god effekt, der læringsresultater øker og foreldre blir involvert i barnas skolearbeid. Derimot kan feil type lekser være tidkrevende, forsterke sosiale ulikheter og bidra til konflikter, nederlagsopplevelser og angst (Henriksen, 2020). Gustafson & Sevje (2012, s. 8) mener at hvis elevene skal ha utbytte av leksene og det skal fremme læringen, må innholdet i leksene være tilpasset de faglige forutsetningene til eleven. Det må være god kommunikasjon mellom foreldrene og lærer. Hvis elevene bruker for mye tid på lekser, bør foreldrene snakke med læreren, og det må tilpasses til den enkelte elev (Gustafson & Sevje, 2012, s. 11).

2.2.4 Tidligere forskning

Oerbeck, Overgaard, Stein, Pripp & Kristensen (2018) har gjennomført en norsk studie vedrørende barn med selektiv mutisme og publiserte artikkelen "Treatment of selective

mutism: a 5-year follow-up study”. De skriver om en kognitiv atferdsterapi (cognitive behavioral therapy, CBT) der *defokusert kommunikasjon* er et behandlingsprinsipp. De skriver at CBT er den anbefalte tilnærmingen for SM, men potensielle langtidsstudier, rapporter fra barna selv og måling i globale livskvalitet er mangelfull i undersøkelsen. Forskerne utviklet en skolebasert CBT-intervensjon og tok for seg 5 års data på 30 av 32 barn med selektiv mutisme som fullførte samme CBT i gjennomsnittlige 21 uker. Resultatmålene ble gjort av lærer og foreldre ved bruk av spørreskjemaer, på barn i gjennomsnittsalderen 6 år i oppstartsfasen av forskningsarbeidet. Behandlingen inneholdt seks moduler og startet med tre økter i hjemmet, som senere skulle videreføres på førskolen/skolen. Foreldrene deltok i den første modulen, lærerne fra modul tre til seks og jevnaldrende/medelever fra modul fire til seks. Behandlingen ble avbrutt dersom barnet startet å prate fritt før maksimal behandlingstid. Alle barna ble behandlet av den samme skolebaserte prosedyren CTB av lokale klinisk erfarne terapeuter som ikke hadde noe (n = 4), noen (n = 11) eller omfattende (n = 6) tidligere arbeid med selektiv mutisme. Terapeutene brukte forskerens detaljerte håndbok som beskrev defokusert kommunikasjon og ukentlige atferdsmessige skolebasert intervensjoner i maksimalt 6 måneder. Etter oppfølgingen på 5 år oppfylte ikke 70% av barna (n = 21) lengre diagnostiske kriterier for selektiv mutisme, 17 % (n = 5) var delvis i remisjon og de resterende 13 % (n = 4) oppfylte fremdeles diagnostiske kriterier for selektiv mutisme. Barna rapporterte om god livskvalitet, derimot halvparten av barna beskrev det likevel utfordrende å snakke på skolen eller utenfor hjemmet. I undersøkelsen fant de en mer fremtredende forbedring hos de yngre barna i alderen 3-5 år, sammenlignet med de eldre barna i alderen 6-9 år.

2.2.5 Defokusert kommunikasjon

Et pedagogiske tiltak for selektiv mutisme som legges fram av Oerbeck et al. (2019, s. 28-29) og Johnson & Wintgens (2013, s. 34-48) er nemlig *defokusert kommunikasjon*, som utgjør troverdighet ved evidensbasert forskning. Defokusert kommunikasjon er en metode som stadig legges fram i teorien om selektiv mutisme. Metoden omhandler å redusere ubehaget og angsten eleven opplever i de ulike sosiale situasjonene (Lundahl et al., 2009, s. 15). Ifølge Kristensen (2005, s. 22-23) kan defokusert kommunikasjon også være et hjelpetiltak omkring barn som er sosialt engstelige, uten å ha tilstanden selektiv mutisme. Dette da sosial angst ofte kommer av fokuset for andres oppmerksomhet. Metoden skal redusere stressfaktorene for elevens omgivelser, hvor alle former for press og forventninger til det å snakke ikke er til stede. Lærere og medelever har dermed mulighet til å inkludere elever med selektiv mutisme,

uten at elever med tilstanden ikke bidrar i like stor grad i samhandlingen. Defokusering er samhandling hvor fokuset er rettet utenom eleven (Kristensen, 2005, s. 22-23).

Når en skal benytte defokusering må en ta hensyn til *blikkontakt og kroppsspråket*. Metoden innebærer å unngå direkte blikkontakt med eleven. Kroppsspråket skal vise engasjement og imøtekommenhet for eleven. Plasseringen bør være ved siden av eleven, og ikke for tett på eller rett overfor individet med selektiv mutisme (Lundahl et al., 2009, s. 16). På denne måten kan inkludering finne sted, uten å forsterke angsten eleven har omkring det å prate. Det er derimot viktig å lese individet, og tilpasse seg dersom eleven viser tydelige tegn på stress.

Kristensen (2005, s. 22) legger videre frem at defokusering er en kommunikasjonsform der unngåelse av direkte spørsmål er sentralt. Samtalen bør også inneholde noe som er av interesse for eleven. Dermed er form og tema i samtalen et viktig prinsipp ved defokusering, for å redusere angsten eleven har ved å prate (Kristensen, 2005, s. 22).

Videre må *kommunikasjonen opprettholdes*, selv om individet med selektiv mutisme ikke bidrar i samtalen. Den aktive samtalepersonen kan oppleve å bli taus eller ta helt over samtalen, dersom den andre forblir taus. Individet med selektiv mutisme trenger tid på å uttrykke seg, enten verbalt eller nonverbalt. Det må formidles at det er helt i orden at barnet er taus, samtidig at det er trygt å svare tilbake. Barn med selektiv mutisme knyttes ofte til trygge voksenpersoner med mye humor som oppleves som trygge (Kristensen, 2005, s. 22).

Det siste prinsippet ved defokusert kommunikasjon er når eleven starter å delta verbalt i kommunikasjonen (Lundahl et al., 2009, s. 16). Voksenpersoner og medelever må derfor være kjent med at det ikke skal gis oppmerksomhet rundt dette. Eleven skal oppleve det som helt normalt at vedkommende prater, *uten oppstyr*. Angsten eller frykten er gjerne oppmerksomheten rundt det å snakke. Kommunikasjonen føres videre med en helt naturlig og rolig respons, slik at eleven føler at det trygt å prate (Lundahl et al., 2009, s. 16).

2.3 Inkludering

Fokuset på inkludering startet først og fremst i USA på 1980-tallet, og kan ses som en reaksjon mot det spesialpedagogiske støttesystemet som ofte tar elevene ut av undervisningen (Imsen, 2014, s. 248). Begrepet inkludering er ofte tatt i bruk i denne oppgaven, og derfor et sentralt begrep vi ønsker å redegjøre for. Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020)

handler inkluderingsbegrepet om at læringsmiljøet skal tilpasses mangfoldet blant elever, og det skal gi alle elever muligheten til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Florian & Spratt (2013, s. 122) hevder at “inclusion should involve children learning together, in a context where each individual is valued and is actively engaged in what is learnt and what is taught”. Det dreier seg om at inkludering bør involvere alle barn, og at elevene lærer sammen. Hver enkelt elev bør bli verdsatt og føle seg verdsatt, samtidig som de er aktivt engasjert i det som læres og det som det undervises i. Alle elever skal møtes på en inkluderende måte uavhengig av bakgrunn, forutsetninger eller evner (Florian & Spratt, 2013, s. 122).

Bakgrunnen for begrepet inkludering er ønsket om at skolen skal være for alle (Haug, 2014, s. 6). En skole for alle krever at det må tas hensyn til alle elever, uavhengig av diagnoser og bakgrunn. Ifølge Haug (2014, s. 18) handler inkludering om å tilpasse undervisningen til alle elever og deres forutsetninger, det er ingenting som skal tilpasses inkluderingen. Nordahl & Overland (2015, s. 14) beskriver at inkludering innebærer at alle elever i den norske opplæringen skal oppleve tilhørighet og deltakelse i et fellesskap. Alle elever skal føle seg inkludert uavhengig av elevens kjønn, sosial bakgrunn, evner eller forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s. 14).

I skolesammenheng er det enkelte grunnleggende prinsipper som må ligge i bunn for at elevene skal ha gode forutsetninger for trivsel og læring i skolen. Lillejord & Manger (2013, s. 30) legger fram at ulikheten må verdsettes i skolen, og det må legges til rette for inkludering av alle elever i et fellesskap for å oppnå det. Ifølge Stortingsmelding 6 (2019-2020) skal alle skoler gi muligheter for barn og unge uavhengig av bakgrunn, noe som krever at det blir lagt til rette for et inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Regjeringen, 2019, s. 9). Skolen må legge til rette for at alle elever skal føle seg inkludert. Ingen elever er like, alle er forskjellige, men likevel hører alle elever til i et fellesskap. Det må legges til rette for et inkluderende læringsmiljø i skolen, der alle elever føler de har sin naturlige tilhørighet.

Nordahl & Overland (2015, s. 13) legger fram tre opplæringsprinsipper som bør være ryggmargen i opplæringstilbudet i norsk skole. Det første er at skolen skal være inkluderende, da den skal gi alle elever et forsvarlig eller tilfredsstillende opplæringstilbud. Det andre er at opplæringstilbudet på skolen skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov. Den tredje, er at opplæringen skal være likeverdig for alle elever, den skal verken gis et bedre eller dårligere opplæringstilbud for noen (Nordahl & Overland, 2015, s. 13). I den

inkluderende skole er tilpasset opplæring et viktig prinsipp, og handler om at skolens innhold skal tilpasses absolutt alle elever (Lillejord, Manger & Nordahl, (B), 2013, s. 42).

For å inkludere en elev med selektiv mutisme, kreves det et godt samarbeid i personalgruppen, og spesielt mellom kontaktlærer, assistent og spesialpedagog (Omdal, 2016, s. 42). En lærer som har en taus elev i klassen må tilpasse organiseringen av klassen for å tilpasse for elevens forutsetninger og behov. Videre vil eleven trenge en mer systematisk tilrettelegging for å ha muligheten til å komme seg ut av tausheten. Den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt, må være nøye gjennomtenkt og i godt samarbeid med kontaktlærer, for å sikre at eleven inkluderes med de andre elevene (Omdal, 2016, s. 42). Lærerne rundt eleven må arbeide for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i klassen, og etablere positive relasjoner mellom den tause eleven og medelever. Et av de grunnleggende elementene for å oppnå progresjon i kommunikasjon til eleven, er å etablere trivsel og trygghet i klassen (Omdal, 2016, s. 44). For å forme et inkluderende miljø er det ulike pedagogiske tiltak som er nødvendig, for at inkludering både faglig og sosialt skal finne sted. Det må være rom for et godt læringsmiljø og trygge relasjoner.

For at elever og unge skal oppleve inkludering er språket (kommunikasjon) en viktig forutsetning, samtidig kan følelse av anerkjennelse og tilhørighet oppnås ved andre tilfeller enn kun ved bruk av muntlig tale. Anerkjennelse handler om bekreftelse og å ta følelsene til den andre på alvor (Omdal, 2016, s. 36). Nordahl & Overland (2015, s. 77) mener at behovet for anerkjennelse og relasjonen mellom elev og lærer er nært knyttet til hverandre. Kroppsspråk blir ofte benyttet av lærere for å vise anerkjennelse, og elever har behov for å bli sett, hørt og respektert (Nordahl & Overland, 2015, s. 77).

I skolen er det ofte flere elever som blir tatt ut på et grupperom for å jobbe med skoleoppgaver, der spesialundervisningen i mange tilfeller blir gjennomført på et skjermet grupperom. Dalen (2013, s. 50) peker på at det kan virke sosialt stigmatiserende, som igjen påvirker selvbildet. Selve plasseringen kan føre til at medelever setter disse elevene i "bås" som spesielle. Videre påpeker hun at spesialundervisning burde være inkluderende, og at spesialundervisning er mye mer enn fysisk plassering. Det positive med å være plassert utenfor den vanlige klassen er at den enkelte elev kan føle seg mer avslappet (Dalen, 2013, s. 51). Johnson & Wintgens (2001, s. 31) og Lundahl et al. (2009, s. 50) mener at spesialundervisning må vurderes dersom eleven med selektiv mutisme også får andre

lærevansker som følge av angsten for å snakke. Johnson & Wintgens (2001, s. 32) legger fram “The best place for an SM child is within an ordinary classroom at their local school”. De mener at det beste stedet å være for elever med selektiv mutisme er i deres ordinære klasserom på deres egen skole. Etter henvisning til pedagogisk psykologisk tjeneste, av skoleansatte, må dermed saksbehandler vurdere særskilte organisatoriske grep for at eleven skal kunne mestre målene i læreplanen. Dette kan være ekstra lærer i klassen, tiltak i en mindre elevgruppe eller ene-undervisning i perioder.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ledet av Nordahl (2018, s. 7), legger fram en rapport om spesialundervisning. I Nordahl-rapporten kommer det fram at dagens spesialpedagogiske system kan være ekskluderende. Organiseringen og innholdet i spesialundervisninga fører til manglende tilhørighet i fellesskapet med medelever. Det er en stor andel av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging som møter ansatte i skolen og barnehage uten pedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 7).

Dalen (2013, s. 94) stiller spørsmål om spesialundervisning er til elevens beste, og har dermed stilt seg kritisk til gjennomføring av spesialundervisningen. Det kommer fram at det har vært et ønske om å redusere antall elever i segregerte tilbud som kun skjermet grupperom og øke antallet i de vanlige tilbudene (Dalen, 2013, s. 94). Det skal gjøres gjennom mer tilpasset opplæring, og mener det skal løses ved å styrke den vanlige lærers kompetanse slik at flere elever kan gjennomføre undervisningen innenfor klassens ramme (Dalen, 2013, s. 22). Gitt i Opplæringsloven §8-2 (2019) står det at organisering av elever skal finne sted i klassen i så mye av skoletiden at behovet for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt.

For å skape en inkluderende tilnærming mener Florian & Spratt (2013, s. 122) læreren skal gi en rekke alternative oppgaver som er tilgjengelig for alle elever i klassen, i stedet for alternativt opplegg til noen få elever. Da kan elever jobbe sammen, dele ideer og lære av hverandre. De legger fram at inkluderende opplæring ofte bare har blitt gjort gjennom å plassere alle elever i samme bygg, mens de fortsetter å gi de som har blitt identifisert som “elever med spesielle behov” en pedagogisk tilnærming som er forskjellig fra eller i tillegg til det de andre gjør på samme alder. Hvis det kun blir gitt differensierte opplegg til disse elevene, kan det forverre isolasjonen og gjøre skille enda større til de andre elevene. Den inkluderende pedagogiske tilnærmingen skal søke å gi tilpassede støtte, samtidig unngå stigmaet ved å markere disse elevene som forskjellige (Florian & Spratt, 2013, s. 133).

Johnson & Wintgens (2013, s. 36) legger fram at det bør gjennomføres tiltak på system- og individnivå for å inkludere elever med selektiv mutisme. På systemnivå må det informeres om tilstanden til skoleansatte og medelever, for at eleven kan oppleve en trygghet i skolesituasjonen. Elever med selektiv mutisme er avhengig av struktur og forutsigbarhet. På individnivå må elever med selektiv mutisme få muligheten til å prate med en trygg person i hjørnet av klasserommet, på et grupperom eller etter skoletid (Johnson & Wintgens, 2013, s. 37). Prøver og tester kan ofte oppleves som stressende situasjoner for disse elevene. For å redusere stressnivået knyttet til faglig vurderinger, oppfordrer Johnson & Wintgens (2013, s. 38) å snakke med elever i forkant av vurderingssituasjoner, og forhøre seg med eleven selv hva lærerne kan gjøre for at det skal oppleves trygt å gjennomføre.

2.3.1 Faglig, sosial og selvopplevd inkludering

I overordnet del av læreplanverket er det lagt fram at skolen skal være med å bidra til elevenes sosiale læring både gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen generelt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samspillet med andre mennesker er med på å utvikle elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger. Sosial læring skjer ikke kun i undervisningen, men det gjelder også alle andre aktiviteter som arrangeres av skolen. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, det må ses i et samspill (Utdanningsforbundet, 2020).

Befring (2012, s. 43) hevder at inkludering er et “indrebegrep” som dreier seg om det enkelte barns opplevelse av å være verdsatt som en del av et fellesskap. Det handler om den opplevelsen det enkelte mennesket sitter med og at barnet føler seg som en likeverdig deltaker. Skolen og lærere kan si at de legger til rette for inkludering, men det er til syvende og sist opplevelsen den enkelte eleven sitter med, som avgjør. Elevens opplevelse av engasjement og aksept er en viktig del av hvordan individet opplever å være inkludert i fellesskapet (Befring, 2012, s. 43).

Qvortrup (2012, s. 5) mener inkludering bør deles inn i tre deler for å være komplett. De tre delene er faglig inkludering, sosial inkludering og den opplevde inkludering. Faglig inkludering dreier seg om deltakelse i faglige aktiviteter med et tilfredsstillende læringsutbytte. Sosial inkludering handler om deltakelse i et fellesskap med andre mennesker. Den tredje tilnærmingen, den opplevde inkludering, går ut på hvordan barnet selv opplever å

være inkludert i et fellesskap (Qvortrup, 2012, s. 5). Den opplevde inkluderingen handler om hvordan barnet selv opplever å bli inkludert, den følelsen barnet sitter med (Haug, 2014, s. 11). Veland (2011, s. 134) beskriver at det å føle seg sosialt inkludert handler om hvordan et menneske opplever å bli akseptert, verdsatt og følelsen av tilhørighet i et fellesskap med andre mennesker. I skolesammenheng dreier det seg om opplevelsen rundt hvilke relasjoner eleven har til medelever og lærere (Veland, 2011, s. 134).

2.3.2 Kommunikasjonsteori

Kommunikasjon kommer av ordet *communicare*, som betyr å dele eller å gjøre noe felles (Omdal, 2016, s. 29). Den aller viktigste funksjonen til språk er å utveksle informasjon, opplevelser eller følelser i sosiale sammenhenger. Språket er videre et viktig redskap for tanken og da for den intellektuelle utviklingen (Omdal, 2016, s. 29). Kommunikasjon består av verbale og nonverbale ytringer, hvor Grasaas, Sjørnsen & Stordalen (2019, s. 149) påpeker at 30 % av kommunikasjonen består av verbale utførelser og den nonverbale signaliserer 70 % av det som formidles. Ifølge Falkenberg & Kvam (2012, s. 439) har verbal kommunikasjon språklige symptomer der muntlig tale blir tatt i bruk. Nonverbale handlinger ved kommunikasjonen kommer frem gjennom kroppsspråket, som mimikk, gester og holdning. Det å vise bekreftelser ved å nikke, riste på hodet, bruke øyekontakt, vise engasjement eller virke lite interessert ved å se en annen vei i en samtale er grunnleggende forutsetninger i hvordan kommunikasjonen oppfattes (Falkenberg & Kvam, 2012, s. 439).

2.4 Den enkelte skole

Den enkelte skole kan betraktes som en organisasjon, ettersom skoler er et sosialt system der medlemmer utfører funksjonsbestemte oppgaver til organisasjonens formål (Imsen, 2010, s. 379-380). En skole må være i utvikling og ha et ønske om å være den lærende skole. Ifølge Johannessen & Olsen (2008, s. 161) må det designes slik at skolen både kan tilpasse seg til endringene som skjer i omgivelsene, men også skape sin egen fremtid. Samfunnet får mer tilgang på kunnskap, og dermed flere muligheter.

Haug (2012, s. 17) legger frem at den enkelte skole må handle juridisk etter læreplaner, rammeplaner og lovverk, og ved det administrative ta økonomi og forvaltning i betraktning med utgangspunkt i læreplanverket. For at den enkelte skole skal ha mulighet til å realisere forventningene fra omverden, både reformene som pålegges skolesystemet og de

forventningene som nærmiljøet har til skolen, er det nødvendig at skolelederen også fungerer som endringsleder (Johannessen & Olsen, 2008, s. 15).

2.4.1 Idealet om enhetsskolen

Haug (2014, s. 16) legger frem at fra 1950-tallet kom det et krav om en felles skole for alle. Den ble kalt for den integrerte skolen, som i dag går under navnet *enhetsskolen*, fellesskolen. Inkludering blir av Nordahl & Overland (2015, s. 15) trukket fram som den mest sentrale tilnærmingen for å kunne realisere god opplæring for alle elever i enhetsskolen eller fellesskolen. Det presiseres videre av Haug (2014, s. 9) at den inkluderende skolen skal ta hensyn til alle elever, uavhengig av sosiale bakgrunn, diagnoser og kategoriseringer. Det er skolen sitt fulle ansvar å utjevne sosiale forskjeller og tilpasse etter elevenes behov og forutsetninger. Den norske skole står overfor et stort ansvar med å imøtekomme elevmangfoldet med høy kvalitet og tilpasninger.

Omdal (2016, s. 42) trekker fram begrepet “tidlig innsats” og beskriver det som en innsats iverksatt på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og å gripe inn tidlig når det oppstår utfordringer. Videre blir det lagt fram at verdifulle måneder og år kan gå tapt i et taust barns liv, dersom personene som arbeider rundt eleven ikke tilrettelegger tidlig nok og legger til rette for inkludering av eleven (Omdal, 2016, s. 42). Det er nødvendig for eleven at læreren foretar seg noe på et tidlig tidspunkt, for å unngå at eleven gir opp. Mange lærere har ikke vært i kontakt med elever med selektiv mutisme fra tidligere, som medfører at de har lite kunnskap om tilstanden. Det er vesentlig at barnehagelærere overfører nødvendig informasjon til skolen om hvordan eleven har fungert på deres arena og videre hva slags behov eleven vil trenge på skolen. Det kan medføre at lærere kan sette inn tidlig strategiske tiltak (Omdal, 2016, s. 43). Ifølge Dalen & Tangen (2012, s. 228) er det ekstra viktig å tilrettelegge godt for elever med spesielle behov i overgangen fra barnehagen til skolen. Foreldrene bør trekkes inn i samarbeidet for å skape en god kontinuitet i arbeidet (Johnson & Wintgens, 2001, s. 248).

Skolehverdagen er ofte så komplekse med mange utfordringer samtidig både med enkeltelever, klassemiljøet og den enkelte skole, at verken læreren alene eller sammen med foreldrene vil være i stand til å mestre alle oppgavene som er påkrevd (Lillejord et al., 2013, s. 214). God oppfølging i hjemmet med positiv foreldrestøtte, samt en skole som inkluderer og gir tydelig informasjon til foresatte kan være en forutsetning for god utvikling for eleven,

både faglig og sosialt. I slike situasjoner må skolen legge til rette for godt samarbeid med andre hjelpeapparater, for å gi tilpasnings- og kvalitetsdyktig opplæring for elevgruppen sin. De eksterne samarbeidspartnerne skal bidra til å hjelpe den enkelte lærer og den enkelte skole til kompetansebygging og kontinuerlig innsats, samt være til god hjelp for arbeid med enkeltelever (Lillejord et al., 2013, s. 215). Noen av de eksterne samarbeidspartnerne som er mest aktuelle for den enkelte skole er den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PP-tjenesten), skolehelsetjenesten, den kommunale barneverntjenesten, Statped og psykisk helsevern for barn og unge.

På den enkelte skole er det mange parter som skal samarbeide for at det skal fungere best mulig. Ved arbeid på systemnivå er det nødvendig at mange parter må involveres og engasjere seg i en felles arbeidsinnsats, noe som gjør arbeidet krevende (Lillejord, 2013, s. 180). Systemnivå i skoleorganisasjonen kan deles inn i skolemiljøet og klasseromsmiljøet. Ved skolemiljøet er det skolelederen som tar føringer, og ved klasseromsmiljøet er det kontaktlærer. Innad i den enkelte skole er det en gjensidig påvirkning. I henhold til Haug (2012, s. 16) påvirker individene organisasjonene, samt at individene blir påvirket av organisasjonen de er med i. Videre påvirkes organisasjonen igjen av sine omgivelser. På den måten oppstår det samspill mellom aktørene (elever og lærere), skolen og omgivelsene (Haug, 2012, s. 16).

På en skole er det mange ulike individer. Det er behov for etterutdanning og kompetanseheving blant lærere for å ha muligheten til å møte alle utfordringene som finnes i en sammensatt elevgruppe. Departementet mener at skoleeier (altså kommuner og fylkeskommuner) og de nasjonale myndighetene må ta tak i denne systemutfordringen, dette er ikke noe den enkelte lærer eller rektor skal møte alene (Lillejord, 2013, s. 180).

2.4.2 Skolen i system

Skolen er en del av et større system. Den er politisk styrt, og det er stortingspolitikere som fastsetter skolens overordnede mål (Lillejord & Manger, 2013, s. 23).

Kunnskapsdepartementet har den øverste politiske og administrative ledelsen av all utdanning i Norge. Enheten under Kunnskapsdepartementet kalles for Utdanningsdirektoratet. Noen av oppgavene til Utdanningsdirektoratet, på vegne av Kunnskapsdepartementet, er å ha ansvar for å utforme læreplaner, gjennomføre nasjonale prøver og holde oppsyn med

kvalitetsutviklingen i grunnskolen og videregående opplæringen. Ledelsen må forholde seg til skoleeieren, som er kommunen for grunnskolene og fylkeskommunen for videregående opplæring. Det er til syvende og sist læreren som har det overordnede ansvaret for alle elevers læring (Lillejord & Manger, 2013, s. 32).

Utdanningsdirektoratet (2020) har utarbeidet en overordnet del, som utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for opplæringen.

Overordnet del bidrar til å styre innholdet i opplæringen i fag, og alle fag bidrar til å nå opplæringens brede formål. Den omfatter opplæringen til elevene, videre skal den blant annet ligge til grunn for samarbeidet med hjemmet og den skal tas i bruk for å bidra til å forberede elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den enkelte skole må forholde seg til retningslinjer hjemlet i Opplæringsloven (2019). Gitt i Opplæringsloven (2019) § 1-3 skal opplæringen være tilpasset etter evner og forutsetninger for den enkelte elev. Læreren skal tilpasse undervisningen til den enkelte elev, innenfor den ordinære opplæringen. Videre er det nedfelt i Opplæringsloven (2019) § 1-4 at skolen skal ha fokus på tidlig innsats, der skolen skal sørge for at elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning, snarest skal få en intensiv opplæring for å oppnå progresjon (Opplæringsloven, 2019). Det er også nedfelt krav om spesialpedagogisk hjelp i Opplæringsloven (2019) § 5-1 for elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Elever med vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-1 vil møte på en spesialpedagog (Opplæringsloven, 2019).

Alle elever har ifølge Opplæringsloven (2019) § 9A-2 rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre har skolen en aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, nedfelt i Opplæringsloven (2019) § 9A-4. Alle som arbeider på skole skal systematisk arbeide for å fremme et psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Når en elev opplever krenking eller mobbing er skolen pliktig til å gripe inn og iverksette tiltak på skole-, klasse og individnivå. Enhver skole skal ha nulltoleranse for slike tilfeller. I skolesammenheng blir dette nevnt som "9A"-sak, når en ansatt i skolens virksomhet har mistanker eller kjenner til at en elev blir utsatt for ulike former av krenkelser og/eller mobbing. Det er den enkelte skoles oppgave å sørge for at alle elever unngår å oppleve redsel, stress og/eller frykt (Manger, 2013, s. 74).

Barnehagen er pliktig til å samarbeide med skolen om å gi en trygg og god overgang for barna (Barnehageloven, 2021, § 2a). Det er også nedfelt i Opplæringsloven (2019) § 13-5 som oppgir at skolen har plikt til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen.

Samarbeidet skal bidra til å gi elevene en trygg og god overgang. Skolen skal også ifølge Opplæringsloven (2019) § 20-3, sørge for samarbeid med hjemmet. Skole-hjem samarbeid er en forutsetning for å ivareta grunnleggende rettigheter for både foreldre og elever (Lillejord et al., (B) 2013, s. 203). Hensikten med skole-hjem samarbeid er elevenes læring og utvikling. Samarbeidet mellom skole og hjemmet har stor betydning for elevens læringsutbytte og motivasjon ved opplæringen. Alle foreldre og elever har krav på å bli sett, verdsatt og inkludert i den norske skole, og alle foreldre har også behov for et godt samarbeid med skolen for å optimalisere hverdagen for elever (Westergård, 2012, s. 163).

Foreldre som involverer seg i barnas skolegang, kan bidra til at elevene presterer bedre faglig (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). For foreldre til sårbare barn kan det være mer utfordrende å gi barna sine den støtten og hjelpen de har behov for, de vil ha behov for ekstra oppfølging fra skolen. Det kan både være foreldre som har hatt egne negative skoleerfaringer, og foreldre som stiller for høye krav til barna sine. Foreldre kan ha behov for emosjonell støtte for å redusere stress når barna opplever utfordringer i skolehverdagen. Skolen har ansvaret, og skal sørge for et godt samarbeid med kvalitet. Læreren har ansvaret for å sette i gang samarbeidet med foreldrene. Kontakten med foreldrene, og spesielt sårbare elever på skolen, bør settes i gang så tidlig som mulig. Det kan bidra til å sikre felles forståelse for elevens utfordringer, og opplever å få hjelp både hjemme og på skolen. Videre kan det legges til rette for gode mestringsstrategier hos elevene som kan bidra til å redusere stressnivået (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s.115).

Det er ulike eksterne aktører som skolen skal samarbeide med. PP-tjenesten skal hjelpe elever med behov for særskilt tilrettelegging. De skal også hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, B). En annen avtale skolen må følge er FNs barnekonvensjon. FNs Barnekonvensjon er en internasjonal avtale om barns rettigheter, også kalt barnas egen grunnlov (Barnekonvensjonen, 2003). Det er nedfelt i Barnekonvensjonen at skolen som institusjon skal ivareta barnet og hele tiden tenke barnets beste (Barnekonvensjonen, 2003).

I 2017 vedtok Stortinget å innføre en grense på hvor mange elever det skal være per lærer, kalt lærernormen (Utdanningsdirektoratet, 2019, B). Fra høsten 2019 ble det grense på maksimalt 15 elever for hver lærer på 1-4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019, B). Hvordan lærere skal arbeide i et profesjonsperspektiv er hele tiden i endring, og det styres av målene samfunnet har for skolen, i tillegg til hva som er elevenes og foreldrenes behov (Lillejord & Manger, 2013, s. 23).

Læreres kompetanse har vært et tema mange har belyst. Regjeringen ønsket en felles satsing på videreutdanning (Regjeringen, 2015). Faglig og pedagogisk sterke lærere er en forutsetning for å ruste elevene til et godt fremtidig arbeidsliv og deltakelse i samfunnet. De ønsker å øke både den faglige og didaktiske kompetansen til lærere (Regjeringen, 2015). Det er nedfelt i Stortingsmelding 6 at Regjeringen (2019-2020, s. 11) ønsker et kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten.

Utdanningsdirektoratet (2021) legger også fram kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, der god kompetanse er en forutsetning, og målet er at alle barn skal oppleve et inkluderende tilbud i barnehage og skole. Ifølge Barneombudet (2020) er behovet for kompetanseløft stort, og denne satsingen er viktig og helt nødvendig.

Læreplanverket har utarbeidet fem grunnleggende ferdigheter som er en del av den faglige kompetansen og nødvendig for læring og faglig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). De fem grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Muntlige ferdigheter er en del av de fem grunnleggende ferdighetene, som kan oppleves vanskelig for barn med selektiv mutisme. Det viser hvor viktig denne ferdigheten er. Den ferdigheten som har utviklet seg mest de siste årene, er digitale ferdigheter. Det har blitt en viktig forutsetning for læring og framtidig arbeidsliv med et samfunn som stadig er i endring. Digitale ressurser kan blant annet benyttes for å kommunisere og samhandle med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.4.3 Skolelederen

Skoleleder (rektor) har det hovedansvaret for den aktuelle skole, for å legge føringer og kvalitetssikre arbeidet til de ansatte og hvordan skolekulturen oppleves. Ifølge Johannessen & Olsen (2008, s. 3) blir dagens skole mer utsatt for både nasjonale og internasjonale målinger og evalueringer som legger press på den enkelte skole til å prestere. Det er skolelederens jobb

å sette mål, samt organisere og lede skolen slik at skolen kan oppnå de resultatene som forventes fra omverden (Johannessen & Olsen, 2008, s. 3).

Ifølge Lillejord (2013, s. 175) skal en skoleleder sørge for at skolevirksomheten gir praksis i tråd med samfunnsutviklingen, og motivere de ansatte til å utføre arbeidet på best mulig måte. Skolelederen skal få alle ansatte fra ulike nivåer i skolen forpliktet på kvalitet i sin praksis (Johannessen & Olsen, 2008, s. 261). Det er derimot mange ansatte på en skole, som er en nødvendighet for at helheten skal fungere (Imsen, 2010, s. 379). Det er blant annet kontaktlærere, faglærere, tospråklige lærere, spesialpedagoger, assistenter, rengjøringspersonale, vaktmestere og helsetjenesten. Skolelederen skal dermed styre virksomheten, og legge føringer for praksisutøvelsen til de ansatte som påvirker miljøet på den enkelte skole. Lillejord (2013, s. 188) legger fram at norske skoleledere ser ut til å være mer fokusert og opptatt av administrative oppgaver enn pedagogisk lederskap. Det er de administrative oppgavene som dominerer ovenfor arbeidsrelasjonene mellom ledelse og lærere. Skolelederens administrative oppgaver kan bli ekstremt tidkrevende, som kan medføre at de tar mer tid og ressurser enn utfordringene som er på den pedagogiske siden. Noe av bakgrunnen kan være at flere arbeidsoppgaver er overført fra skoleeieren til skolen, som medfører at en større del av ansvaret for skolens drift er overført til skoleleder (Lillejord, 2013, s. 188).

Skaalvik & Federici (2015, s. 2) skiller mellom prestasjons- og læringsorienterte skoler. Prestasjonsorienterte skoler har hovedfokus på prøver og prøveresultater, og resultatene sammenlignes mellom elever og skoler. Dette kan bidra til prestasjonspress i skolen, når skolene signaliserer at det er viktig å prestere best. I det andre tilfellet er det læringsorienterte skoler som har hovedfokus på innsats og utviklingen hos den enkelte elev. Slike skoler vektlegger dybdelæring og personlig vekst, som er med på å redusere prestasjonspress (Skaalvik & Federici, 2015, s. 2).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) er formålet med nasjonale prøver å evaluere hvordan skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og i deler av faget engelsk. Prøven måler i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med kompetansemålene i læreplanen. Resultatet av prøvene skal brukes for å videreutvikle kvaliteten på skoler, hos skoleeiere og på regionalt og nasjonalt nivå. Videre skal resultatene fra prøvene være med å styrke og bevisstgjøre skolen og lærerne i arbeid med undervisvurdering. Lærerne skal bruke

resultatene fra prøven til å følge opp elevene sine og tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når tester og prøver brukes, kan det være ulikt hvilket utbytte skolen får av dem. De skolene som er i stand til å bruke resultatene fra tester og prøver til noe positivt ved å forbedre praksisen, kan ha stort utbytte av undersøkelsene. Skoler som ensidig fokuserer på resultatene den enkelte skole oppnår på nasjonale prøver, kan medføre at lærere og skoleledelsen kun retter fokuset på å forbedre resultatene som kan føre til at de glemmer skolens mandat. Da er det viktigere for dem hva skolen skårer og hvordan det ser ut utad, enn hva elevene lærer (Lillejord & Manger, 2013, (B) s. 21).

Det er i dag et økende ønske og behov i de fleste yrker at alle ansatte samarbeider internt i organisasjonen, samt samarbeider godt med eksterne aktører og instanser (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 199). Skolens virksomhet må forholde seg til ulike samarbeidssituasjoner, både internt og eksternt. Det å samarbeide med kollegaer er en viktig faktor for kompetanseheving og kvalitetssikring i opplæringen som skoleleder må legge til rette for. For å heve kompetansen er samarbeid en viktig faktor for utviklingsarbeid. Fokus rettet mot samarbeid innebærer at den enkelte setter ord på egen tenkning, utfordrer seg selv, utforsker og har støtte i eventuelt endringsarbeid (Munthe & Postholm, 2012, s. 140)

2.4.4 Klasselederen

Det er et stort mangfold av elever som klasselederen har ansvar for, og det er forskjellige arbeidsmetoder som kreves for at hver enkelt elev skal lykkes i sin læring. I den inkluderende skolen kreves det spesielle tiltak for noen elever, som læreren har ansvar for å tilrettelegge for (Haug, 2014, s. 11). Det er mange elever som mottar tilpasset opplæring eller spesialundervisning på et grupperom alene, som kan tenkes at det oppleves som å bli ekskludert fra fellesskapet. På en annen side, hvis all undervisning skal finne sted i klasserommet, kan det komme i konflikt med hensynet til elevens beste. Det må hele tiden tas individuelle hensyn, og en må se hvert enkelt tilfelle for seg selv. I hvert klasserom er det ulike miljøer, da det er ulike elevgrupper som lærere må tilpasse for.

På individnivå er relasjonsbygging og tilpasninger for den enkelte elev et sentralt punkt, både for kontaktlærer, faglærer og spesialpedagog. Individnivå betegnes som enkeltindividets evner, interesser og ferdigheter som læreren tar i betraktning til den tilpassede opplæringen (Imsen, 2010, s. 123). Klasselederen skal legge til rette for et godt klassemiljø som skal være trygt og godt for alle. Elever med snakkefobi har behov for ulike individtiltak i klassemiljøet,

for å oppleve trygghet. Johnson & Wintgens (2013, s. 36) legger fram at barn som strever med selektiv mutisme ofte opplever det som en lettelse at andre vet at vedkommende ikke alltid mestrer å snakke, slik at de ikke føler en form for press til å svare når de ikke er klar for det. Elever med selektiv mutisme har like mye krav på et godt tilpasset skoletilbud med høy grad av kvalitet og inkludering på lik linje som sine medelever.

Ifølge Drugli & Nordahl (2013, s. 71) innebærer positive relasjoner høy grad av nærhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene. Det kan bidra til skoletrivsel for elevene. Det er ulike responser læreren kan benytte seg av i møte med elevene, for å bygge en god relasjon. Drugli & Nordahl (2013, s. 91) legger fram at å respondere i form av øyekontakt, personlige kommentarer, humor, konkret ros og å bruke navnet på eleven er relasjonsfremmende responser som læreren bør ta i bruk i det daglige samspillet med elevene sine. Motsatt kan mangel på respons eller negative responser være ødeleggende for lærer-elev relasjonen (Drugli & Nordahl, 2013, s. 91). At læreren hjelper eleven med å delta i lek med andre eller i læringsaktiviteter er viktig for relasjonen, og inkluderingen for eleven. Læreren må også følge opp eleven og se etter tegn om eleven blir mobbet, eller utestengt, og snarest gjøre forebyggende tiltak mot dette (Johnson & Wintgens, 2013, s. 39). Dersom læreren ikke tar tak i slike problemer, vil ikke eleven føle seg sett eller verdsatt, og relasjonen svekkes.

Dalen (2013, s. 92) setter søkelys på elever med spesielle behov. Det vil være elever med funksjonsnedsettelse som svake evner, nedsatt syn, hørsels- og bevegelsesvansker. Den norske skole står overfor utfordringer knyttet til kommunikasjon og inkludering av disse elevene, der de må være godt rustet med kvalifiserte pedagoger som kan legge til rette for enhetsskolens idealer. Dagens lærere har en plikt til å drive god faglig opplæring, samtidig en inkluderende praksis hvor de møter elevgruppen og enkeltindividets behov (Dalen, 2013, s. 92).

I møte med elever som har eller viser tegn på selektiv mutisme må det tenkes annerledes og undervisningen må praktiseres på en annen måte. Ifølge Omdal (2016, s. 42) må læreren tenke utenfor boksen, da det må gjøres justeringer i organiseringen av hele klassen for å tilpasse miljøet rundt den tause eleven. Eleven vil videre ha behov for en mer systematisk tilnærming for å hjelpes ut av det tause kommunikasjonsmønsteret. Organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen vil være avgjørende for eleven, da det skal sikres inkludering med de andre elevene (Omdal, 2016, s. 42). Pedagogiske tiltak må dermed være på individ- og

systemnivå for at arbeidet rundt inkluderingen skal være tilpasset tilstrekkelig. Når lærere møter en elev med tilstanden selektiv mutisme kan det være lett å fortelle til eleven at de har et stort ønske om at eleven kan begynne å prate, eller tilby en stor belønning for verbal kommunikasjon. Det å sette fokus på at eleven ikke får til å snakke, eller friste med en belønning som virker uoppnåelig for eleven, kan svekke lærer-elev relasjonen (Johnson & Wintgens, 2013, s. 37). Negativ lærer-elev relasjon er ofte preget av høyt konfliktnivå, sinne, kritikk og mistillit. Drugli & Nordahl (2013, s. 72) beskriver videre at når lærere har en negativ relasjon til sin elev vil det forekomme kommandoer, fremfor høflige og vennlige beskjeder. Videre kan dette forme en aktiv unngåelsesatferd overfor læreren, som bidrar til å forsterke den negative atferden. Denne relasjonen kan være et hinder for at eleven kan realisere sitt fulle potensiale for faglig og sosial læring, positive skoleopplevelser og personlig utvikling (Drugli & Nordahl, 2013, s. 72).

En klasseleder har best kontroll over læringsaktiviteter gjennom struktur, regler og rutiner (Nordahl, 2013, s. 108). Det er en forutsetning at klasselederen har tydelige regler, slik at elevene vet hva som forventes av dem og kan forholde seg til dette gjennom skolehverdagen. Dette krever god planlegging, som er tilpasset på klasse- og individnivå. Dersom en klasseleder har dårlig struktur, utydelige klasseregler, rotete overganger og mangelfulle rutiner påvirker dette arbeidsinnsatsen og læringsutbytte negativt. Nordahl (2013, s.108) tar frem at det kan forekomme bråk og uro ved dårlig struktur, som igjen påvirker klassemiljøet. Struktur og forutsigbarhet er ifølge Johnson & Wintgens (2013, s. 40) et godt pedagogisk tiltak, spesielt for elever med selektiv mutisme. Individuer med tilstanden kan oppleve mye stress og bekymringer i urolige situasjoner. Når elever opplever at læreren ikke behersker klassen, kan det skape stress og bekymringer (Johnson & Wintgens, 2013, s. 40).

2.4.5 Digital omverden

I dagens samfunn er digitale verktøy og digitale hjelpemidler blitt en stor del av hverdagen (Fandrem, Jahnsen & Sjørø, 2019, s. 148). Den digitale arenaen har blitt en møteplass, en læringsarena og en sosialiseringarena. Samhandlingen mellom elever foregår mer gjennom digitale medier, det skapes nye relasjoner og det endrer måten vi kommuniserer på. Barn og unge trenger i mindre grad enn før å gå ut eller delta i organiserte fritidsaktiviteter for å snakke med venner. Kommunikasjonen kan foregå ved bruk av digitale hjelpemidler. Det er mange positive sider ved å delta i den digitale verden, blant annet kontakt med mennesker, spill, nyheter og i skolesammenheng både for å finne informasjon og som en

kommunikasjonsarena for elevene. Selv om det er mange positive sider, finnes det også en del negative sider. Det å benytte mye tid foran en skjerm, kan gå ut over det sosiale livet på den fysiske arenaen og føre til isolasjon (Fandrem et al., 2019, s. 152).

Det er store forskjeller blant barn og unge på hvor mye tid de bruker foran skjerm. Noen er nesten pålogget døgnet rundt, mens andre bruker det svært sjeldent. Ifølge Lillejord (2013, B, s. 42) starter små barn tidligere med teknologi som blant annet iPad, der noen begynner allerede i ettårsalderen. Verden har blitt et sted med mange digitale verktøy, og mye tid blir benyttet på digitale plattformer. Barn og unge har utviklet seg til å bli kreative og innovative ved bruk av internett, og de bidrar til å forandre alle sider ved samfunnet vårt i alt fra arbeidsplasser til klasserommene (Lillejord, 2013, B, s. 43). For mange lærere kan den nye teknologien oppleves mer som forstyrrende elementer enn læringsressurser. Nettgenerasjonen er vant til å være aktive i sin egen læringsprosess, dele med hverandre og lære av hverandre. Det vil for denne gruppen være bedre å arbeide via digitale plattformer for å oppnå kunnskapsutvikling (Lillejord, 2013, B, s. 44).

Imsen (2014, s. 210) stiller seg både positiv og kritisk til det digitale læringsfellesskapet. Når barn bruker for mye av tiden foran en skjerm, kan det fratras viktige sosiale erfaringer og utvikle mangelfulle kommunikasjonsferdigheter. Digitaliserte skoler kan få mer teknisk undervisning og ta bort menneskelig kontakt der viktige menneskelige egenskaper ikke blir ivaretatt. Bruk av digitale medier kan også ha positive sider. Det kan åpne opp nye muligheter for læring, som har skapt positive opplevelser for både lærere og elever. Det bidrar til at elever kan kommunisere og spille på tvers av skoler og landegrenser (Imsen, 2014, s. 212).

2.5 Selektiv mutisme i skolesammenheng

I lys av Hammer & Oerbeck (2014, s. 18) finnes det ikke noen nasjonale retningslinjer for behandling av selektiv mutisme. Det medfører at tilbudene ofte er tilfeldige og varierende, som igjen fører til at bosted og behandlerens forståelse og erfaringer med tilstanden kan bli avgjørende for tilbudet. Pedagoger er som regel de som møter elever med selektiv mutisme først og legger til rette for veiledning til foreldre (Hammer & Oerbeck, 2014, s. 18). Det er lite forskning på hvordan inkludere elever med selektiv mutisme, noe som kan føre til at lærere ofte må prøve og feile i møte med disse elevene (Omdal, 2016, s. 85). Elever med selektiv mutisme kan oppleve å ikke få den hjelpen de burde, mens andre elever med selektiv mutisme kan få god og fungerende hjelp på sin skole. Det medfører at mye står og faller på

hvilke metoder læreren velger å benytte seg av (Omdal, 2016, s. 85). Foreningen for selektiv mutisme (2019), Omdal (2016) og Hammer & Oerbeck (2014) peker også på at hjelpetilbudet til barn og unge med denne tilstanden er svært begrenset i ulike kommuner i Norge, og at lærere og instansene PPT og BUPP har manglende kompetanse for å aktivt bistå eleven og familien.

Personer som helt eller delvis har manglende tale har behov for alternativ eller supplerende kommunikasjon (ASK). Det nevnes i Lorentzen (2013, s. 18) at bruk av ASK kan komme av utviklingshemning, forsinket talespråk eller en diagnose. Alternativ kommunikasjon er kommunikasjonsformer som helt erstatter talen, og supplerende kommunikasjon er støtte til eksisterende tale fordi den kan være utydelig eller svak. Elever med selektiv mutisme kan vise tegn, lapper eller symboler for å uttrykke seg (Lundahl et al., 2009, s. 69). De eldste elevene kan bruke pc, mobiltelefon eller lydbånd for å kommunisere eller til levere til prestasjoner. Det å kunne uttrykke seg er helt nødvendig for personens språklige, sosiale og faglige utvikling. Derfor kan det være nødvendig at elever med selektiv mutisme bruker alternativ kommunikasjon for å kommunisere. Johnson & Wintgens (2013, s. 35) legger frem når elever opplever en form for snakkefobi er det viktig med hjelpemidler for å kunne delta i miljøet. “Snakke kort” er et kort med bildestøtte som viser til et behov, som eleven trenger hjelp med å uttrykke. Det å ha et tegn eller kort for å vise at eleven må på do, trenger hjelp, føler seg sliten eller sulten er viktig i slike sammenhenger. Eleven trenger å bli trygg i det å kommunisere stille ved å smile, eller peke på et symbol før den verbale kommunikasjonen kan finne sted. Ved “snakket kortet” kan samtalen ha fokuset på kortene rundt, og ikke eleven selv.

“Accepting the child's spontaneous efforts to communicate non-verbally, without actively encouraging alternative forms of communication, which can easily become habit-forming” (Johnson & Wintgens, 2001, s. 248). Alternativ kommunikasjon kan bidra til å opprettholde at eleven unngår å snakke, og at nonverbal kommunikasjon uten snakke kort eller symboler burde anvendes mer. Det primære målet for barn selektiv mutisme er at de skal tørre å snakke med andre barn og voksne (Johnson & Wintgens, 2001, s. 248).

Å overvinne angst ved å gradvis møte den, kalles eksponeringstrening (Bjåstad, Haugland, Thastum & Wergeland, 2017, s. 29). Eksponeringstrening dreier seg om å utsette eleven for det som eleven er redd for. I samarbeid med foreldrene kan det lages individuelle trappetiger,

der målet deles opp i flere trinn. Et og et trinn blir testet ut om gangen, og eleven blir på hvert trappetrinn lenge nok til at angsten synker. Bekymringen for eleven blir mindre jo mer eleven prøver, og ved økt mestring (Bjåstad, et al., 2017, s. 29). Eleven må ta det i sitt eget tempo og læreren må tilpasse for eleven, slik at eleven ikke presses for mye. Omdal (2014, s. 25) legger fram at noen lærere avslørte at det var gjort et forsøk på å få elevene til å snakke før de følte seg trygge på skolen eller i barnehagen, men disse forsøkene viste til at det hadde motsatt effekt, da elevene unngikk mer å snakke. Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019, s. 105) peker på eksponeringstrening i møte med prestasjonsangst. Det anbefales å være oppmerksom på elevens reaksjoner, gi veiledning og støtte underveis i arbeidet. Når prestasjonen er gjennomført har eleven behov for positiv tilbakemelding. I etterkant av hendelsen bør situasjonen snakkes om, for å normalisere situasjonen så godt som mulig. Det bør observeres om elevens kroppslige symptomer reduseres (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 105).

Johnson & Wintgens (2001, s. 140) tar for seg “sliding-in technique” i møte med selektiv mutisme, som kan fungere som en type eksponering. Når eleven leker, har det gøy og snakker med en eller flere trygge personer skal det en ny person gradvis inn i dette miljøet. Den nye personen skal være i situasjonen kun for et lite øyeblikk og gradvis øke dette. Sliding-in er gjerne over en lengre tidsperiode, hvor siste steget er der den nye personen deltar i det trygge miljøet, i leken, og eleven begynner å snakke til vedkommende (Johnson & Wintgens, 2001, s.144).

Et annet verktøy som kan bidra til en positiv utvikling for elever med selektiv mutisme er digitale verktøy. Digitale verktøy i undervisningen kan bidra til å øke motivasjon for elever og unge med språkvansker (Lyster & Frost, 2012, s. 358). Elever med selektiv mutisme som ikke prater, kan ha godt utbytte av digitale verktøy i undervisningen. Eleven kan ta opp lyd på digitale verktøy i hjemme, som kan bidra til at læreren hører eleven snakke. Ifølge Johnson & Wintgens (2001, s. 138) kan lydopptak være effektivt for å bryte barrierer for elever som ikke snakker. Det kan normalisere at andre hører stemmen deres etter samtykke.

For å bidra til inkludering av elever med selektiv mutisme i skolesammenheng påpeker Omdal (2016, s. 91) at det bør være en god del humor og lek. Humor og lek kan bidra til å redusere frykt hos elever som er tause. Det kan ha positive effekter for elever som er tause hvis de er rundt mennesker som er glad i humor. Videre kan det tilføyes leker i leken, for å sette fokuset over på noe annet. Når elevene er inne i sine egne roller i leken, blir det mindre

fokus på den tause eleven, som kan bidra til å redusere prestasjonsangsten eleven kan oppleve ved å komme i sentrum hos andres oppmerksomhet (Omdal, 2016, s. 92).

3. Metode

I dette kapitlet vil beslutninger for valg av metode og bakgrunn for valg av semistrukturert intervju legges frem for denne casestudien. Det vil redegjøres for hvorfor kvalitativ metode er å foretrekke, samt valg av informanter etter Bronfenbrenners modell. Vi har derav åtte informanter som har godt kjennskap om tilstanden selektiv mutisme, som har samtykket til deltagelse til masteravhandlingen vår. Hver informant vil bli presentert videre i kapitlet, og det vil bli redegjort for hvorfor disse informantene er relevante for vårt studiet. Arbeidet av planlegging-, gjennomføring- og etterarbeidsfasen av de semistrukturerte intervjuene vil bli presentert og utdypt nærmere. Etisk holdbarhet i studiet gjennom validitet og reliabilitet er også et kjerneelement vi tar sterkt høyde for, som legges frem senere i metodekapitlet.

3.1 Valg av metode

For å belyse vår problemstilling har vi valgt kvalitativ casestudie som metode. Ifølge Andersen (2013, s. 14) er casestudier intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter. Kvalitativ forskning er ifølge Nyeng (2012, s. 73) arbeid med innholdsrike skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord, der forskeren kan gå mer i dybden enn ved bruk av en spørreundersøkelse (kvantitativ metode). Videre forklarer Nyeng (2012, s. 73) at variasjon i datamaterialet er et ønske ved kvalitativ metode, som derimot hindrer entydige konklusjoner. Kvalitativ metode kan ikke tallfestes, på samme måte som kvantitativ metode (Krumsvik, 2014, s. 21). Likevel legger Krumsvik (2014, s. 21) fram at “når det vesentlige ikke er målbart, blir det målbare vesentleg”. I det ligger det at kvalitativ forskning kan være nødvendig for å forstå kompleksiteten og helheten rundt forskningen, noe som vil være vanskelig å få fram ved kvantitativ forskning. Dersom undersøkelsen dreier seg om å forstå noe, utforske eller gå i dybden på en tilstand, er kvalitativ metode å foretrekke. Om hovedmålet er å utforske hvor ofte eller hvor mange, burde en holde seg til kvantitative metoder (Postholm & Jacobsen, s. 42). Vi valgte en casestudie da vi undersøker hvordan én elev med selektiv mutisme inkluderes på småskoletrinnet, samt hvordan de ulike aktørene innenfor skolens virksomhet tilrettelegger for dette. Bakgrunnen for valg av semistrukturert intervju som metode, var for å få dybde i hvordan den enkelte skole praktiserer etter skolens samfunnsmandat for den enkelte elev. Det ble gjennomført individuelle intervjuer fordi vi ønsket å gå mer i dybden og få fram informantenes egne erfaringer og opplevelser omkring tilstanden selektiv mutisme, og skolens arbeid omkring dette.

3.1.2 Semistrukturert intervju

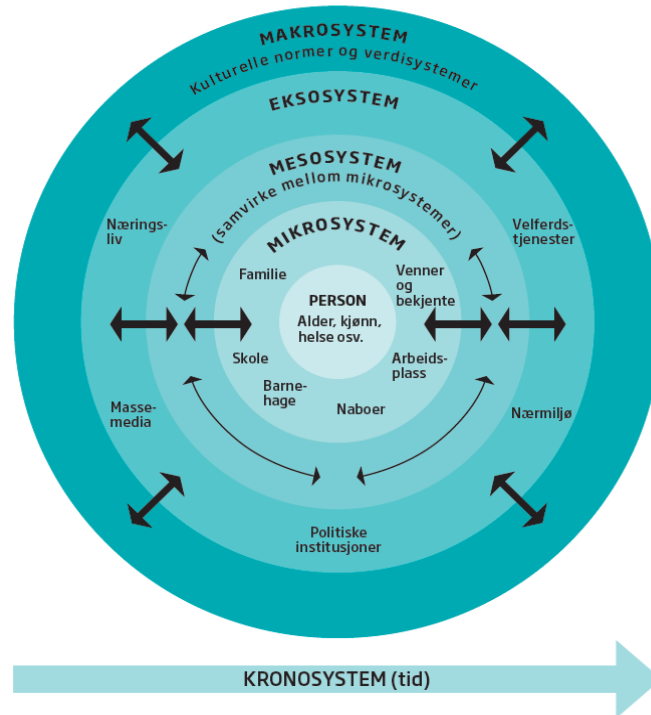
I arbeidet med vår forskning har det vært viktig for oss å fremme informantenes egne opplevelser, erfaringer og meninger omkring selektiv mutisme. For å innhente denne kunnskapen mener Postholm & Jacobsen (2011, s. 75) at semistrukturert intervju vil være best egnet for å innhente data, for at informantene skal kunne utdype sine svar. Et semistrukturert intervju er at forskeren har noen relevante spørsmål klare på forhånd, men er åpen for temaer som ikke er planlagt (Postholm & Jacobsen (2011, s. 75). Ifølge Krumsvik (2014, s. 124) er det semistrukturerte intervjuet den mest vanlige intervjumetoden, og forklarer at det er basert på en intervjuguide som har et konkret tema og intervju spørsmål som utgangspunkt, men intervjuformen gir muligheter til å stille andre spørsmål underveis. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) påpeker det samme, og legger til at det verken er en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Forskerne må informere informantene i forkant om at intervjuet kan dreie i en litt annen retning enn først antatt (Postholm, 2010, s. 146). Åpenhet i forkant og underveis i intervjuet er en avgjørende faktor for relasjonen mellom informantene og intervjueren (Krumsvik, 2014, s. 125). Et intervju preget av samtale med åpenhet og gode rammer kan bidra til å skape en god tillit og trygghet til både informantene og oss som forskere.

3.1.3 Definisjon av casestudier

Casestudier er detaljerte og intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter. Ordet “case” kommer av det latinske ordet *casus*, som understreker betydningen av det enkelte tilfellet (Andersen, 2013, s. 14). Caseundersøkelser dreier seg om å samle så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen, som er problemstillingen til casen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). En casestudie innebærer detaljert utforskning på en bestemt sak, som kan omhandle et samfunn, en organisasjon eller en person (Bryman, 2016, s. 40). Når det er foretatt en casestudie, må det velges en metode som er passende for casen. Det kan benyttes observasjon, intervju eller dokumentanalyse for innhenting av data, eller “mixed methods” som kombinerer flere eller alle metodene (Bryman, 2016, s. 642). Det er samtidig andre faktorer som påvirker tilstanden, arv og miljø (Rønningen, 2003, s. 58). Dette som familie, venner, bekjenskaper og andre relasjoner, derfor vil vi videre legge frem Bronfenbrenners øko-modell for å demonstrere dette. At barnet (i sentrum) påvirkes av ulike faktorer omkring, i mikro, meso-, ekso og -makro-systemet, vil forme et bilde av valg av informanter og hensikten med casestudien i lys av den enkelte skole.

Det enkelte tilfellet ved denne caseundersøkelsen er en elev med selektiv mutisme, og metoden som benyttes er intervju.

3.1.4 Modell for casestudien



Figur 1: Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005; Helsedirektoratet, 2015)

Vi har valgt å benytte Bronfenbrenners utviklingsmodell for å illustrere og forstå casen. Vi tar kun for oss denne modellen i Bronfenbrenners teori. Tidlig i lærerutdanningen ble vi introdusert for denne delen av modellen, som satte tydelige spor hos oss. Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 3) forklarer modellen hvordan faktorer på ulike systemer, fra nasjonale samfunnsstrukturer, til familie- og vennerelasjonen, har betydning for hvordan utviklingen og atferden er hos det enkelte barnet. Ifølge Imsen (2014, s. 399) er Bronfenbrenner den som har poengtert mest at barns utvikling må ses i et helhetlig perspektiv, som innebærer oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykiske utviklingen samtidig. Barnet skal ikke kun studeres i forhold til de ulike miljøene, men miljøene skal også studeres i forhold til hverandre (Imsen, 2014, s. 401).

Bronfenbrenner (1979, s. 7) presenterer at barnet befinner seg i midten i modellen, et system som er kalt mikrosystemet. Mikrosystemet består av de nærmiljøene som barnet selv deltar i,

de barnet møter ansikt til ansikt, samt påvirkningene som er nærmest barnet og som ofte er tilgjengelig for kontakt med barnet. Ulike nærmiljøer kan være familie, skole og venner. For barnets utvikling er det betydningsfullt at nærmiljøene har en nær og positiv relasjon til hverandre. Samspillet og samhandlingen mellom systemene kalles for mesosystemet, og er relasjonen mellom de ulike påvirkningsfaktorene i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210). Det kan være skole-hjem-samarbeidet eller venners relasjon til andre venner, der relasjonene indirekte påvirker barnet gjennom relasjon til hverandre. Det neste systemet heter eksosystemet, som er et system barnet påvirkes av indirekte, uten direkte kontakt. Eksempler kan være rammer og ressurser som tildeles skolen og videre påvirker skolemiljøet som eleven er en del av i meso- og mikrosystemene. Slike arenaer kan for eksempel være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUPP). Barnet kan påvirkes direkte gjennom utredning og tiltak som gjennomføres sammen med barnet. Videre kan barnet påvirkes indirekte når lærere og foreldre får råd og veiledning (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Det systemet som barnet direkte påvirkes av minst, kalles for makrosystemet. På dette systemet er barnet aldri til stedet, men det påvirker barnet likevel. Det kan være politiske beslutninger som angår det tilbudet barnet får på skolen. Faktorene i makrosystemet preger alle systemene og vever dem sammen (Bronfenbrenner, 1979, s. 258). I den siste versjonen av modellen, har Bronfenbrenner lagt til enda et system i modellen som kalles for kronosystemet, for å gjøre det komplett (Lund & Helgeland, 2020, s. 75). Kronosystemet representere tidsdimensjonen i menneskets utvikling, og i Lund & Helgeland (2020, s. 75) er det påpekt at det handler om hvordan hendelser og endringer i barns liv kan påvirke utviklingen samt et eller flere av de andre systemene i modellen.

3.2 Valg av informanter

Utvalget av informanter ble besluttet i samråd med veiledere fra vår studieplass og etter systemene i Bronfenbrenners modell. Som tidligere nevnt er det eleven som er i sentrum i modellen, og gjennomgående i vår masteravhandling er det eleven som er utgangspunktet. Bronfenbrenner (1979, s. 3) poengterer at forklaringer om en elevs situasjon ikke kan ses på bakgrunn av enkeltstående opplysninger, men det er mange forhold som spiller inn samtidig. Det må ses i et helhetlig perspektiv, og vi har valgt å intervju flere av elevens nærmiljøer på mikrosystemet, samt trukket inn faktorer på eksosystemet. I vårt studie har et hensiktsmessig utvalg vært en viktig faktor for å utforske tilstanden selektiv mutisme. Ifølge Krumsvik (2014, s. 119) er et *hensiktsmessig utvalg* en vurdering av hvilke informanter som kan belyse

forskningsspørsmålet og problemstillingen på en best mulig måte. Som nevnt innledningsvis er informantene én elev med selektiv mutisme, én saksbehandler i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) tilknyttet eleven, foresatte, rektor, atferdsanalytiker, spesialpedagog og kontaktlærer. Intervjuene ble gjennomført hver for seg, der informantene ikke trenger å ta hensyn til hvordan de fremstår ovenfor andre, og kan svare åpenhertig og ærlig (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 65).

Vårt ønske med studiet var å komme i kontakt med én elev med tilstanden selektiv mutisme, og nettverket rundt den aktuelle eleven. Etter å ha informert ulike skoler om forskningsprosjekt vårt, var det et foreldrepar som viste interesse og ønsket å delta. Det var videre viktig for oss at den aktuelle eleven også uttrykte et samtykke for deltagelse, noe vi var takknemlig for å oppleve. På mikrosystemet ønsket vi å intervju begge foresatte, grunnet deres kunnskap om eleven. Intervjuene med foresatte ble også gjennomført hver for seg, slik at hvert perspektiv ble hørt uten noen form for påvirkning av den andre foresatte (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 65). Sist, men ikke minst på mikrosystemet ønsket vi å intervju atferdsanalytiker, spesialpedagog og nåværende kontaktlærer, som har arbeidet nært eleven fra andre klasse. Relasjonene mellom de aktuelle informantene på mikrosystemet, utgjør mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). I meso- og eksosystemet har vi valgt skoleleder som informant for å få et innblikk i hvordan den aktuelle skolen ble påvirket og hvordan de tilrettelegger for den aktuelle eleven. Saksbehandler i PP-tjenesten, som er innenfor eksosystemet, ble aktuelt som informant da vedkommende hadde godt kjennskap til både eleven og familien, og arbeidet tett med skolen gjennom dette samarbeidet. Vi intervjuet ingen representanter fra barnehagen, noe vi i ettertid har blitt bevisst på at vi burde ha gjort når vi befant oss i analysearbeidet.

3.2.1 Eleven som informant

I denne masteravhandlingen hadde vi et sterkt ønske om å intervju én elev med selektiv mutisme. Hensikten med dette var å få fram hvordan en elev opplever denne tilstanden og opplæringen i skolen. For å få forståelse for en tilstand oppfordrer Eide & Winger (2003, s. 61) til å gå til de eneste ekspertene på området, altså i dette tilfellet eleven selv. Kvale og Brinkmann (2015, s. 174) legger fram at intervjuer med barn åpner opp for barnets stemme, slik at barnet kan komme med egne erfaringer og opplevelser. Elevens stemme anser vi som svært nyttig i dette studiet, og vi ønsker å belyse det fra elevens perspektiv.

Når barn intervjues er det mange hensyn å ta stilling til. For at vi som forskere skulle ta mest mulig hensyn til eleven med selektiv mutisme, valgte vi å ta kontakt med spesialpedagogen og atferdsanalytiker som hadde gode relasjoner til eleven fra tidligere. Spesialpedagogen og atferdsanalytiker sa seg villig til å gjennomføre intervjuet på vegne av oss, grunnet gjennomførbarhet av intervjuet. Vi ble på forhånd informert av skolen om at eleven kun snakket med én atferdsanalytiker og én spesialpedagog som voksenpersoner i skolesammenheng. Ifølge Eide & Winger (2003, s. 70) er det nyttig med en god relasjon til eleven både før og under intervjuet, for at intervjusituasjonen skal oppleves som trygg og komfortabel. Vårt samarbeid med spesialpedagogen og atferdsanalytiker var avhengig av hvordan intervjuene med eleven foretok seg. Intervjuene med eleven fant sted noen uker fra hverandre, slik at eleven ikke ble intervjuet to ganger på samme dag. Det ble en variabel mellom intervjuene, slik at vi mottok funn som representerer hvordan eleven var over en lengre periode.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) anbefaler å gjennomføre intervjuer med barn i forbindelsen med andre aktiviteter som interesserer barnet. I intervjuet med eleven gjennomført av spesialpedagog, ble det benyttet en samtaleblomst (se vedlegg 4) som utgangspunkt for intervjuet. Vi utførte en intervjuguide i samarbeid med spesialpedagogen, hvor samtaleblomsten ble benyttet som et semistrukturert intervju. Årsaken til samtaleblomsten var at spesialpedagogen tidligere hadde brukt dette på eleven, ved kartlegging av trivsel og faglig utbytte. Eleven hadde dermed god kjennskap til samtaleblomsten som kunne bidra til trygghet og forutsigbarhet i intervjuet. I samtaleblomsten er det ulike påstander om skolen som leses opp, hvor eleven skal fargelegge hvert blad med enten grønn, gul eller rød farge. Samtaleblomsten er med på å kartlegge trivsel i fag, undervisningsopplegg og interesser, samt hvordan eleven opplever friminutt og andre overgangssituasjoner. Den grønne fargen symboliserer at eleven er enig i en påstand, gul farge symboliserer usikkerhet og rød symboliserer at eleven er uenig i påstanden som blir lest opp.

3.3 Planlegging og gjennomføringsfasen

Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble tidlig kontaktet i planleggingsfasen, hvor vi som forskere utformet informasjonsskriv, intervjuguide og redegjorde for prosessen. Vi utarbeidet meldeskjemaet i løpet av juni 2020, og sendte inn søknad til NSD i starten av juli 2020. I den

første fasen av innsendingen var ikke meldeskjemaet helt komplett i henhold til retningslinjene til NSD, noe som medførte at vi fikk avslag tre ganger. Etter flere runder med grundig utfylling av meldeskjemaet, fikk vi helt i starten av september 2020 godkjent søknaden hos NSD. Da søknaden endelig ble godkjent, kunne vi sette i gang arbeidet med intervjuene.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) kan intervjueren benytte diktafon som hjelp for å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. I lydopptaket vil da ordbruk, tonefall og pauser bli registrert, og det er mulighet til å gå tilbake og lytte flere ganger. Ved gjennomføring av intervjuene, benyttet vi lydfilappen «Diktafon». Denne lydfilappen tar sikkert lydopptak av intervjuer på en trygg og forsvarlig måte i samsvar med retningslinjene til NSD (Høgskolen i Østfold, 2020). «Diktafon» skal sikre at all informasjon blir trygt lagret i TSD. TSD står for tjenester for sensitive data, og er et sikkert forum lydopptakene kan lagres i før transkriberingen gjennomføres, og videre blir lydopptakene slettet etter bruk (Universitetet i Oslo, 2021). Lydfilappen ble tatt i bruk for å ha fullt fokus i intervjusituasjonen, på informantene og informantenes svar, og i aller høyeste grad for å verne om informantene.

3.3.1 Forarbeid før intervjuene

I forkant av intervjuene sendte vi ut informasjonsskriv tilpasset informantene. Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av prosjektet, bakgrunn og formål. Det ble informert om frivillig deltakelse, anonymitet, samt informantenes rettigheter. Informantene fikk opplyst at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Vi formulerte et eget informasjonsskriv til foresatte som inneholdt samtykke på vegne av deres barn, og samtykke til at skolen kunne uttale seg på vegne av den aktuelle eleven.

Ved bruk av semistrukturert intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, og som tidligere nevnt er temaene i intervjuet planlagt på forhånd, men andre spørsmål som er relevante kan finne sted (Krumsvik 2014, s. 124). Intervjuguiden (se vedlegg 5) til saksbehandler i PPT, rektor, kontaktlærer, spesialpedagog og atferdsanalytiker tar for seg relasjon til eleven, forkunnskaper om selektiv mutisme, deres opplevelse av tilstanden selektiv mutisme og hvordan eleven fungerer sosialt og faglig. Intervjuguiden inneholdt også spørsmål om hvilke tiltak og tilretteleggingsmidler den aktuelle skole har benyttet. I

utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 6) til foresatte måtte vi tilpasse spørsmålene. Foresatte ble stilt spørsmål om elevens fungering i hjemmet, forkunnskaper om tilstanden selektiv mutisme, deres opplevelser om tilstanden, hvilke hjelpeinstanser som ble benyttet og deres opplevelse av den aktuelle skolen. Intervjuguiden (se vedlegg 3) til eleven var utarbeidet på en annen måte enn de andre intervjuguidene. Samtaleblomsten ble benyttet i intervjuet med spesialpedagogen og de to intervjuene med eleven ble gjennomført av to voksenpersoner som er kjent for eleven. Eleven ble spurt om favorittfag, trivsel, hva som er bra og ikke bra på skolen, hvem eleven liker å prate med og hvorfor eleven ikke prater i ulike situasjoner. De aktuelle spørsmålene til eleven ble flettet inn i den nevnte samtaleblomsten for å tilrettelegge for eleven.

Etter at informasjonsskrivene og intervjuguidene var ferdig utarbeidet og testet, sendte vi ut informasjonsskrivene til informantene på e-post. Informasjonsskrivene inneholdt en forespørsel om å delta i en mastergradsundersøkelse om selektiv mutisme. Krumsvik (2019, s. 169) presiserer viktigheten av å sikre et trygt og forståelsesfullt intervju ovenfor informantene, som er tilpasset målgruppen foruten misoppfatninger og uklarheter. Vi valgte å sende ut intervjuguidene på forhånd, slik at informantene kunne få innsyn i hva de kunne bli spurt om, få et nærmere innblikk i hva de samtykket til, samt forklaring på hva et semistrukturert intervju er (Krumsvik, 2019, s. 169). Informantene fikk dermed muligheten til å komme godt forberedt til intervjuet og avklare mulige misoppfatninger i forkant. Det var viktig for oss at informantene som valgte å delta i studien gav et fritt samtykke på bakgrunn av informasjonen om prosjektet, et samtykke vi ønsket skulle forhindre misoppfatninger og en forståelse av at de når som helst kunne trekke seg (NESH, 2016, s. 14).

3.3.2 Intervjugjennomføring

Intervjuene med saksbehandler i PPT, foresatte, kontaktlærer, atferdsanalytiker, spesialpedagog og skoleleder ble avholdt på et booket møterom. Elevens intervju ble holdt på et kjent grupperom for eleven, i trygge og kjente omgivelser som anbefales av Postholm og Jacobsen (2013, s. 81). I henhold til disse retningslinjene vedrørende covid-19 spritet vi kontaktoverflater før og etter intervjuene, benyttet håndsprit og holdt 1 meter avstand til informantene (Helsedirektoratet, 2020). Vi fulgte tiltakene til Helsedirektoratet (2020) ved intervjusituasjonene som fant sted i august og september 2020. I forkant av intervjuene ble informantene tilbudt kaffe, vann eller te. Vi som intervjuere ønsket å opparbeide oss tillit og

trygghet til informantene, gjennom å opptre profesjonelt og imøtekommende. Informantene ble tatt seriøst og på alvor gjennom hele prosessen. Før selve intervjuet med lydopptaker, startet en kort oppsummering av intervjuformen og signering for samtykke. Intervjuene hadde en varighet på ca. 30-75 minutter. Vi tok stilling til intervjuguiden og benyttet fordelene med det semistrukturert intervjuet, ved å stille oppfølgingsspørsmål som falt seg naturlig (Krumsvik, 2019, s. 166). Underveis i intervjuet ble svarene til informantene fulgt opp med for eksempel små bekræftende nikk og korte ord som “ja” (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 79). Dette ble gjort for å vise interesse og fremstå som aktive lyttere i intervjuet. Vi opplevde at det var flyt i intervjuene og at informantene virket troverdige og talte sin sannhet.

3.4 Etterarbeidet

Etter at intervjuene var gjennomført, valgte vi snarest å transkribere for å lettere bearbeide informasjonen i analysedelen. I henhold til personvern og forskningsetiske hensyn ble lydopptak slettet etter endt transkribering (NESH, 2016, s. 18). Transkripsjon er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Det ble mye tale som skulle omdannes til skriftlig tekst, og det opplevdes som en krevende prosess. Krumsvik (2019, s. 170) påpeker at transkripsjonen kan være en meget utfordrende del av forskningen, men til gjengjeld særdeles viktig. En annen side som kan oppleves som utfordrende er å få med informantenes bruk av ironi, dialektord og om meningen bak det som blir sagt kommer tydelig fram. Det er viktig at forskerne forstår det informantene sier, og informantene skal få tilgang til transkripsjonen i etterkant for å oppklare eventuelle uklarheter (Krumsvik, 2019, s. 171). I transkriberingsfasen prøvde vi å være så nøyaktige som mulig, med å nedskrive konkret hva vi hørte i lydopptakene. Begge to gjennomførte transkriberingene hver for seg, slik at vi kunne sammenligne i etterkant. Vi sendte over transkripsjonen til alle informantene, for å gi de muligheten til å oppklare eventuelle uklarheter (Krumsvik, 2019). Når det gjaldt eleven, fikk foresatte tilsendt elevens transkripsjon i etterkant av intervjuene. Vi ga videre alle informantene muligheten til å fjerne noe i transkriberingen, eller tilføye, for å gi informantene medvirkning i studiet.

3.5 Etisk holdbarhet til studiet

I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn (Kvale og Brinkmann 2015, s. 96). Som tidligere nevnt meldte vi dette prosjektet til NSD - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som ga oss grønt lys til å starte datainnsamlingen. Det er meldeplikt for alle prosjekter som inneholder

personopplysninger som behandles elektronisk. Viktigheten for at en studie skal oppleves som troverdig og pålitelig, har hatt en sentral rolle i forskningsarbeidet vårt. Dermed har forskningsetiske hensyn vært gjennomgående i alt arbeid som er lagt ned til dette studiet.

I dette prosjektet har vi også forholdt oss til De nasjonale forskningsetiske retningslinjene, også kalt NESH, som gjelder for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. NESH (2016, s. 6) skal sørge for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning. Forskningen preges av valg av teori, egne tolkninger, lovverk og egne tilnærminger til prosjektet, det er derfor både nødvendig og viktig å redegjøre for hvilke faktorer som er med å påvirke de valgene som blir gjort gjennom prosessen (NESH, 2016, s. 10).

I et intervju er det nødvendig å beskytte konfidensialiteten både til intervjupersonen, omtalte personer og institusjonene som nevnes i intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 210). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) skal opptakene og transkripsjonene lagres på et trygt sted, og opptakene slettes når de ikke lenger er i bruk. Det anbefales å skjule intervjupersonens identitet allerede ved transkripsjonstadiet, samt hendelser og personer som nevnes i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Krumsvik (2019, s. 173) oppfordrer til det samme, ved å anonymisere identiteten til informantene i transkripsjonen. I vårt forskningsarbeid har vi vært svært bevisste på å ta etiske hensyn. Allerede ved transkripsjonsstadiet ble anbefalingene til Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) og Krumsvik (2019, s. 173) tatt i bruk. Intervjupersonene, omtalte personene og institusjoner ble anonymisert i transkripsjonsfasen, for å sikre anonymiteten. Transkriberingen ble gjennomført rett etter hvert intervju, og lydopptakene ble videre slettet så fort transkripsjonen var gjennomført.

I drøftingskapitlet vil noe av elevens historikk og bakgrunn trekkes frem av sitater for å mest mulig danne et helhetlig bilde av casen, og synliggjøre praktiseringen av inkluderingen skolen gir. I sitatene vil vi benytte “hen” for å utelukke kjønnet på eleven. Kjønn på de resterende informantene ser vi ikke på som konfidensielle nok til å bli gjenkjennbare ved andre sammenhenger, derfor har vi valgt å ikke anonymisere dette (NESH, 2016, s. 16). I drøftingskapitlet vil informantene benevnes etter hvert sitat i parentes etter hvilken relasjon de har til eleven. Dette gjøres for å gi en mest mulig forståelse av hvordan systemene i Bronfenbrenners modell påvirker hverandre, som igjen påvirker eleven som er plassert i

sentrum av modellen. Vi velger å trekke frem faglig- og sosial angst i første omgang, for å trekke frem en analyse av informantenes oppfatning av angstproblematikken til eleven. Deretter trekkes faglig- og sosial inkludering frem, i et analysearbeid av hvordan informantene opplever inkludering av den enkelte skole.

3.6 Reliabilitet og validitet

For å sikre kvaliteten og troverdigheten til denne masteravhandlingen, er det viktig at forskningsarbeidet gjennom planlegging, gjennomføring og etterarbeid blir løftet frem. Ved å drøfte reliabilitet (påliteligheten) og validitet (gyldigheten) til en studie kan dette bidra til å kvalitetssikre oppgavens troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211-212). Hva som kjennetegner en god casestudie, reiser ifølge Andersen (2013, s. 14) spørsmål omkring validitet og reliabilitet.

3.6.1 Oppgavens reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) beskriver at begrepet *reliabilitet* henviser til om et resultat kan gjentas på et annet tidspunkt og gjennomføres av andre forskere ved bruk av den samme metoden. Reliabilitet innebærer om dataene i forskningen er pålitelig og hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Ifølge Krumsvik (2014, s. 132) er det viktig at *intervjureliabiliteten* i det kvalitative forskningsintervju er solid. I gjennomføring av kvalitativ forskning, og spesielt intervju, kan en intervjusituasjon aldri bli helt den samme selv om en forsker gjennomfører det flere ganger. Det kan heller ikke bli identisk når andre forskere gjennomfører det samme intervjuet, selv om den samme metoden blir benyttet. Det er forskeren selv som er hovedinstrumentet i et intervju. Vi har derfor forsøkt å ivareta åpenheten i undersøkelsens data ved å beskrive detaljert den metoden som ble benyttet for innsamling av data og spørsmålene vi stilte (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 130).

3.6.2 Reliabilitet til forarbeidet

Oppgavens reliabilitet mener vi er en rød tråd i studiet, og startet allerede ved forarbeidet. Ifølge Krumsvik (2019, s. 171) vil det bidra til å styrke intervjureliabiliteten når det er konkrete og presise intervju spørsmål. I utarbeidelsen av intervjuguiden var det mange ulike hensyn å ta i betraktning, og det krevde nøye gjennomtenkning av hvordan spørsmålene skulle utarbeides. Etter at intervjuguidene var ferdig utarbeidet, gjennomførte vi prøveintervjuer for å sikre kvaliteten til fremtidige intervjuer og kvalitetssikre spørsmål,

opptreden og tonefall som intervjuere (Krumsvik, 2014, s. 126). Gjennom prøveintervjuer fikk vi bedre innblikk i hvordan spørsmålsformuleringene var utarbeidet, samt hvordan vi opptrer som intervjuere. Det medførte at vi endret ordlyden i noen av spørsmålene, og ble bevisste på holdninger og tydelighet i språket. Det ble lagt til grunn for et mer naturlig intervju.

3.6.3 Reliabilitet til gjennomføringen

Reliabiliteten i gjennomføringen, er nært knyttet til reliabiliteten i forarbeidet. Ifølge Krumsvik (2019, s. 171) betyr intervjureliabilitet at intervjueren har presise spørsmål, og at spørsmålene blir oppfattet og forstått av informantene. I gjennomføringen av et semistrukturert intervju kan det stilles oppfølgingsspørsmål underveis, uavhengig av hvilken retning intervjuet dreier. I og med at det kan stilles andre spørsmål, er det ekstra viktig at intervjueren forsikrer seg at informantene har forstått spørsmålene, og at det ikke oppstår noen uklarheter. Troverdigheten til forskningsresultatene bærer preg av reliabiliteten til intervjueren. Ifølge Krumsvik (2019, s. 200) bør spørsmålene som blir stilt i intervjuet ikke være ledende spørsmål som kan påvirke informantenes svar. Informantene skal helt og holdent kunne avgi sine egne svar, noe vi var svært bevisste på i intervjusituasjonen. Fokuset i intervjuene var rettet mot informantenes opplevelse og sannhet til studiet, der vi forsøkte å stille åpne spørsmål.

3.6.4 Reliabilitet til analysearbeidet

Omgjøring av intervjuene fra muntlig tale til skriftlig tekst ble gjennomført kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Ifølge Krumsvik (2019, s. 200) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) vil det bidra til å styrke reliabiliteten når to personer gjennomfører transkripsjon av det samme intervjuet. Vi valgte å gjennomføre to transkripsjoner, der vi transkriberte hvert intervju separert fra hverandre (Krumsvik, 2019, s. 200). Vi gjennomgikk lydopptakene flere ganger i etterkant, for å kontrollere om det var noe vi hadde oversett eller ikke fikk med oss. Det viste seg å være en god strategi, da det var noen ord vi ikke hadde fått med oss underveis i den første transkriberingen. I et omfattende transkripsjonsarbeid er det mye som kan falle bort. For å sikre en best mulig transkribering og forsikre oss om at alle detaljene har kommet med, er det en stor fordel at vi begge utførte transkripsjoner av intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211).

3.6.5 Oppgavens validitet

Begrepet validitet dreier seg om gyldigheten i datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) refererer til begrepet *validitet* som styrken og gyldigheten til et utsagn, og viser til at validitet dreier seg om metoden faktisk undersøker det den skal undersøke. Det samme presenterer både Krumsvik (2014, s. 151) og Nyeng (2012, s. 105), der validitet undersøker om studiet måler det den skal måle. Begrepet validitet kan deles inn i to deler. Krumsvik (2014, s. 152) deler *validitet* inn i intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om at det er sammenheng mellom funnene forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metode innganger. Det dreier seg om resultatene i forskningen kan oppfattes som riktig, og om forskeren har fått tak i det som var ønskelig å finne ut av. Ekstern validitet dreier seg om funnene kan generaliseres på tvers av settinger, altså om det har overføringsverdi til andre sammenhenger (Krumsvik, 2014, s. 152). Andersen (2013, s. 14) trekker fram den indre validiteten som styrke i en casestudie gjennom kvalitet og troverdighet. Informantene vi kontaktet hadde lite kunnskap om selektiv mutisme før kjennskap med den aktuelle eleven. Gjennom direkte arbeid med eleven, samt samarbeid med andre hjelpeinstanser og foresatte, ble de erfaringsmessig rikere om tilstanden. Selv om informantene er begrenset i dette studiet vil deres direkte erfaringer med selektiv mutisme styrke den interne validiteten i casestudiet, men også en svakhet for den eksterne validiteten.

3.6.6 Validitet til forarbeidet

Solid teoretisk bakgrunn er viktig for studiets validitet, slik at forskningsfunn møter et troverdig empirisk grunnlag. Teorigrunnlaget til dette studiet ble tatt i betraktning av kjente teoretikere om tilstanden, gjennomgripende lovverk til oppvekst for barn, samt anbefalte studier og litteratur gjennom søk og veiledning. Når tidligere teoretiske perspektiver blir gjenkjennbart med forskningens funn, vil det styrke prosjektets indre validitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Når teori og funn møtes er det viktig med et kritisk forskningsperspektiv som tar utgangspunkt i informantenes utsagn og erfaringer, samt forståelse for det teoretiske grunnlaget. Slik som påpekes av Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) er den teoretiske bakgrunnen for studiet en viktig del av oppgavens gyldighet. Forskere må ha et grundig forarbeid til teorigrunnlaget i studiet for at leseren skal få respekt for innholdet. Vi satt oss godt inn i teorien før vi startet med undersøkelsen. I forkant av

undersøkelsen ble det lest utrolig mye, og vi forsøkte å plukke ut teori som etter omfattende søk virket mest troverdig og komplimenterte underveis i undersøkelsen med enda mer teori.

I forarbeidet påpeker Krumsvik (2019, s. 196) at validiteten dreier seg om det er valgt en metode til forskningen som kan belyse problemstillingen på en god måte, som vil fremme den interne validiteten. Kvalitativ tilnærming til studiet virket å være mest hensiktsmessig i lys av vår problemstilling, fremfor en kvantitativ tilnærming. Metoden vi benyttet la til grunn en dypere forståelse av selektiv mutisme gjennom informantenes erfaringer og opplevelser, samt hvordan den aktuelle skolen inkluderer eleven med selektiv mutisme. Slike funn kan være vanskelig å tolke ved en eventuell spørreundersøkelse.

3.6.7 Validitet til gjennomføringen

For å sikre god validitet i gjennomføringen av intervjuene, må en ifølge Krumsvik (2019, s. 196) sikre intervjupersonens troverdighet med god kvalitet i intervjuet. Videre presiserer Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) at det bør forekomme oppfølgingsspørsmål dersom intervjueren er usikker på informantenes svar, og kontinuerlig være oppmerksomme på at informantene forstår innholdet i form av gester, tegn, mimikk og tonefall.

Det er i denne fasen, vi som forskere må forsikre oss om at vi får fram den interne gyldigheten, om vi får tak i det vi ønsker å finne ut av. Vi kom i kontakt med informanter som hadde opparbeidet seg god kunnskap og mye erfaringer gjennom arbeid med selektiv mutisme, noe som bidrar til å fremme gyldigheten i arbeidet vårt. Informantenes troverdighet blir styrket ved gjennomføring av individuelle intervjuer med relasjon til oss som forskere, da det er enklere for informantene å være åpne og ærlige (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 65). Den eksterne gyldigheten, om dataene er overførbare til andre sammenhenger er vanskelig å oppfylle ved gjennomføring av semistrukturert intervju med begrenset antall informanter. Resultatene er dermed ikke generaliserende, da vi har valgt å benytte kvalitativ metode (Krumsvik, 2019, s. 201). Det å benytte åtte informanter medfører at vi som forskere ikke kan trekke bastante beslutninger til forskningsarbeidet. Casestudier gjør det utfordrende å ha høy grad av ekstern validitet, noe som ikke har vært hovedfokuset vårt i denne oppgaven. Vi har hatt et genuint ønske om å belyse tilstanden selektiv mutisme, i og med at det er et viktig tema å få fram i lyset. I dagens samfunn er det ikke mange som har hørt om tilstanden selektiv mutisme, og vi ønsker å sette søkelys på det. Vi mener at det er en viss overførbarhet i

oppgaven, på bakgrunn av at våre funn kan være av interesse for andre som arbeider innenfor skole, men også for mennesker utenfor skolen. Det kan bidra til en større forståelse i møtet med personer og pårørende med selektiv mutisme.

3.6.8 Validitet til analysearbeidet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) kan validiteten bli styrket i transkripsjonen dersom det er ordrett gjengivelse av det som blir sagt i intervjuet, samt at pauser, småord og gjentakelser blir inkludert. Ifølge Krumsvik (2019, s. 196) må det være en god og nøyaktig transkripsjon, og videre at informantene blir gjengitt nøyaktig slik de uttalte seg. Vi anser en transkripsjon som et sted det ikke er rom for syning, meninger eller å tolke informantene. For å styrke validiteten i datamaterialet transkriberte vi som sagt to ganger, anført av oss to som forskere. Vi inkluderte alt av pauser, småord og gjentakelser, for å ha et fyldig datamateriale i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Ønsket var å få transkripsjonene så likt uttalelsene i intervjuene som mulig, noe vi oppnådde da vi sammenlignet våre transkripsjoner i etterkant. Ved sammenligning av transkripsjonene opplevde vi at transkripsjonene var nokså like, med noen få unntak. Der det viste seg å være ulikheter, hørte vi på lydopptaket sammen, fant ut hva som var riktig og skrev det ned i transkripsjonen.

I dette analysearbeidet ble analyse av transkribering av informanter et tilfelle. Ifølge Postholm & Jacobsen (2011, s. 104) skal analysearbeidet bestå av egen innhentet data som støtter seg på teoretiske perspektiver. Koding er ifølge Postholm & Jacobsen (2011, s. 104) en form for kategorisering av datamaterialet i forskningsarbeidet. I arbeidet fant vi to overordnede temaer, som vi ble oppmerksomme på i analysen. Dette ble *inkludering* og *angst*. Vi gikk dermed i dybden og forstod at eleven strevde med både faglig angst og sosial angst. Dermed kategoriserte vi videre i fire underkategorier: *faglig angst*, *sosial angst*, *faglig inkludering* og *sosial inkludering* i lys av den enkelte skole. Vi kategoriserte også informantene etter Bronfenbrenners modell der skolelederen er ytterst i sirkelen og eleven i sentrum. Dermed vil skolelederen som befinner seg nærmest makrosystemet lagt frem først, etterfulgt av saksbehandleren, atferdsanalytiker, spesialpedagogen, kontaktlæreren, foreldrene og eleven. I neste kapittel vil disse temaene presenteres nærmere, med utvalgte sitater fra informantene med støtte av teorien.

4. Funn og analyse

I dette kapitlet vil funn belyses gjennom sitater fra åtte ulike intervjuer. Gjennom analysearbeidet er det to sentrale hovedtemaer som vil være med å besvare problemstillingen “på hvilke måter kan den enkelte skole inkludere en elev med selektiv mutisme på småskoletrinnet”. Hovedtemaene som trekkes frem i dette kapitlet er *angst* og *inkludering*, både faglig og sosialt, som skal belyses gjennom sitater og empiri nevnt i teorikapitlet. Vi ønsker å presisere at vi ikke velger å konkludere med at eleven strever med faglig og sosial angst, men at dette er en tolkning i analysearbeidet vi har gjort av informantene og teorien ved selektiv mutisme. For å best mulig danne en forståelse av problemstillingen omkring eleven, har vi beskrevet det som faglig og sosial angst. Neste kapitlet vil disse funnene bli drøftet med teoretiske grunnlag, i lys av Bronfenbrenners modell. Derfor vil nåværende kapittel kun belyse og trekke frem analyse og funn som leder opp til drøftingskapitlet.

Det å strukturere funnene etter Bronfenbrenners modell, har gjort det tydeligere for oss som forskere hvordan systemene påvirker hverandre. Hvordan angsten forløper seg helt fra makrosystemet, til eleven som er plassert i sentrum av modellen. Dermed vil skolelederen presenteres først ved hvert delkapittel, og eleven til sist, etter modellen. Selektiv mutisme beskrives gjerne som en angstlidelse. Det at angst trekkes opp i funn, er et sentralt punkt for å få dypere forståelse av casen. Både ved faglig og sosial angst vil vi presentere en analyse av informantenes uttrykk av angsten for den enkelte eleven.

4.1 Angst

Angst kan forekomme både faglig og sosialt (Bru & Øverland, 2016). Atferdsanalytikeren forteller at eleven ikke snakket med noen ved skolestarten, og videre at eleven har angst for fag.

Hen mangla da kroppsspråk, mimikk og gester. Hen snakka ikke med noen på skolen. Hen var veldig unngående i atferden. Hen så ikke opp når læreren snakket eller ba om oppmerksomheten til barna, da er det vanlig at elevene ser opp mot læreren, men det gjorde ikke hen. Og vi kartla sosiale ferdigheter, og hen mangla jo helt selvhøvdelse og samarbeid, og hen hadde ikke vanlige elevferdigheter som er en del av sosiale ferdigheter, men det er på en måte det som trengs for å delta på skolen. Som er rekke opp hånda, se på lærer, se på den som underviser, blikkontakt, komme inn i lek, være i lek, samarbeide, følge beskjed. Hen var ikke tilgjengelig for læring (atferdsanalytikeren).

Sitatet over viser hvordan atferdsanalytikeren opplever at eleven viste null interesse for skolearbeidet og var ikke mottakelig for læring. Videre nevner atferdsanalytikeren at eleven ikke viste noen form for initiativ til sosial deltakelse eller oppmerksomhet til andre rundt. Omdal (2016) peker på hvordan taushet kan bli brukt som en forsvarsmekanisme for å beskytte seg selv mot andre, som igjen kan føre til at den faglige og sosiale utviklingen stagnerer (Oerbeck et al., 2019).

4.1.1 Faglig angst

Bru & Øverland (2016) legger fram at faglig angst er en bekymring for å prestere dårlig, som gjerne fremtres gjennom en passiv og unngående stil ved vurderingsformer (Johnson & Wintgens, 2001, s. 24). Ut fra Bronfenbrenners modell, skal vi se nærmere på hvordan eleven rammes av angst fra de ulike samspillene mellom systemene. Dermed vil vi i dette kapittelet legge frem hvordan informantene opplever den faglige angsten til eleven og hvordan den enkelte skolen forebygger mot prestasjonsangst i skolen.

Lillejord & Manger (2013) og Imsen (2014) legger fram at skolen er politisk styrt. Skolelederen forteller at det er mange faglige vurderinger på skolen, som kan sette press på elevene.

Vi har jo prøver, og veldig mange lærer bruker ukeprøver eller andre prøver. Vi har statlige som kommer med alle de nasjonale prøvene for 1-5 trinn på barneskolen, vi har kommunen som har noen prøver til. Med en gang vi nevner prøver, har foreldre og elever et syn på hva det er. For eksempel i 1. klasse tror jeg ikke de tenker så mye på prøver. Så kommer de på første utviklingssamtale og viser hva de ikke fikk til. Da blir mamma og pappa fortvilet og de skaper seg en liten angst i forhold til neste års prøver (skolelederen).

I sitatet over knytter skolelederen kartleggingsprøver opp mot faglig angst, der han viser til at de faglige vurderingene ofte kan skape angst hos foreldre og eleven. Han peker videre på at det ofte er knyttet forventninger til resultatene på de ulike prøvene. Bru & Øverland (2016) peker på at nettopp press for å oppnå gode resultater på kartleggingsprøver kan bidra til faglig angst, som igjen kan medføre til redusert læring og dårlige skoleprestasjoner. Skolelederen påpeker videre at prøvene ofte blir brukt feil.

Vi bruker nok prøvene litt ofte feil, i forhold til hensikten. Hensikten er egentlig god, man skal sjekke at man ikke faller av, det er jo det disse prøvene skal vise (skolelederen).

Skolelederen presiserer i sitatet over at intensjonen med prøvene er gode, men at prøvene ofte blir brukt mot sin hensikt. Lillejord & Manger (B, 2013) peker på hvordan mange skoler kun fokuserer på resultatene, som medfører prestasjonsorienterte skoler. Det kan igjen bidra til at elever opplever faglig angst og prestasjonspress ved faglige vurderinger (Skaalvik & Federici, 2015). For å begrense presset trenger elever med selektiv mutisme hjelp. Saksbehandleren i PP-tjenesten påpeker at det er ulikt hva slags hjelp elever med selektiv mutisme får.

Skolen i det tilfelle her rundt det barnet har virkelig gjort en veldig god jobb, det er litt ulik fra sak til sak hva slags hjelp de får, synes jeg. Så i andre saker har nok, PPT og jeg som saksbehandleren hatt en mye mer, eller mye større veiledningsrolle, enn det det har vært behov for i den saken her. Noe av grunnen til det var at skolen selv tok kontakt med en privat aktor, som jobba da tett på barnet. Så jeg tenker at det barnet her sånn sett har vært veldig heldig (PPT).

Saksbehandleren i PP-tjenesten poengterer at det er ulikt hva slags tilbud elever med selektiv mutisme får rundt på skoler, med hensyn til angst og prestasjonspress. Hammer & Oerbeck (2014) påpeker at det er mangel på kjennskap og erfaringer om selektiv mutisme i Norge, som igjen kan medføre at det ikke blir tilrettelagt for eleven i stressende situasjoner (Lundahl et al., 2009). Denne eleven fikk hjelp av atferdsanalytikerens, og hun trekker fram at eleven var deprimert og ikke likte seg selv.

Skolen og foreldrene beskrev barnet som at de opplevde hen som deprimert. Hen hadde fortalt hjemme at hen ikke trivdes på skolen og at hen ikke likte seg selv. [...] Det første jeg møtte var et barn som ikke kommuniserte, med kroppsspråk eller stemme eller blikkontakt. Egentlig som ikke samhandla, som heller snudde seg vekk. Snudde ryggen til, samhandla ikke med verken barn eller voksne (atferdsanalytikerens).

Som nevnes av atferdsanalytikerens i sitatet over, opplever hun at eleven ikke likte seg selv og ikke trivdes på skolen. Skaalvik & Skaalvik (2015) påpeker at det å mislike seg selv kan indikere at eleven opplever svekket mestringsforventing om seg selv, som igjen kan påvirke elevens faglige prestasjoner negativt. Det kommer også fram at eleven ikke samhandlet med noen mennesker på skolen, og vendte ryggen til. Falkenberg & Kvam (2012) peker på hvordan kommunikasjon skjer gjennom kroppsspråket, for eksempel ved å vise mangel på interesse. Det kommer fram flere situasjoner som er vanskelig for eleven, og spesialpedagogen knytter formelle vurderinger til elevens faglige angst.

Jeg tror mye av angsten er ved skriftlige og muntlige vurderinger. Vi er pålagt å gjennomføre ulike kartlegging, og vi har i tillegg til dette diktatprøver både i norsk og

engelsk og ukeprøver. Vi vil hen skal fungere slik som klassen, men det er vanskelig for hen og stå i dette. Alle vurderingsformer oppleves vanskelig for hen (spesialpedagogen).

Slik som presiseres av spesialpedagogen i casen vår, viser hun hvordan hun opplever at eleven har angst for å gjennomføre formelle vurderinger. Spesialpedagogen understreker videre at alle vurderingsformer oppleves som vanskelig for eleven. Skaalvik & Federici (2015) påpeker at det er mange elever som opplever et stort prestasjonspress i skolen, som er utslagsgivende for den faglige angsten. Bru & Øverland (2016) poengterer videre at stressnivået påvirkes i vurderingssituasjoner, som kan bidra til å forsterke den faglige angsten. Spesialpedagogen legger fram elevens opplevelse omkring vurderingssituasjoner, der hun knytter presset ved vurdering til faglig angst.

Hen sier ofte at det er mye prøver, og mye lekser. Vi prøver alltid å tilpasse riktig. Hen likte ikke å skrive foran meg, synes det var stygt. Hen var også redd for å skrive eller svare feil. Hen hadde dårlig selvbilde. Vi jobber mye med dette (spesialpedagogen).

Sitatet over viser hvordan spesialpedagogen opplever at eleven har redsel og angst for å gjøre faglige øvelser foran henne, men at hun likevel arbeidet mye med det. Lundahl et al., (2009) peker på hvordan nettopp faglig angst kan trigges av presset knyttet til vurderinger og er noe som igjen kan medføre negative konsekvenser for barnets videre faglige utvikling (Bru & Øverland, 2016). Kontaktlæreren peker på flere utfordringer ved vurderinger, nemlig kartleggingsprøver.

Alle klasser skulle hatt to lærere, for å bruke kartleggingsprøvene på riktig måte. Lærer nummer to observerer og hjelper til med tiltak, og tar ut de som strever på grupperom. Da vil jo antallet spes.ped. - elever reduseres, tenker jo jeg. [...]
Lærertettheten ser jeg dessverre ingenting til, vi lærere har for mye å gjøre og for liten tid (kontaktlæreren).

Kontaktlæreren forteller i sitatet over hvordan hun opplever at hun ikke strekker til alene, og ønsker flere ressurser for å ha muligheten til å hjelpe flere elever. Utdanningsdirektoratet (2019, B) innførte lærertettheten nettopp for å bidra med flere kompetente lærere, og unngå at elever gikk gjennom grunnskolen uten å ha lært å lese, skrive og regne skikkelig, ved bruk av kartleggingsprøver. Kontaktlæreren trekker fram lekser som en annen vurderingsform som kan være knyttet til press og faglig angst.

Vi ønsker å formidle til foreldrene at lekser skal være lystbetont og på omkring 20 minutter hver dag, siden vi er på småtrinnet. Leksene skal være kjent for elevene, og

ikke for vanskelig. Repetere det vi har lært! I en vanlig travel hverdag får jeg ikke hørt alle elevene mine i lesing i norsk og engelsk, derfor skal elevene lese inn leseleksene sine slik at jeg får med meg utviklingen og vite hvor de er. Foreldrene får også innblikk i hva elevene jobber med, som kan styrke samarbeidet med meg, og samtidig hjelpe barna sine (kontaktlæreren).

Sitatet over viser hvordan kontaktlæreren ønsker at lekser skal være kjent stoff for elevene og få foreldrene involvert i skolearbeidet, for å forhindre at det blir knyttet til stress og press. Haugan (2015) påpeker hvordan tilpasning i leksearbeidet kan involvere foreldrene i elevens skolearbeid, som igjen kan bidra til å redusere stressnivået til eleven (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 115). Mor knytter angsten til redselen for å gjøre feil ved skolearbeid og leksearbeid.

Ikke bestandig like enkelt, det virker som hen har litt angst for å gjøre feil, at hen ikke skal få det til. Hen freaka helt ut på mandag, da nekta hen å gjøre lekser, var det multismart. Jeg vet ikke om hen føler det blir for vanskelig for hen (mor).

Slik som nevnes av mor ovenfor opplever hun at eleven har angst for å gjøre feil i leksearbeidet, og eleven er opptatt av at det skal være perfekt. Omdal (2016) påpeker at det er vanlig for nettopp elever med selektiv mutisme å bli omtalt som perfektjonister, og stresset kan trigge angsten og hemme utviklingen hos eleven. Videre understreker mor at leksearbeidet skaper konflikter hjemme. Henriksen (2020) peker på hvordan faglig angst kan trigges hvis det gis feil type lekser som kan skape konflikter i hjemmet, og igjen kan bidra til negativ faglig utvikling for eleven (Gustafson & Sevje, 2012). Mor knytter også elevens fokus på perfektjonisme til faglig angst. Far peker i likhet med mor på konflikter i hjemmet ved leksearbeid.

Hen skyr lekser, det synes hen er helt ille og bruker lang tid på å lese. Noen ganger går det greit, andre ganger kan hen godt krangle om en leseleks som egentlig varer i 5 minutter. Og det går helt fint. Det er vel ikke det beste hen vet (far).

Far forteller ovenfor hvordan han opplever at eleven har utfordringer i leksearbeidet og misliker lekser, men at de arbeidet mye med leksene hjemme. Gustafson & Sevje (2012) peker på hvordan feil type lekser kan være tidkrevende og kan trigge angsten, som igjen kan medføre nederlagsopplevelser (Henriksen, 2020). Eleven selv nevner at det er mange vanskelige skoleoppgaver og mye stress.

Jeg må gjøre matte, noen ganger er det vanskelig. Vanskelig, vanskelig, vanskelig prøver, og vanskelig vanskelige oppgaver. Det er for mye oppgaver, litt for mye stress. Jeg stresser meg ut, så vil jeg heller sitte og spille på ipaden i flere måneder (eleven).

Sitatet over viser hvordan eleven opplever stress i skolehverdagen med mange vanskelige skoleoppgaver. Skaalvik & Skaalvik (2015) påpeker at faglig angst fremprovoseres av stress omkring skoleoppgaver, som igjen kan resultere i svekket forventning om mestring.

4.1.2 Sosial angst

Sosial angst er ifølge Bru & Øverland (2016) en frykt eller et ubehag ved sosiale settinger, der unngåelse av disse situasjonene blir inngripende. I dette kapittelet ønsker vi å trekke frem hva som kan påvirke den sosiale angsten for eleven ved de ulike systemene, og hvordan den enkelte skole arbeider forebyggende mot dette.

Skolelederen legger frem *mangel på trivsel, overgangen barnehage og skole, aktivitetsplikten og tiltak på systemnivå* ved sosial angst i skolen i sitt intervju. Skolelederen knytter mangel på trivsel til sosial angst.

Hen pratet ikke med noen, verken medelever, lærere og assistenter. Og ja som sagt ingenting, men hen prata med mor og far, så vi visste jo at hen prata. Men hen fortalte ingenting fra skolen, så læreren så en elev som hun mente ikke trivdes på skolen. Det var vanskelig å se at hen kunne trivdes i og med at hen ikke lekte med noen. Derfor ble det snarest opprettet en 9A-sak (skolelederen).

I sitatet poengterer skolelederen at skolen opprettet en 9A-sak på bakgrunn av at kontaktlæreren mente hun så en elev som ikke trivdes. Opplæringsloven § 9A (2019) peker på at nettopp skolen skal tilrettelegge for at elevene trives på skolen, og at skolen skal sørge for at elever unngår å oppleve stress på skolen (Manger, 2013). Skolelederen forteller videre at eleven ikke pratet eller lekte med noen etter overgangen fra barnehagen. Dalen & Tangen (2012) peker på at overgangssituasjoner er ekstra utfordrende for elever med spesielle behov, slik at det må tilrettelegges ekstra godt for å legge til rette for trygghet. Skolelederen forteller at han ønsket å få hjelp utenfra for å hjelpe eleven på skolen og oppleve trivsel.

Da snakka jeg med skolesjefen og spurte: «er dette greit», hun sa «ja det er greit, du får lov til å ansette noen utenfra» (skolelederen).

Sitatet over viser hvordan skolelederen føler på bekymring for at eleven ikke trives, og ønsket å søke hjelp av en fagperson som har kompetanse om selektiv mutisme. Omdal (2016) peker på at sosial angst kan trigges av sosiale settinger med nye mennesker, som igjen kan medføre negative konsekvenser for elevens utvikling (Bru & Øverland, 2016). For å unngå negative

konsekvenser for eleven, peker saksbehandleren i PPT på to alvorlige grøfter en må være oppmerksom på, for å unngå å forsterke den sosiale angsten.

Ja, jeg tenker da at det er to ganske alvorlige grøfter å gå i. Den ene er jo på en måte fullt ut akseptere at barnet ikke prater. At du lar barnet liksom være i det å ikke skulle snakke. Også har du da på en måte motsatsen, der du kanskje presser barnet for mye til å snakke, er kanskje den andre grøfta da. Også tenker jeg på det med oppmerksomhet, det er vel kanskje det barnet med selektiv mutisme er mest engstelig for, det med sosial angst, oppmerksomhet (PPT).

I sitatet ovenfor påpeker saksbehandleren i PPT at en bør være bevisst og forberedt på mulige fallgruver i arbeid med elever med sosial angst. Både (Oerbeck et al., 2019) og Johnson & Wintgens (2001) peker på de to fallgruvene det er viktig å unngå. Videre knytter spesialpedagogen oppmerksomheten fra andre til sosial angst. Kristensen (2005) peker på at sosial angst ofte er forårsaket av andres oppmerksomhet, og hvis elever blir presset til å snakke kan det forsterke den sosiale angsten ytterligere (Oerbeck et al., 2019).

Atferdsanalytikeren knytter den sosiale angsten til elevens unngåelse av situasjoner.

Hen unngikk undervisning, hen unngikk å snakke med barn. Og barn begynte å snakke for hen, og når hen begynte å snakke, så minnet de hen på at hen ikke måtte snakke. De sa «hysj» eller «noen kan høre deg», sånn ting. Eller at de, hvis hen kom med en lyd, da ropte de «ey hør på hen, nå var du flink», og det liker hen ikke, det er den oppmerksomheten som er ubehagelig (atferdsanalytikeren).

Atferdsanalytikeren nevner ovenfor at hun opplever at elevens har redsel og angst for sosiale settinger med andre elever, og at medelever minner eleven på å være stille. Omdal (2016) poengterer at nettopp sosial angst fremheves av at andre aksepterer at elever ikke snakker, som igjen kan medføre negative konsekvenser i elevens sosiale utvikling. Atferdsanalytikeren knytter videre den sosiale angsten til det å bli vurdert av andre og ubehagelige situasjoner.

Jeg tror noe av kjerneproblematikken er å bli vurdert av andre, at hen er veldig var på om det vil kunne oppstå ubehageligheter. For eksempel sosial angst, så er det mange som sitter inne og ikke tør å gå ut å utsette seg for ubehageligheter. Og da får det heller aldri trent seg på å fungere i et samfunn. Det blir bare verre og verre. Hen hadde ikke noen verktøy til å håndtere seg selv, og jeg tror ikke det verktøyene bare hadde kommet heller. Det å være redd og føle at du ikke klarer samspillet i samfunnet, hen hadde ikke venner, eller ikke venner fra skolen. Hen har en venn fra barnehagen som hen snakker med, det er et veldig isolert liv, et veldig stort handikapp (atferdsanalytikeren).

Slik som presiseres av atferdsanalytikeren ovenfor strever eleven med ubehaget i sosiale settinger. Omdal (2016) peker på hvordan nettopp sosial angst trigges av ubehaget i sosiale settinger, som kan medføre at eleven unngår disse settingene. Videre forteller hun at hun opplever at eleven har angst for å bli vurdert av andre. Bru & Øverland (2016) knytter sosial angst til frykten for å bli vurdert av andre, som igjen kan hemme elevens sosiale utvikling. Spesialpedagogen knytter elevens sosiale angst til klasseromssituasjonen.

I nåværende periode jobber vi aktivt for at eleven skal prate i klasserommet. Jeg og barnet setter oss dermed bak en skillevegg i klasserommet, og spiller et spill. Når hen ikke får direkte fokus på sin verbale kommunikasjon, har hen ingen problem med å prate. Men med en gang vi går vekk fra skilleveggen blir hen stille igjen. Så ja, dette demonstrerer tydelig den sosiale angsten (spesialpedagogen).

Slik som nevnes av spesialpedagogen tilrettelegger de for å dempe den sosiale angsten i klasserommet ved å skjerme eleven i klasserommet. Lundahl et. al., (2009) påpeker at nettopp gjennomtenkt plassering og unngåelse av blikkontakt kan bidra til å redusere elevens sosiale angst i klasserommet, som igjen kan medføre at eleven tør å snakke når medelevene ikke ser hen (Johnson & Wintgens, 2001). Kontaktlæreren understreker også at den sosiale angsten blir forsterket ved fravær og bytte av personer.

Det er sårbart for flere når jeg er syk, spesielt for hen. Derfor har jeg laget en god vikarmappe, med rutinene mine og informasjon om hen. Men, allikevel, får jeg rapport om at hen ikke tar dette godt. Hen kan gråte, og ja, ikke gjøre noe en hel dag. Dette er ikke bra. Hen er trygg på meg, vi kommuniserer med kroppen, jeg tuller med hen og hen smiler. Det har tatt tid, men vi er på riktig vei. Hen trenger trygge og faste personer, det er sikkert (kontaktlæreren).

Kontaktlæreren påpeker utfordringer for eleven ved vikarer, og at hun opplever at den sosiale angsten blir fremhevet når det trygge forsvinner. Hun nevner videre at eleven er avhengig av trygge og faste personer. Kristensen (2005) løfter frem at elever med selektiv mutisme trenger trygge personer rundt seg, for å optimalisere skolehverdagen. Johnson & Wintgens (2013) peker på at sosial angst blir forsterket i urolige situasjoner, som kan medføre at eleven opplever å være utrygg og stresset. Mor nevner også at eleven strever med angst.

Jeg tror nok hen har angstlidelse, men jeg tror ikke hen vet hva det er. Er nok vanskelig å sette ord på det selv også. Men det er nok noe angst som ligger bak det. Så tenker jeg at dette må være utrolig selvkontroll, at hen kan være i de verste situasjonene der hen trenger hjelp, så sier hen ingenting. Jeg synes det er veldig merkelig. Sånn som det var en nyttårsaften, hen var ute med en familievenn og hens

datter. Så hadde de et sånt stjerneskudd, hen brant seg på den, hen tok på den og det gjør jo kjempe vondt. Og likevel gråt hen ikke. Fordi hen ikke skulle lage lyder. OG da tenker jeg at det må være skikkelig selvkontroll. Hen sa ingenting (mor).

Sitatet over viser hvordan mor opplever at eleven strever med en angstlidelse i møte med andre mennesker, der eleven fremviser en enorm selvkontroll. Lundahl et al., (2012) påpeker at elever med selektiv mutisme konsekvent ikke snakker i noen situasjoner, som igjen kan være preget av den sosiale angsten der eleven heller velger å unngå sosiale settinger eller flykter fra situasjonen (Bru & Øverland, 2016). Far knytter, i likhet med mor, den sosiale angsten til å møte nye mennesker.

Antakeligvis var det viktig å uttrykke seg, så hen tegna mye, hadde mange tegninger hjemme. Når skolen da begynte, falt hen av med engang. [...] Det var nok det sosiale. Sosiale angsten til å møte nye mennesker, noe sånt tror jeg (far).

Far uttrykker i sitatet ovenfor at han opplever at eleven har frykt for å møte nye mennesker og strever med sosial angst i den sammenhengen. Omdal (2016) presiserer at sosial angst kan forsterkes i møte med nye mennesker, da det ofte er forventet å uttrykke seg verbalt i møte med andre. Far forteller videre at eleven ikke prater med andre foran han.

Hen har noen få venner som er hjemme hos oss etter skolen. Jeg vet ikke om hen prater med dem, hen prater ikke med dem når jeg er der i hvert fall (far).

Slik som nevnes i sitatet over opplever far at selv i trygge omgivelser hjemme, prater ikke eleven med venner som er på besøk foran han. Bru & Øverland (2016) påpeker at elever med selektiv mutisme ofte benytter stillhet i møte med andre mennesker. Eleven selv, i likhet med mor og far, gir også uttrykk for den sosiale angsten gjennom møtet med nye mennesker.

De savner barnehagen, og de er redd for å møte nye folk, nye barn. Som de aldri har møtt i hele sitt liv. Men hvis noen av vennene skal begynne på samme skole, kan du overtale vennene til å ta seg litte granne av hen. Så enkelt er det (eleven).

I sitatet over viser eleven hvordan hen anbefaler lærere å tilrettelegge for elever med selektiv mutisme, spesielt i møte med nye mennesker. Bru (2011) påpeker at sosial angst kan vise seg i møte med nye mennesker da eleven ofte opptrer sosialt passivt.

4.2 Inkludering

Ifølge Qvortrup (2012) må det både faglig, sosial og selvopplevd inkludering til for at inkluderingen skal være komplett. Undervisningen skal ifølge Haug (2014) tilpasses elevenes forutsetninger i et godt og trygt klassemiljø.

4.2.1 Faglig inkludering

Ifølge skolelederen blir faglig inkludering på den enkelte skole fulgt opp med *tilpasset opplæring, riktig kompetanse* og regjeringens tilbud om *lærernormen*. Slike tiltak kan fremme den enkeltes lærer opplæringstilbud til sin elevgruppe, samt ha tilstrekkelig kunnskap til å utføre læringsaktiviteter som oppleves inkluderende og motiverende. Skolelederen fremhever at lærernormen har kommet.

Flere ressurser inn i skolen synes jeg er bra. Det at vi har fått lærernormen, det er egentlig bra for skolen, da må kommunen gi en viss mengde penger til skolene. Det kan ikke gå under lærertettheten (skolelederen).

Skolelederen løfter frem nytten av lærernormen som gjør at det bli flere ressurser i skolen. Flere ressurser legger til rette for at flere barn blir sett og kan få mer hjelp av en lærer i løpet av en skoledag, som kan bidra til inkludering. Utdanningsdirektoratet (2019, B) peker på at nettopp faglig inkludering og tidlig innsats var bakgrunnen for å innføre lærernormen, som kan medføre at lærere har færre elever å forholde seg til og kan ha tettere oppfølging. Flere ressurser medfører også flere nye mennesker, og skolelederen fremhever viktigheten av struktur og lik praksis hos lærerne.

Noe jeg tar ofte opp på fellestiden, er gode vikarmapper. Vi har mange elever her på skolen, og flere elever som har ekstra behov. Det er viktig at vikaren kjenner til skolens og klassens rutiner, slik at det utføres lik praksis i det faglige. Fravær er jo noe som skjer (skolelederen).

Sitatet over viser hvordan skolelederen ser viktigheten av rutiner for elever som har ekstra behov. Det blir sårbart for elever med ekstra behov hvis de trygge personene er syke, som kan føre til svekket faglig inkludering. Nordahl (2013) peker på at brudd på rutiner kan påvirke elevens faglige inkludering negativt, som igjen kan medføre negativt læringsutbytte.

Skolelederen trekker frem grupperom som en læringsarena der eleven kan utvikle seg faglig.

Grupperom er ikke på skolens budsjett, men det går på andre ting. Da går det på hva man har lov til rundt omkring. Brakker er også en påvirkning for naboen. Da begynner man å endre bruksarealet på allerede brukt arealet. (skolelederen)

I sitatet over presiserer skolelederen at det er utfordringer knyttet til økonomi når det gjelder grupperom, som ofte blir benyttet i det faglige arbeidet for at eleven skal få tilpasset opplæring. Florian & Spratt (2013) påpeker at undervisningen bør være tilpasset i

klasserommet, og ikke på grupperom, for at forutsetningene skal ligge til rette for faglig inkludering (Dalen, 2013). Spesialundervisning blir i mange tilfeller gjennomført på grupperom, og saksbehandleren i PP-tjenesten forteller om elevens behov for spesialundervisning.

Et barn kan på en måte ha krav på eller rett til spesialundervisning for at man ikke kan følge kunnskapsløftet da, eller punkt to at man trenger spesialundervisning nettopp for å kunne følge det. OG jeg tenker da at barnet med selektiv mutisme ikke nødvendigvis har noen kognitive vansker som tilsier at man skal kunne trenge spesialundervisning, men jeg tenker da at enkelte barn vil trenge så spesifikke spesialpedagogiske tiltak da, sånn at man kan på en måte tenke at det blir lagt inn under retten til spesialundervisning. [...] Opplegget hens kan ikke kalles ordinær opplæring, så hen faller på en måte inn under behovet for spesialundervisning (PPT)

Sitatet over viser hvordan saksbehandleren i PP-tjenesten opplever at eleven ikke har forutsetninger for å følge ordinær opplæring. Eleven vil da falle under punkt to om rett til spesialundervisning, noe saksbehandleren i PPT understreker at eleven på nåværende tidspunkt ikke har, men at det jobbes mot det. I opplæringsloven § 5-1 (2019) påpekes det at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. I gjennomførelsen av spesialundervisning, trekker saksbehandleren i PP-tjenesten fram behovet for *anerkjennelse* for å oppnå faglig inkludering.

Det er på en måte da kanskje anerkjenne det barnet eller forstå barnet, det at barnet egentlig sånn innerst inne har veldig lyst til å kommunisere, men at det trengs hjelp til å gjøre det. Så blir det på en måte å se hva slags type hjelp skal til for akkurat dette barnet. Men ikke minst det å sette seg godt inn i hva selektiv mutisme er og hvilke typer anbefalinger som på en måte, som ligger der (PPT).

Slik som presiseres i sitatet ovenfor viser saksbehandleren i PPT hvordan elever med selektiv mutisme har behov for anerkjennelse og er avhengig av hjelp til å kommunisere da eleven selv innerst inne ønsker det. Det nevnes også at det er vesentlig å ha god kompetanse om hva selektiv mutisme faktisk er. Nordahl & Overland (2015) knytter anerkjennelse og inkludering sammen, og peker på at elever har behov for å bli sett og hørt for å ha mulighet til å oppnå faglig inkludering. Videre påpeker Lundahl et al., (2009) at elever med selektiv mutisme ofte har et ønske om å snakke, men de får det ikke til. Det viser til at de har behov for voksenpersoner som har god kompetanse om tilstanden, for å oppnå progresjon i kommunikasjonen. Atferdsanalytikeren peker på at kontaktlæreren benytter sin kompetanse til daglig og gjennomfører tiltak inndelt i individtiltak og systemtiltak for å tilrettelegge for elevens faglige inkludering.

Tiltakene har vært delt opp i individtiltak og systemtiltak. Systemtiltak er klasseledelse, struktur og forutsigbarhet. Jeg opplever at den læreren der inne har veldig mye av det hen trenger, fordi det er en rutinert og god lærer som er god på klasseledelse. Hun forsterker når hen samhandler, og stiller krav som er tilpasset. Så er ho også åpen for veiledning på disse tingene som er viktig for hen.[...] At det er vi som er i miljøet som kan legge til rette for miljøbetingelser som fremmer snakking, eller motsatt at vi hemmer snakking. Vi bør legge til rette for å gjøre det enklere å snakke (atferdsanalytikeren).

I sitatet over peker atferdsanalytikeren på at det er miljøet rundt eleven som kan legge til rette for å fremme snakking og inkludere eleven. Atferdsanalytikeren understreker videre at det krever en tålmodig og forståelsesfull lærer i møte med eleven. Omdal (2016) påpeker hvilken betydning læreren har for at elever med selektiv mutisme skal ha mulighet til å oppleve god faglig inkludering, samt progresjon i kommunikasjonen. Spesialpedagogen trekker fram at den betydningsfulle kontaktlæreren benytter tiltaket defokusert kommunikasjon for å legge til rette for faglig inkludering.

Jeg er også med eleven i ordinær undervisning en time i uken, jeg ser at kontaktlæreren er veldig bevisst på defokusert kommunikasjon. Eleven deltar i opplæringen, smiler og ler. Det er tydelig at barnet ønsker å være en del av fellesskapet. Kontaktlæreren gir instruks om å ta på hodet dersom noen vet svaret. Klassen bruker også telles tegn. I slike tilfeller blir ikke verbal kommunikasjon et krav, noe som kan være betryggende for barnet (spesialpedagogen).

Slik som presiseres av spesialpedagogen i sitatet over, opplever hun at eleven har et stort ønske om å inkluderes i fellesskapet. Ho fremhever videre kontaktlærerens bruk av defokusert kommunikasjon i undervisningen. Lundahl et al., (2009) peker på at defokusert kommunikasjon kan bidra til å redusere stressfaktorene for eleven. Det kan medføre at eleven føler seg tryggere i fellesskapet, som påpekes av Kristensen (2005) kan bidra til faglig inkludering gjennom blant annet felles tegn uten krav til verbal kommunikasjon. Spesialpedagogen trekker fram arbeid på grupperom, men at det også kan være utfordringer.

Ja, hen er mye på grupperom med meg og atferdsanalytiker. Men hen føler seg trygg der, og gjør oppgavene. Rektor og foreldrene vet om dette, men vi skal skrive henvisningen igjen til PPT. [...] Det som er synd er at er det for lite grupperom på skolen, det er flere som trenger det. Når vi går dit er det brått noen som er der, selv om det er vi som har rommet. Da kan hen ofte bli stresset når hen var forberedt på å jobbe på grupperommet (spesialpedagogen).

Spesialpedagogen fremhever i sitatet over at eleven viser trygghet i faglige oppgaver når de blir gjennomført på grupperom. Dalen (2013) påpeker at faglige oppgaver på grupperom kan føre til at eleven føler seg mer avslappet, som kan øke læringsutbytte. Samtidig trekker spesialpedagogen fram at plutselige forandringer i planene for hvor de skal jobbe, kan føre til stress. Johnson & Wintgens (2013) peker på hvordan brudd på forutsigbarhet kan skape usikkerhet og utfordringer for elever med selektiv mutisme. Kontaktlæreren forteller at eleven mestrer det faglige ved hjelp av trygge personer rundt seg.

Fordi hen har jo ikke fått spurt om hjelp, hen har jo ikke fått vist noe, ehh. Hen tør jo ikke si ifra hvis det er noe hen ikke skjønner. Men jeg så på «alle teller» prøva, og det var jo bra. Hen klarer jo med trygge personer rundt seg, da klarer hen å få til noe. Alt er jo en utfordring. Vi har jo snakke korta også, som støtte. Men du får jo ikke sagt det du vil, du får ikke spurt om å leke! Det å inkludere hen faglig er krevende. Jeg har prøvd ulike grupper og samarbeidspartnere, men da er hen bare passiv (kontaktlæreren).

I sitatet ovenfor viser kontaktlæreren til at det er utfordrende å inkludere eleven faglig, men at de stadig arbeider med det gjennom blant annet “snakke kort”. Johnson & Wintgens (2013) peker på hvordan “snakkekort” kan gjøre at eleven kan delta i aktiviteter, som igjen kan medføre at eleven kan oppleve faglig inkludering. Videre understreker spesialpedagogen at eleven får til faglige oppgaver med trygge personer rundt. Kristensen (2005) peker på at trygge personer rundt eleven kan hjelpe i arbeidet med faglig inkludering. Kontaktlæreren knytter også digitale verktøy til faglig inkludering.

Vi er jo heldig som har ipad da, hvis ikke hadde jeg aldri fått hørt hen lese verken engelsk eller norsk. Hen leser inn leksene hjemme med klar og fin stemme, og det er eneste gangen jeg hører hen snakke. Og hen vet jo at jeg hører på, og hen vet at jeg kommenterer det. Og det er veldig fordel, men det hadde jeg ikke visst hvis vi ikke hadde hatt ipad. Så hadde jeg ikke fått hørt hen. [...] Når hen først jobber i undervisningen er det med bruk av ipad. Hen kan da samarbeide og jobbe som resten av klassen. Men når det er kahoot vil hen ikke delta (kontaktlæreren).

Sitatet over viser hvordan kontaktlæreren opplever at eleven kan inkluderes mer faglig ved bruk av digitale verktøy. Lyster & Frost (2012) peker på at nettopp digitale verktøy i undervisningen kan øke motivasjonen, som igjen kan økt læringsutbytte for eleven. Av kontaktlæreren nevnes det også at ipad både har bidratt til at hun får hørt hen lese, samt at eleven kan arbeide med de samme faglige oppgavene som klassen. For å oppnå inkludering påpeker Befring (2012) at eleven må føle seg som en likeverdig deltaker, noe digitale verktøy

med klassen kan bidra til. Eleven mestrer å kommunisere med læreren ved bruk av digitale verktøy, men mor ønsker at eleven skal mestre å snakke med lærerne i virkeligheten.

At hen snakker med lærerne, hvis det er noe hen lurer på. For det blir sikkert en overgang når hen skal begynne på ungdomsskolen, der er ungene større og kanskje mer skeptisk (mor).

Slik som uttrykkes av mor i sitatet over, er hun bekymret for eleven i situasjoner hen må spørre om hjelp. Rygvold (2012) peker på at det er utfordrende for elever som strever med språket i faglige settinger der språket er en forutsetning, som igjen kan medføre at de fungerer dårlig i faglige sammenhenger. Mor uttrykker videre bekymring for hvordan det skal gå når eleven blir eldre. Omdal (2016) påpeker at det er vanskeligere å bli inkludert når barn blir eldre, da verbal kommunikasjon ofte er forventet av eldre barn. Far nevner at eleven må presses litt i det faglige arbeidet for å bli inkludert.

Det jeg legger merke til da er at hen trenger å presses til å gjøre noe, og så synes hen det er gøy. Hen kan si hen ikke vil gå på karate fordi det er kjedelig også, men så kommer hen plutselig i 100. Så hen er en person som trenger og presses til ting, så synes hen det er gøy [...] Men når de først lærer seg ting, så går det ofte veldig fort. Det er kun det å møte andre mennesker (far).

I sitatet viser far hvordan han opplever at eleven har behov for å presses til å gjøre ting, hvis hen skal utføre faglig arbeid. Bjåstad et al., (2017) peker på hvordan eleven gradvis kan presses i faglige situasjoner gjennom eksponeringstrening, som kan bidra til at eleven opplever faglig inkludering etter hvert (Qvortrup, 2012). Far påpeker videre at når elever med selektiv mutisme lærer seg ting, går det ofte veldig fort. Skaalvik & Skaalvik (2015) presiserer at faglig inkludering kan oppnås gjennom riktig tilpasning av innholdet, som kan resultere i at det faglige arbeidet oppleves som gøy. Eleven selv forteller om faglige situasjoner hen synes er gøy.

Bare hvis det er noe gøy. Noen morsomme fag, eller noen gøy ting å gjøre. Jeg liker når læreren er morsom med meg og sier jeg er flink. Når vi har døde reinsdyr er det gøy (eleven).

Sitatet over viser hvordan eleven har positive opplevelser i fellesskapet når læreren benytter humor og lek i faget, som ikke stiller krav til verbal kommunikasjon. Omdal (2016) peker nettopp på hvordan humor og lek kan redusere prestasjonsangsten i faglige settinger for elever med selektiv mutisme, som kan bidra å inkludere eleven faglig (Kristensen, 2005, s. 22). Eleven peker videre på hva hen føler hen er flink til.

Jeg er flink til lette prøver. Jeg er flink til å være i friminuttet. Jeg er flink i kunst og håndverk (eleven).

Eleven peker i sitatet på at hen er flink til lette prøver. Bru (2011) peker på hvordan enkle prøver blir valgt av elever som ofte fokuserer på muligheten for å mislykkes. Videre trekker eleven frem positive opplevelser i friminuttet og i kunst og håndverk. Skaalvik & Skaalvik (2015) presiserer at positive opplevelser i situasjoner kan øke mestringsforventningene, og kan bidra til at elevene kan lære sammen (Florian & Spratt, 2013).

4.2.2 Sosial inkludering

På en skole er det mange mennesker å forholde seg til. Skolelederen knytter de ansattes kjennskap til eleven som en forutsetning for at eleven skal oppleve sosial inkludering.

Dette ble tatt opp på felles, hvor alle fikk beskjed om å alltid hilse på barnet, men ikke forvente et svar. Hvis barnet svarer så skal man ikke “oj, svarte du?”, for da svarer nok barnet antageligvis ikke igjen. Igjen, så, vet alle ansatte om eleven, tilfelle det skjer noe i friminuttet, være observant rundt dette. Hadde eleven slått seg, blitt mobba, etra, ja, så hadde hen ikke sagt noe. Derfor er det viktig at alle er informert, og jobber likt rundt dette. Atferdsanalytiker har også informert personale om tilstanden til barnet i fellestiden (skolelederen).

I sitatet fremhever skolelederen viktigheten av at sine ansatte har god kjennskap til eleven med selektiv mutisme. Johnson & Wintgens (2013) peker på at skoleansatte må være informert om tilstanden, for å ha mulighet til å inkludere eleven. Skolelederen trekker videre frem at måten de responderer på i møte med eleven, kan påvirke eleven. Lundahl et al., (2009) påpeker at responsen skal være helt naturlig og rolig, som kan bidra til at eleven opplever sosial inkludering. Skolelederen knytter elevens beste opp mot sosial inkludering.

Jeg ønsker at vi skal ha en kultur hvor vi ønsker elevens beste, og at vi ser elevene. [...] At elevene skal føle at hver dag de er på skolen, skal læreren ha sett hen. Ingen elever skal lure på om læreren liker hen. Det er målet, at elevene som går ut herfra, at alle voksne som ser dem er glad i dem og at de får vist sin beste side (skolelederen).

I sitatet over forteller skolelederen at han ønsker å ha fokus på elevens beste, og at hver enkelt elev skal føle seg sett og ivaretatt. Nordahl & Overland (2015) peker på hvordan elevenes behov for å bli sett og hørt, kan bidra til å føle seg inkludert. Saksbehandleren i PP-tjenesten trekker fram at tilbudet elever med selektiv mutisme får ofte er varierende.

Skolen i det tilfelle her rundt det barnet har virkelig gjort en veldig god jobb, det er litt ulik fra sak til sak, synes jeg. Så i andre saker har nok, PPT og jeg som saksbehandleren hatt en mye mer, eller mye større veiledningsrolle, enn det det har vært behov for i den saken her. Noe av grunnen til det var at skolen selv tok kontakt med en privat aktor, som jobba da tett på barnet. Så jeg tenker at det barnet her sånn sett har vært veldig heldig (PPT).

Sitatet over viser hvordan saksbehandleren i PP-tjenesten opplever at skolen i dette tilfelle har gjort en god jobb, men at det ofte er veldig varierende fra sak til sak. Både Hammer & Oerbeck (2014) og Omdal (2016) peker på at det er lite forskning på hvordan inkludere en elev med selektiv mutisme, som kan medføre at tilbudet ofte blir veldig varierende fra sted til sted, som vil påvirke inkluderinga. Atferdsanalytikerens viser til at hun delte sin kunnskap med aktørene rundt eleven.

En form for eksponering var at jeg leste sammen med hen, mens spespedlærer satt i samme rom og observerte. Det kalles eksponering og responsprevensjon. Det handler om at du blir satt i en ubehagelig situasjon, så må du være i den situasjon til fryktresponsen legger seg. Du får nerver og adrenalin og alt når det er vanskelig, så må du stå i det til det legger seg igjen. Det at spespedlærer kom inn og satt seg der da, synes hen er ubehagelig, men så leker vi til hen blir avslappet. Da ble hen litt vant til det. Da gjør man det flere ganger. Først gjorde spespedlærer ting hen var interessert i, og undersøkte og gradvis implementere dette med fag (atferdsanalytikerens).

Atferdsanalytikerens forteller ovenfor at hun praktiserer eksponeringstrening i møtet med eleven, og hvordan ho ønsker å videreføre det til skolens aktører. Johnson & Wintgens (2001) peker på teknikken “sliding-in technique” (eksponeringstrening) i arbeid med elever med selektiv mutisme, som kan bidra til at de føler seg komfortable rundt andre mennesker. Spesialpedagogen fremhever innlært defokusert kommunikasjon av atferdsanalytikerens i arbeid med eleven. Kontaktlæreren løfter også frem defokusert kommunikasjon i arbeid med sosial inkludering.

Jeg praktiserer etter defokusert kommunikasjon, hvor jeg ikke setter krav til tale og blikkontakt for å delta i undervisningen. Når jeg skal hilse på elevene mine ved skolestart tar vi, “footshake” inn til klasserommet, uten å si noe. Jeg er veldig bevisst på kroppsspråket mitt. Jeg bruker dagstavle med bildestøtte hver dag, og har tydelige klasseregler. Hm, må noen på do så skal de lage en “o” med pekefinger og tommel, lett klapping på brystet betyr at jeg er enig, to fingre betyr at jeg vil fortelle om noe annet og en finger betyr jeg vil svare på et spørsmål eller lurer på noe. Alle på trinnet praktiserer etter disse tegnene, og vet om snakkekortene til eleven. Når hen lurer på noe kan hen peke på snakkekort som er på pulen. Jeg gjør mitt beste på å forstå hva som hen lurer på, veilede, og ja, later som alt er normalt (kontaktlæreren).

Sitatet over viser hvordan kontaktlæreren benytter defokusert kommunikasjon i klasserommet. Videre fremhever hun hjelpemidler som visuell dagstavle, snakkekort og bruk av felles tegn (vedlegg 8) på hele trinnet. Omdal (2016) peker nettopp på at organiseringen av klassen må tilpasses etter elevens forutsetninger og ikke motsatt, for å bidra til å inkludere eleven. Johnson & Wintgens (2013) løfter frem hjelpemidler som snakkekort for å legge til rette for god sosial inkludering med medelever. Ved spørsmål om sosial inkludering, trekker mor fram atferdsanalytikerens kompetanse som en avgjørende faktor.

Atferdsanalytikerens har vært helt super. Det tok jo ho tre uker for å få hen å snakke med henne, og hen snakka ikke med psykologen sin på to år, og gjorde det fremdeles ikke når opplegget var slutt. Så hadde det ikke vært for atferdsanalytikerens, så tror jeg ikke det hadde gått så bra som det har gått (mor).

Sitatet ovenfor viser at mor opplever atferdsanalytikerens som en trygg person eleven stoler på, og at atferdsanalytikerens er bakgrunnen for at det har gått så bra. Kristensen (2005) peker på at elever med selektiv mutisme ofte knyttes til voksenpersoner som oppleves som trygge, og tryggheten kan hjelpe eleven i den sosiale inkluderingen. Far løfter, i likhet med mor, frem skolens arbeid rundt eleven.

Ja hittil føler jeg de har gjort det som trengs. I og med at vi fikk en egen ressurs, til å jobbe med hen, sånn jeg har forstått det er det ganske unikt. Ingen andre som har fått tilsvarende, så det er jo kjempebra (far).

I sitatet over fremhever far skolens gode arbeid omkring eleven, og verdsetter at skolen leide inn kompetanse utenfra for å hjelpe eleven i veien mot sosial inkludering. Lillejord et al., (2013) påpeker at eksterne samarbeidspartnere kan bidra til å hjelpe læreren i arbeid med enkeltelever, som kan hjelpe de i arbeidet med å inkludere eleven sosialt (Veland, 2011). Eleven knytter eksponeringstrening opp mot sosial inkludering.

Du må bruke level, der man begynner på lavt level. Først level 0, så level 1, level 2. Men det siste level er level 20, jeg tror det er det. Sånn du gjorde med meg [...]. Hvis vi snakker i klassen er vi på level 20 (eleven).

Sitatet over viser hvordan eleven opplever at eksponeringstrening er effektivt for å oppnå inkludering i fellesskapet. Bjåstad et al., (2017) peker på hvordan eksponeringstrening kan bidra til å redusere angsten, som kan medføre at eleven føler seg som en del av fellesskapet. Videre knytter eleven bruk av nonverbal kommunikasjon til sosial inkludering for elever som ikke snakker.

Tenk deg at du kan si hei uten å bruke munnen sin. Sånn at den andre sier det samme, så blir de helt bestevenner (eleven).

Eleven løfter i sitatet over frem bruken av nonverbal kommunikasjon som et virkemiddel, for å få seg venner uten å snakke. Slik som presiseres av Falkenberg & Kvam (2012) benyttes nonverbal kommunikasjon for å uttrykke seg uten å bruke ord, som kan bidra til at eleven føler på den opplevde inkluderingen (Qvortrup, 2012: Haug, 2014).

4.3 Oppsummering av funn

Det vi har oppdaget i analysearbeidet etter transkribering og koding er funn som: *regelverk, prøver og digitale verktøy* på makrosystemet, *innhentet atferdsanalytiker* på eksosystemet med tiltak som *skjermet opplæringstilbud på grupperom, eksponeringstrening* (tiltak på individnivå), *vikarmapper og felles rutiner* (tiltak på systemnivå), *overgang fra barnehagen, samarbeid internt, - eksternt*, og med *hjemmet* på mesosystemet og *lærer-elev relasjon, kommunikasjonstilnærminger og leksearbeid* på mikrosystemet. Disse funnene skal diskuteres i neste kapittel.

5. Drøftingen

I denne diskusjonen skal teoretiske synspunkter og funn fra informantene drøftes ved bruk av Bronfenbrenners modell, for å synliggjøre hvordan de ulike systemene påvirker faglig og sosial inkludering for eleven. I denne casen går vi ut ifra at eleven opplever både prestasjons- og sosial angst, i betraktning av analysearbeidet. Diskusjonen har som hensikt å være tett på problemstillingen “på hvilke måter kan den enkelte skole inkludere en elev med selektiv mutisme på småskoletrinnet?”. Vi vil bruke eksempler fra casestudien av den aktuelle skole, for å løfte frem hvordan enkelte skoler kan inkludere elever med selektiv mutisme.

Gjennom utdanningspolitikken (makrosystemet), lokale tiltak (eksosystemet), samarbeid (mesosystemet) og relasjonene til eleven (mikrosystemet), kan problemstillingen besvares. Hvert delkapittel struktureres etter Bronfenbrenner, og kategoriene fra funn vil presiseres nærmere til det aktuelle delkapittelet. Formålet er å synliggjøre systemenes påvirkning på elevens opplæringstilbud, samt hvordan systemene påvirker hverandre. Kapittelet avsluttes med å skildre kronosystemet med tidsløpet fra skolestart til oppstarten på forskningsarbeidet.

5.1 Makrosystemet

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i Bronfenbrenners modell styrt av nasjonale tradisjoner, kulturer, politiske og økonomiske forhold (Bronfenbrenner, 1979). Samfunnets lover og politikk påvirker alle systemene i modellen (ekso-, meso-, og mikrosystemet). Dermed starter vi først å presentere dette systemet i drøftingen. Når eleven startet på skolen ble det en 9A-sak, senere kjent med at eleven opplever angst og deltok mer i opplæringen med digitale verktøy. Dermed er hovedelementer i makrosystemet fra funn: *læreplanverket, politisk kartlegging og digitalisering*.

5.1.1 Læreplanverket

Den enkelte skole har formelle rammer å forholde seg til, jamfør Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ansatte innenfor skolevirksomheten må arbeide etter forskrifter til opplæringsloven, læreplaner i fag og overordnet del i grunnopplæringen. Hver enkelt elev har rettigheter jamfør § 1-3 tilpasset opplæring, samt intensiv opplæring § 1-4 Opplæringsloven (2019). Den enkelte skole skal etterstrebe det juridiske i sin profesjon, for å gi gode forsvarlige tjenester til barn og unge. Slike føringer fra makrosystemet kan styrke hvordan elever opplever et godt faglig og sosialt opplæringstilbud. Som vektlegges av

Regjeringen (2014) trenger skolevirksomhetene kvalifiserte lærere som er personlig rustet til å etterstrebe lov og avtaleverk. Den norske skole skal ruste elevene til å bli selvstendige samfunnsborgere som mestrer eget liv i arbeid og på privaten (Regjeringen, 2017).

Skolen er politisk styrt, og styringspolitikken er svært fremtredende i den norske skole. Samfunnsdebatter og nyere forskning påvirker også virksomhetene og det debatteres oftere om læreres utdanningsløp, praksis og kompetanse (Regjeringen, 2015). Enhetsskolen vektlegger inkluderingsprinsippet som er regulert i overordnet delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed skal skolevirksomhetene legge til rette for god faglig og sosial inkludering, spesielt for de som står i fare for å falle utenfor fellesskapet. Den enkelte skole skal møte mangfoldet og akseptere ulikheter. Lovverket tar også for seg elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, som kan motta spesialundervisning etter § 5-1 (Opplæringsloven, 2019). Slike rammer for opplæringen kan strekke seg mot enhetsskolens idealer om en inkluderende skole for alle.

I intervjuene med kontaktlærer og skoleleder nevnes lærernormen. Skoleleder nevner at lærernormen er positivt for skolebudsjettet som kan gi tettere oppfølging til elevene. Regjeringen innførte dette som tiltak for å gi god individuell oppfølging til elevene, fra høsten 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019, B). Eleven i denne casen lider av tilstanden selektiv mutisme, og er dermed svært avhengig av tett voksenoppfølging og trygghet. For at eleven skal kommunisere, verbalt eller nonverbalt, er det behov for disse nære og trygge personer for at eleven kan oppleve god faglig utvikling, som støttes av Grasaas et al., (2019). I en klassesituasjon kan det forekomme episoder i løpet av skolehverdagen der eleven prøver å oppsøke kontaktlærer, hvor klasselederen ikke fanger opp dette. Slike situasjoner kan resultere i at eleven får negative erfaringer med å si ifra. Ifølge Rygvold (2012) er en konsekvens av dette er svekket faglige utvikling og inkludering i fellesskapet. Kontaktlæreren i dette tilfellet har en elevgruppe på 19 elever, hvor hver elev har rett på god tilpasset opplæring. For at den enkelte skole skal kunne gi god individuell støtte og tilpasninger til hver enkelt elev, er lærertettheten en god innføring der faglig inkludering kan bli en realitet. Kontaktlæreren i casen vår merket ingenting til lærernormen med færre elever per lærer, og hun skulle ønske det var to kontaktlærere i en klasse for tettere oppfølging og at tiltak kan gjennomføres.

Regjeringen har lagt føringer for enhetsskolen om det gode læringsmiljøet som skal fremme læring, helse og trivsel etter kapittel 9A i Opplæringsloven (2019). Denne juridiske retningen bidrar til at elever kan oppleve god sosial inkludering. Aktivitetsplikten, jmfør Opplæringsloven (2019) §9A-4, legger føringer for hver enkelt ansatt i virksomheten til å varsle skoleleder dersom noen ikke opplever det gode læringsmiljøet. Videre skal den enkelte skole kartlegge og iverksette tiltak for elevens beste i møte med skoletilbudet. I denne caseundersøkelsen oppdaget den enkelte skole avvik på paragraf 9A for eleven med selektiv mutisme, og startet tiltak etter makrosystemets juridiske føringer.

I den overordnet delen av læreplanverket nevnes et inkluderende læringsmiljø, der elevene skal utvikle identitet, selvbylde og holdninger i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, B). Den sosiale læringen skal skje i alle aktiviteter i skolens regi, og legges frem at elevenes faglige og sosiale læring skjer i samspill av hverandre. I denne case undersøkelsen ble vi fortalt om en elev som opplevdes deprimert og isolert, og ikke snakket med andre på skolen. Når den enkelte skole skal sørge for likeverdig opplæring, der alle skal ha like muligheter i opplæringen uavhengig av evner og forutsetninger, må den ha dørene åpne for utvikling og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, B; Nordahl & Overland, 2015). I dette tilfellet ønsket den aktuelle skole og se andre muligheter til likeverdig opplæring, når egen skolevirksomhet og hjelpeinstanser ikke strakk til. Spesialpedagogiske tiltak ble godkjent av skolesjef i kommunen for å innhente ressurs fra privat sektor.

Rektorer har det primære hovedansvaret for den aktuelle skole og skal organisere virksomheten til å oppnå gode resultater (Johannessen & Olsen, 2008). I denne casen ansatte skolelederen en atferdsanalytiker for å hjelpe eleven sosialt ved å redusere angsten for å snakke, samt gi eleven timer med en spesialpedagog for å styrke god faglig tilrettelegging. Skoleledere bør støtte sine skoleansatte og veilede dem i grupper og individuelt, og være løsningsorientert der skolen trenger bistand ved ulike elevsaker. Skoleledere må også følge avtale- og lovverket, for å sikre at god opplæring finner sted. Ved spesielle situasjoner der sårbare elever står i fare for å falle utenfor fellesskapet, må skolelederen være en god rollemodell for sine ansatte og prioriterte disse elevsakene. I dette forskningsarbeidet ser vi at skolens lovverk for barnets beste er fulgt opp. Skolelederen ønsker også en skolekultur der elevene blir sett hver dag og opplever at de voksne er glad i dem, noe som ifølge Nordahl og Overland (2015) er med på å skape god inkludering.

Det pålegges fra makrosystemet at enhetsskolen skal utjevne sosiale forskjeller og normalisere ulikheter. Fra funnkapitelet kommer det fram at skole- og klasseledere må ha gode holdninger og verdsette alle individer uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn og identitet, slik som er idealet til enhetsskolen. Det å forme et fellesskap som passer alle kan være krevende, spesielt for klasselederen. Kontaktlærer, i dette tilfelle, må omstille praksisen sin for å gi riktig opplæringstilbud til enkelteleven med selektiv mutisme. Ifølge Nordahl (2013) er gode klasseledere en som planlegger godt til klasse- og individnivå, har tydelige klasseregler med struktur og gode overganger. En klasseleder skal ha kontroll på rutiner og regler og gi god faglig utvikling. Makrosystemet gir skolen et oppdrag om god sosialisering og tilpasset akademisk utdanning for sine elever. For at utdanningspolitikken skal få innsyn i den enkeltes skole praksis, gjennomføres det blant annet politisk styrt kartlegging.

5.1.2 Politisk kartlegging

Hensikten med prøver er å kartlegge hva elevene strever med, for å dermed møte tilpasningsbehovene riktig (Imsen, 2014). I denne casen har eleven utviklet angst og svekket selvbilde i møte med testsituasjonene, som nevnes av foreldrene, spesialpedagog, kontaktlærer og eleven selv. Fra makrosystemet formidles det at enkeltelever skal oppleve et trygt og læringsfremmende miljø, samtidig det å prestere bra på nasjonale prøver. Skolelederen nevner at hensikten med prøvene er gode, men ofte brukes feil, dette påpekes også av Lillejord & Manger (2013, B). Samtidig nevnes det av skolelederen at foreldrene også kan få en angst for prøver, når eleven ikke mestrer dette. Ifølge Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019) kan foreldre til sårbare barn ha behov for emosjonell støtte for å redusere stress når eleven opplever utfordringer i skolen.

Fra dette forskningsarbeidet ser vi at skolevirksomheter ønsker gode testresultater, for å sikre god faglig utvikling for elevmangfoldet (Imsen, 2014). Makrosystemet kan ved dette måle den enkelte skole prestasjoner, og den enkelte skole kan fange opp elever som strever. I litteraturen ser vi at faglig inkludering ikke kan vises i form av tall og statistikk, derimot er følelsen subjektiv styrt for hvert enkelt individ (Befring, 2012). Når skoler presterer godt på nasjonale prøver, viser det at skolen gir riktig opplæring. Når skoler presterer dårlig på kartleggingsprøver skal det iverksettes tiltak for skolevirksomheten. Det å fange opp skoler som trenger ekstra veiledning er jo bra for enkelte elevenes opplæring. Dersom både skoleleder og klasseledere kjenner på negativt stress fra andre kollegaer, foreldre eller

samfunnet generelt, grunnet dårlige testresultater fra sin elevgruppe, kan det påvirke selvbildet til skoleansatte negativt og dermed skoletilbudet elevene får. På den andre siden kan det også dårlige resultater skape engasjement for skoleleder og skoleansatte til å gjøre det bedre, og bruke kartleggingsprøvene til å se hvordan tilrettelegge bedre for enkelteleven.

Styringspolitikken forvalter at skolevirksomhetene skal tilpasse skolearbeidet for å gi likeverdig opplæring. Vi kan også se det på som motstridende når skoletilbudet skal være tilpasset etter elevenes evner og forutsetninger, men ikke kartleggingsprøvene.

Makrosystemet ønsker å godta individer for deres ulikheter, men samtidig gi standardiserte kartleggingsprøver. Når elever opplever nederlag i slike testsituasjoner, kan det forme et dårlig selvbilde som støttes av Skaalvik & Skaalvik (2015). Overføringen med å prestere dårlig faglig, kan gi dårlig selvbilde, som også kan hindre god sosial inkludering. Individer som har svekket selvbilde er ofte mer tilbaketrukket, isolerte eller introverte (Bru & Øverland, 2016). Florian & Spratt (2013) peker på at differensiert opplegg i ordinær undervisning burde anvendes mer for å skape god inkludering. Det å gi ulike alternativer av oppgaver til alle elevene, fremfor alternativt opplegg for noen.

Regjeringen pålegger skolevirksomhetene å gjennomføre kartleggingsprøver fra allerede 1. trinn. Lundahl (2009) påpeker at elever ikke skal presses til noe de ikke vil, og kan avbryte prøvene dersom eleven ønsker det. Dermed får eleven i denne casen utdelt prøver som resten av klassen. Eleven i denne casen mottar kartleggingsprøvene på lik linje som sine medelever, til tross for prestasjonsangsten. Dette kan gi en følelse av deltakelse i fellesskapet, fremfor å motta et annet opplegg som kan virke som en forskjellsbehandling.

Ved å normalisere prøvesituasjonene, kan være en form for eksponering (Bjåstad, et al., 2017). Brått en dag ønsker eleven å besvare kartleggingsprøven, siden den allerede ligger foran på skrivepulten. Eller i det motsatte tilfelle, forsterke angsten og nederlagsopplevelsene med å stadig få en påminnelse om prestasjonsangsten. Det som er riktig bruk av eksponeringstrening kan være vanskelig for en lærer å forstå uten riktig kompetanse og opplæring. Vedkommende som utfører eksponering på individer som strever med angst, må kjenne individet godt. Som følge av Johnson & Wintgens (2001) er det å bli kjent med en som har angst for å snakke er krevende, men oppnåelig. Dette skal diskuteres nærmere på mikrosystemet.

Alle prøver er derimot ikke pålagt på nasjonalt hold. Det er lærere som praktiserer etter ukeprøver, tester og lignende for å kontrollere eget arbeid og elevenes arbeid. Denne ordningen ser vi på som positiv, dersom klasselederen formidler varme og støtte (Drugli & Nordahl, 2013). I denne casen er kontaktlærer en forkjemper av et trygt og godt læringsmiljø med høy grad av involvering, støtte, omsorg og nærhet. Vi anser at det å ha prøver i trygge rammer, er positivt både for lærer og elev. Klasseleder kan fange opp elever som strever og tilpasse mer tilstrekkelig. Prøvene er gode, dersom de blir brukt mot sin hensikt. Det å styrke elevens selvbilde og redusere angsten krever blant annet god relasjon, bekreftelser, trygging og forutsigbarhet (Johnson & Wintgens, 2013). Eleven har da et større utgangspunkt til å mestre testsituasjonene som sine medelever, uten å virke annerledes. Det er viktig at kontaktlærer som gjennomfører både ukeprøver, diktat og gloseprøver utfører dette i trygge rammer med støtte og anerkjennelse. Det er viktig at spesialpedagog, i samarbeid med kontaktlærer, reduserer ubehaget og stresset eleven opplever ved testsituasjonene. Når dette inntreffer ser vi sammenhengen med god sosialisering, der eleven opplever et godt læringsfremmende miljø.

I litteraturen stilles skoleledere ansvarlig for hvordan kulturen er på sin tilhørende skole, som støttes av blant annet Johannesen & Olsen (2008). Eftervirkningene av nasjonale kartleggingsprøver kan være prestasjonsorienterte skoler (Skaalvik & Frederici, 2015). Disse skolene har hovedfokus på elevenes prøveresultater. Samfunnet fra makrosystemet kan bidra til negativt stress på rektor, som overføres til sine ansatte, som igjen påvirker elevene, og til slutt påvirker foreldrenes opplevelse av skolen. Vi opplevde derimot, i denne studien, en rektor som fokuserer på god indre utvikling, mestring og sunn psykisk helse for elevgruppen sin. Tidligere forskning (Omdal, 2016) viser at trivsel og trygghet gjennom et godt læringsmiljø fremme god faglig utvikling, som igjen gir gode testresultater. Som vi opplever i dette forskningsarbeidet er det viktig med en tydelig skoleleder, med gode rutiner og holdninger som kan skape et godt læringsmiljø på skolen. Dette miljøet kan virke positivt for lærernes arbeidsinnsats, skole-hjem - og kollegasamarbeid (Lillejord, et al., 2013). I analysearbeidet ble vi kjent med en rektor som ønsker det beste for sine elever, som gjenspeiles i en læringsorientert skole (Skaalvik & Frederici, 2015). Dette er skoler som har hovedfokus på innsats, utvikling, dybdeløring og personlig vekst.

5.1.3 Digitalisering

Enhetskolen befinner seg i en digital omverden, der det å oppnå god digital kompetanse er en viktig forutsetning for å mestre senere arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolepolitikken legger føringer for at elever i dagens skole har tilgang på digitale hjelpemidler, gjerne med egen læringsipad (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan utjevne sosiale forskjeller i denne digitale omverden, der skolen dekker denne læringsressursen.

Eleven i denne casen, nevnt av kontaktlærer og spesialpedagog, kan periodevis delta i faglige aktiviteter som sine medelever, dersom ipaden er et verktøy i læringsaktiviteten. Fra funn tyder vi at eleven behersker ipaden godt, og har god digital kompetanse. Det at eleven opplever mestring med bruk av ipad, kan øke deltagelse ved faglig læringsaktiviteter. Slike økonomiske føringer fra regjeringen kan gi elever en forutsetning for god faglig inkludering i opplæringen. Dette på bakgrunn av om lærere har god digital kompetanse.

Digitale hjelpemidler blitt en stor del av hverdagen (Fandrem et al., 2019). Siden den digitale arenaen også har blitt en møteplass, læringsarena og sosialiseringsarena er det viktig med god digital kompetanse og nettvett i skolesammenheng. I overordnet del står det at skolepraksisen skal være inkluderende, der ingen elever skal oppleve ekskludering. Imsen (2014) som også stiller seg kritisk til denne praksisen, der mye tid foran en skjerm kan frata viktige sosiale erfaringer. Når elever bruker for mye tid på digitale verktøy kan det utvikle mangelfulle kommunikasjonsferdigheter (Imsen, 2014). I denne casen opplever vi at eleven deltar mer i undervisning når det er læringsaktiviteter på ipaden, samtidig som eleven selv ønsker ipaden fremfor andre læringsaktiviteter. Kontaktlæreren forteller at eleven leser inn leseleksene på ipaden, slik at hun får hørt eleven snakke. Ipaden blir benyttet som en del av defokusert kommunikasjon slik at eleven kan inkluderes med medelever (Kristensen, 2005). Digitale verktøy kan åpne opp for nye muligheter for læring, som kan være positivt for lærer og elev (Imsen, 2014).

Samtidig kan ipaden bidra til god faglig inkludering i dette tilfellet, kan det også styrke det sosiale miljøet der ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi utfordrer og beriker læringsmiljøet for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020, B). Det å gjøre noe i fellesskapet kan styrke følelsen av inkludering, og gi god faglig utvikling dersom læreren bruker digitale verktøy riktig.

Lærerrollen diskuteres stadig i media og i utdanningspolitikken på makrosystemet (Regjeringen, 2015). Haug (2012) påpeker at lærere har den avgjørende rollen for hvordan elever opplever faglig og sosial utvikling. I analysearbeidet diskuterte vi som forskere hvordan det er å bli vurdert av samfunnet, sjef, kollegaer og foreldre, og om vi så noen antydninger til dette i denne casen uten å stille direkte spørsmål ved dette. Vi ble oppmerksomme på at spesialpedagogen i casen vår opplevde positivt stress av slike faktorer, som kan påvirke arbeidsinnsats for å yte gode resultater for eleven med selektiv mutisme. De andre informantene beskrev lite hvordan makrosystemet påvirket skolesystemet og eget arbeid. Fra funn kommer det fram at kontaktlærer synes det var for mye nasjonale kartleggingstester på småskoletrinnet. Vi opplever derimot en kontaktlærer og spesialpedagog som arbeider systematisk etter makrosystemets lovføringer.

5.2 Eksosystemet

Eksosystemet viser til handlinger eller beslutninger som påvirker konteksten i mikrosystemet, der eleven befinner seg. Lokale politiske organer har innvirkning på elevens nærmiljø, som hjelpetjenester, skolens organisering eller kompetanse til de som arbeider omkring eleven (Bronfenbrenner, 1979). I denne casestudien ble det på eksosystemet fattet av skoleleder, i samarbeid med kommuneadministrasjonen, tildeling av ekstra ressurs fra privat sektor et tilfelle etter tiltakene etter 9A-situasjonen. Det ble også tildelt en spesialpedagog for eleven etter tidlig innsats §1-4 (Opplæringsloven). Atferdsanalytiker i casen vår skulle hjelpe eleven sosialt, og spesialpedagogen faglig i lesing, skriving og regning. Dette for at eleven skulle få gode forutsetninger til å mestre opplæringsløpet videre. Tiltak som den enkelte skole utførte på eksosystemet i denne casen er *skjermet opplæringstilbud*, og *eksponeringstrening* på individnivå og *vikarmapper* og *felles rutiner* systemnivå. Dette i form av ekstra en ressurs og med atferdsanalytiker og spesialpedagogisk hjelp i det ordinære opplæringstilbudet.

5.2.1 Individnivå

I denne casen møter skolevirksomheten en elev med selektiv mutisme, som ikke snakker og oppleves angstfull. Skolen iverksetter tiltak på individnivå, direkte med eleven, for å dekke tilpasningsbehovene individuelt. Vi tyder at eleven strever både med prestasjon- og sosial angst ut fra funn, og fører dette med i diskusjonen. I dette tilfelle valgte skolevirksomheten å leie inn fra privat sektor for å møte de juridiske prinsippene fra makrosystemet, da de virket å ha mangelfull kompetanse på den aktuelle skolen om selektiv mutisme. Det at andre

hjelpeinstanser tilhørende skolen ikke nevnes i dette kapitlet, og at PPT ikke har gitt eleven vedtak på spesialundervisning etter §5-1 (Opplæringsloven, 2019) skal drøftes nærmere i mesosystemet på eksternt samarbeid.

Eleven i casen vår har mottatt ekstra individuell støtte av atferdsanalytiker og spesialpedagog i sin opplæring, foruten sakkyndig vurdering av PPT. Eleven fikk eget tilpasset skoleopplegg, for å øke skolemotivasjon og trivsel. Mye av dette tilbudet fant sted på skjernet grupperom, både for å redusere angsten for å snakke. På den ene siden kan slike vedtak fremme den faglige utviklingen med hjelp av en spesialpedagog, og på den andre siden hindre god sosial inkludering, som også påpekes av Dalen (2013). Spesialpedagog og atferdsanalytikeren i casen vår nevner at eleven er redd for å gjøre feil og viser en svært passiv væremåte i klasserommet. Den faglige- og sosiale angsten viser seg svært fremtredende i klasseromssituasjoner, enn på et grupperom. Når organiseringen av opplæringstilbudet er utenfor klassemiljøet, kan dette resultere i stigma (Haug, 2003). Samtidig gjennomføres dette tiltaket på individnivå for at eleven skal oppleve trygghet i å snakke og gjøre faglig arbeid.

Skolen står i et dilemma hvor organiseringen av eleven kan oppleves ekskluderende av fellesskapet, og på den andre siden påføre stigma for eleven når vedkommende aldri snakker eller deltar i klasserommet. Atferdsanalytikeren tok ut eleven fra klasserommet flere ganger i uken, og spesialpedagog 3 skoletimer i uken. Inkludering handler om å tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen (Haug, 2013). Florian & Spratt (2013) legger også frem at alle elever skal ha mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Hjemmel Opplæringsloven (2019) §8-2 skal organiseringen av elever finne sted i klassen slik at sosial tilhørighet blir ivaretatt.

Elever med selektiv mutisme kan ha behov for spesialundervisning når eleven får andre lærevansker på bakgrunn av angsten for å snakke (Lundahl et al., 2009). Organiseringstiltak nevnes da som ene-undervisning i perioder. Diskusjonen om elevens beste bør gjenspeiles i Barnekonvensjonen (2003). I denne casen har skolen valgt å ta eleven mye ut av ordinær undervisning, for å arbeide med angsten. Skolen møtte én elev som virket deprimert med store unngåelser gjennom skolehverdagen, til å delta mer i undervisning og samhandle med andre nonverbalt.

I litteraturen legges det fram at spesialundervisning skal oppleves inkluderingsfremmende (Dalen, 2013; Florian & Spratt, 2013). Spesielt peker Johnson & Wintgens (2001) på at det beste for eleven med selektiv mutisme er med klassen sin. I denne casen ser vi at den aktuelle skole arbeider for å få eleven inn i klassen. Dette er tiltak på individnivå som eksponeringstrening, som påpekes i litteraturen av Bjåstad et al. (2017). Atferdsanalytikeren gir opplæring til spesialpedagogen vedrørende eksponeringstrening, grunnet riktig kompetanse fra utdanning og arbeidserfaringer. Eksponeringstreningen i dette tilfelle handler om å gradvis gjøre eleven trygg nok til å delta faglig i klasserommet, og redusere frykten for å snakke med andre. Det er viktig at eleven føler seg trygg til å delta i opplæring i klasserommet, og snakker med andre for at god faglig og sosial inkludering skal finne sted.

Slik vi har forstått det fra denne casen har atferdsanalytikeren benyttet “sliding-in” (Johnson & Wintgens, 2001). Dette er også en form for eksponeringstrening, der eleven var i et miljø hvor det snakket til spesialpedagogen gravis deltok i miljøet. Videre benyttes skillevegg i klasserommet ved eksponeringstreningen av både atferdsanalytiker og spesialpedagog. Eleven skal gradvis være på et trygt sted uten angst, til det utrygge, til det trygge igjen. Det er viktig at spesialpedagogen gjør denne treningen riktig, for å unngå at eksponeringen virker angstfremkallende enn angstreduserende (Bjåstad et al., 2017). Dalen (2013) peker på at det kan virke sosialt stigmatiserende, som igjen påvirker selvbildet. Makrosystemets forskrift til skolens samfunnsmandat, om å bli selvstendige samfunnsborgere som mestrer eget liv og arbeidsliv, vil da bli mer oppnåelig for eleven. Dermed ser vi på riktig bruk av eksponeringstrening som et godt tiltak på individnivå for elever med selektiv mutisme.

Det nevnes også i funn at eleven leker mye alene, men kan delta når en voksenperson veileder eleven i styrt lek. Særtrening i sosial kompetanse som empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet kan finne sted i liten gruppe eller en til en (Qvortrup, 2012). Forhåpentligvis kan trening på skjermet grupperom gi eleven verktøy til å mestre samhandling med andre, og ivareta egne behov. På denne måten kan særtrening på et grupperom være avgjørende for å oppleve sosial inkludering, til eleven tør å snakke med andre (Bjåstad et al., 2017).

Informantene i casen vår nevner også negative sider med bruk av grupperom, der spesielt spesialpedagogen nevner at det kan være andre som benytter grupperommet som ikke har

holdt av rommet. Spesialpedagog nevner også at det er flere elever som har behov for å trekke seg på et grupperom av ulike årsaker. Dilemma med grupperom er å normalisere segregert opplæring, og på den andre siden ikke møte enkeltindividers behov, som støttes av Dalen (2013). Mandatet til skolen er å ruste elevene til å mestre eget arbeidsliv, som nevnes fra makrosystemet. Skolen skal gi opplæring i møte med samarbeid og individuelt arbeid, for å kunne mestre senere arbeidsliv. Det viktigste skoleansatte skal gjøre er å møte elevhensynene riktig, slik at de opplever anerkjennelse og verdsettelse (Nordahl & Overland, 2015). Skoleleder nevnte også begrensningen av grupperom på skolen, men at dette ikke inngikk i skolebudsjettet å bygge flere.

Atferdsanalytiker etablerte rask relasjon til eleven, som vises gjennom intervjuene fra alle informantene. Dette at eleven viste sin tillit ved å prate med atferdsanalytiker etter kun 21 dager. Atferdsanalytiker innføre gode tiltak både på individ- og systemnivå for eleven. En svakhet med atferdsanalytiker er at den aktuelle skolen leide inn denne tjenesten kun for en viss periode. Mor uttrykte at hun ønsket å beholde atferdsanalytiker så lenge som mulig, og var bekymret for hvordan opplæringen skulle finne sted uten denne hjelpen. Eleven opplever da å miste en trygg voksenperson i skolen, som i det verste tilfelle kan være med på å forsterke angsten (Kristensen, 2005). Slike overganger må dermed ha en strukturert og ryddig plan, slik at eleven ikke opplever en stor belastning i form av sorg eller svik. Kontaktlærer og spesialpedagog må dermed ha etablert godt relasjon med eleven, før atferdsanalytiker gradvis trekker seg ut av miljøet. Sik som nevnes av eleven, er overganger sårt og vanskelig, når eleven pratet om overgangen fra barnehagen til skolen. Det er viktig at eleven ikke opplever mye sorg og skuffelser i skolen, som kan svekke trivsel og læring. Sårbare elever som opplever angst vil ha mer behov for trygghet og støtte i slike situasjoner (Dalen & Tangen, 2012). Det er viktig med pedagogiske verktøy som minimerer ubehag, og forsterker mestring og positive opplevelser.

5.2.2 Systemnivå

Atferdsanalytiker fikk en veiledende rolle på den enkelte skole, både på klasse- og skolemiljøet. Veiledningen i fellestid og på trinn kunne bidra til innsyn og forståelse for tilstanden til skoleansatte. Her skal *vikarmapper* og *felles forståelse* legges frem på systemnivå.

Når atferdsanalytikeren ble innleid av den enkelte skole til å kartlegge og trene eleven i sosiale ferdigheter, samtidig veilede den aktuelle skolen på individ og systemnivå, inngikk dette i skolebudsjettet. Kommuneansvarlig godkjente denne ressursen for sikre elevens opplæringsrettigheter. Skoleleder nevnte blant annet sykdom som rammer skolevirksomheten. Det at flere kjenner til rutinene for eleven, kan bidra til at eleven føler anerkjennelse og verdsettelse til tross for fravær, som er viktig ifølge Nordahl & Overland (2015). Dersom klassen til eleven med selektiv mutisme får en vikar, vil vedkommende kunne støtte seg på vikarmappen som leses før skoledagen eller få informasjon av skoleleder eller andre ansatte vedrørende eleven. Vikaren vet å ikke forlange et muntlig svar av eleven, og kan følge med om eleven opplever krenkelser eller lignende av andre elever. Vikaren vet også å inkludere eleven med defokusert kommunikasjon, uten at eleven får et krav om å snakke. Det er dermed viktig for utfyllende og oppdaterte vikarmapper for sårbare elever, spesielt i dette tilfelle. Dette for å unngå at vikaren ber eleven med selektiv mutisme om å svare eller lese høyt i klassen. Dersom vikaren følger opplegget med defokusert kommunikasjon og rutinearbeid til eleven, kan det hende at eleven deltar faglig i klassen til tross for ny og ukjent relasjon.

På en skole er det andre faglærere og funksjoner som bibliotekar, helsesykepleier og skoleleger som periodevis er innom klasser for å gi informasjon eller opplæring. Det at disse personene også er informert om eleven med selektiv mutisme, kan gjøre at eleven opplever en form for anerkjennelse, som igjen kan bidra til at eleven følger med og eventuelt deltar på læringsaktivitetene som presenteres av disse. Eleven har en frykt for å snakke og presentere individuelt faglig, dersom dette ikke blir et krav kan læringsmiljøet for eleven virke angstreduserende og tilpasset. Samtidig må miljøet rundt ikke bidra til å opprettholde stillheten til eleven, i tråd Johnson & Wintgens (2001). Omdal (2016) peker da på at eleven kan forme en identitet der eleven forblir stille. Far nevnte fra funn at eleven trenger å bli presset til å gjøre lekser, og at ekstra press bidrar til at eleven gjør faglig arbeid. Samtidig tas det i betraktning at far er en kjent og trygg relasjon til eleven, og ikke en ny vikar eller bibliotekar. Johnson & Wintgens (2001) peker også på de to fallgruvene, der skolen på den ene siden ikke skal presse eleven til å snakke, og på den andre siden ikke forvente at eleven skal snakke.

På systemnivået på trinnet har atferdsanalytikeren veiledet trinnlærerne med å få forståelse av tilstanden, og bruke felles tegn. Det at de normaliserer tegnbruk, kan virke motiverende for eleven med selektiv mutisme. Det at flere kommuniserer med å bruke tegn, kan nok en gang

gi anerkjennelse til eleven, noe som støttes av Nordahl & Overland (2015). Klasser som har arbeidsro og tydelige rutiner, har bedre forutsetning for læring, fremfor en klasse som er bråkete og ustrukturert. Tegnbruken kan også være fordel for elevgruppen, samtidig som det er en fordel for eleven med selektiv mutisme. Det at trinnet bruker tegn i et fellesskap kan også skape et inkluderende miljø, som poengteres av Omdal (2016). Har elevene et spørsmål, vil de si noe, er de enige eller på de på toalettet har de egne tegn til dette.

Det å gjøre individuelle avtaler med eleven er en forutsigbarhet som utgjør trygghet. Kontaktlærer nevnte at en avtale der eleven ikke skal bli stilt krav om å snakke eller lese høyt i klassen, kan være positivt. Eleven slipper da å sitte med en angstfølelse i undervisningen som “brått blir jeg spurt om å snakke”. Etter dette tiltaket ble iverksatt med eleven, startet eleven mer å følge lærerens instruksjoner i klassen. Eleven virket også mer mottakelig på læring, etter at flere fikk forståelse av tilstanden. Det er en forutsigbarhet i seg selv å vite at man ikke blir stilt for høye krav til. Siden det er gitt informasjon om eleven til skolepersonalet i fellestiden, vet den aktuelle skole hvordan å imøtekomme eleven. Dette tiltaket på systemnivå kan bidra til at eleven kan oppleve inkludering ved at andre elever og voksne tar initiativ til å hilse på eller inkludere eleven i lek, som poengteres av Befring (2012). Spesialpedagog og atferdsanalytiker i casen vår skal dermed gi god oppfølging for eleven trivsel, og jevnlig kontrollere om hvordan eleven har det på skolen, når de snakker med eleven. Ved slike anledninger har eleven mulighet til å uttrykke seg og fortelle om noe har skjedd. Når elever med selektiv mutisme tør å snakke med andre voksenpersoner i skolen, må voksenpersonene huske å beherske seg og ikke lage en stor unødvendig reaksjon.

Kontaktlæreren i casen forteller at hun har informert klassekameratene på hvordan ivareta eleven med selektiv mutisme. På systemnivå har atferdsanalytiker også veiledet kontaktlærer på det gode klassemiljøet, der det skal være felles regler og rutiner. Klassekameratene til eleven med selektiv mutisme skal være kjent med tilstanden, og prøve å ivareta eleven i undervisning og ute i friminutt. Kontaktlærer er svært opptatt av godt klassemiljø, og opplevde at medelevene til eleven var snille og inkluderte eleven i lek.

Som nevnes av skolelederen skal alle på skolen være informert om eleven med selektiv mutisme, i tilfelle det skjer noe i friminuttene eller i gangen. Slike føringer er gode tiltak på systemnivå. Blir det tilfelle med en vikar i en klasse uten det aktuelle eleven, vil skoleansatte kjenne til rutinene for eleven med selektiv mutisme og informere om dette til vikaren. Dette

på bakgrunn av at atferdsanalytikerens har veiledet skolepersonalet i fellestiden i samarbeid med skolelederen. Dette er hensiktsmessig når vikaren møter den aktuelle eleven i korridoren eller ute i et friminutt til inspeksjon. Det å hilse på eleven og ikke forlange et svar, og være oppmerksom på at eleven ikke blir mobbet eller lignende, er noe som kvalitetssikrer elevens trygghet i skolemiljøet, som støttes av Kristensen (2005). På den andre siden er det ikke lett for en vikar og gjenkjenne en elev fra et bilde, eller huske på alle beskjeder som gis før skoledagen starter. Dermed må den enkelte skole sørge for at vikarene har nødvendig kunnskap til klassen de skal undervise i.

Gjennom en arbeidsdag til skoleansatte kan det oppstå uforutsigbare hendelser der rutinene må endres. Lærere kan bli holdt igjen i klasserommet, og rekker ikke inspeksjonen til tide. En vikar kjenner ikke til elevene godt nok, og det kan oppstå andre elevkonflikter som kan resultere i at behovene til elever med selektiv mutisme skygges av dette. Som atferdsanalytikerens nevner i sitt intervju er det viktig at eleven med selektiv mutisme trener på å si ifra om noe uønsket skulle finne sted, uavhengig av gode rutiner rundt eleven. Eleven skal også bli rustet til å bli et selvstendig individ som ikke trenger en til en støtte (Regjeringen, 2017).

5.3 Mesosystemet

Bronfenbrenner (1979) beskriver mesosystemet samspillet og kommunikasjonen mellom to eller flere personer fra mikrosystemet. Mesosystemet innebærer hvordan samarbeidet omkring eleven finner sted. Hvordan kan godt samarbeid mellom partene fra mikrosystemet bidra til god inkludering for eleven? Samarbeidspartnere som påvirker denne spesielle casen er: *overgangen barnehage til skole, skole-hjem, internt- og eksternt samarbeid* på den enkelte skole.

5.3.1 Overgangen barnehage til skole

Overgangen fra barnehagen til skolen ble av skoleleder beskrevet svært lite i intervjusituasjonen. Det nevnes at barnehagen gav lite informasjon om eleven, noe som kan indikere at § 2a i Barnehageloven (2021) og § 13-5 i Opplæringsloven (2019) ikke ble fulgt godt nok opp. Vi vet dermed fra informantene at BUPP og PPT ble hentet inn allerede siste året i barnehagen, samt at diagnosen ble satt før skolestart. I denne casen har vi ikke nok data på overgangen fra barnehagen til skolen, bortsett fra at informantene fra den aktuelle skole ønsket at den var bedre. Vi tyder dermed at skoler kan risikere å forverre en angsttilstand

dersom elevene ikke blir møtt riktig ved skolestart. Dersom overgangen hadde vært betydelig bedre, kunne elevens angsttilstand muligens vært minimert, som støttes av Omdal (2016).

Som nevnt var overgangen til skolen mangelfull for å gi eleven en trygg overgang, noe som ifølge Dalen & Tangen (2012) kan svekke elevens sosiale og faglige inkludering. Skolen er en instans som vet at det kommer elever fra barnehagen hvert år, og burde ha gode rutiner på denne overgangen, spesielt for sårbare barn, som støttes av Dalen & Tangen (2012). Det er barnehagen som kjenner til elevgruppen sin, og burde melde ifra om sårbare elever tidligst mulig slik at skolen kan forberede seg godt nok i overgangssituasjoner.

Samarbeid kan bidra til økende forståelse om en tilstand, eller i fellesskap finne ut av noe (Omdal, 2016). Barnehagen eller foreldrene visste muligens hvilket nivå eleven befant seg på i norsk, matematikk og engelsk, og kanskje noen av elevens interesser. Denne kunnskapen kunne skole ha brukt i møte med eleven. Den første kontaktlæreren som møtte eleven, ble vi fortalt, hadde lite/ingen kjennskap til selektiv mutisme fra tidligere, før vedkommende ble sykemeldet. Som nevnes var allerede PPT i saksgangen til eleven, så det er uklart hva som har hendt i denne overgangen. Jmfør Barnehageloven (2021, § 2a) og Opplæringsloven (2019, § 13-5) skal begge virksomhetene sørge for god overgang for sårbare elever. Hvilket ledd som sviktet i overgangen fra barnehagen til skolen er usikkert, men et tydelig funn er at god overgang er viktig for alle eleven, spesielt elever med selektiv mutisme. Dette støttes også av Johnson & Wintgens (2001), Dalen & Tangen (2012) og Omdal (2016).

5.3.2 Skole-hjem samarbeid

Foreldre til sårbare elever vil trenge ekstra oppfølging fra skolen. Ifølge Byrkjedal-Sørby & Overland (2019) vil disse foreldrene ha behov for emosjonell støtte for å redusere stress siden eleven opplever utfordringer i skolen. Foreldrene har krav på å bli sett, verdsatt og inkludert, og det er skolen som skal sørge for dette samarbeidet, hjemlet §20-3 i Opplæringsloven (2019). Informantene fra den aktuelle skole og foreldrene til eleven beskriver skole-hjem samarbeidet som godt. I skolesammenheng er det viktig å ha et godt skole-hjem samarbeid, spesielt i møte med elever som har selektiv mutisme, i tråd med Dalen & Tangen (2012). Det å etablere et godt skole-hjem samarbeid tidlig i prosessen, grunnet at eleven ikke snakker i skolen, kan gi viktige opplysninger til skole og hjemmet. Siden foreldre ofte kjenner eleven best, er dette et viktig verktøy for lærere i møte med eleven i skolesammenheng. Det er

enklere å bygge positiv relasjon og bruke humor om du vet hvilket tema du skal bruke i den sammenheng, som støttes av Omdal (2016). Videre i litteraturen av Omdal (2016) og fra funn ser vi at skoleansatte og foreldre kan i fellesskap finne riktige tilpasningsbehov for eleven, slik at forutsetning for trivsel og læring finner sted. Derimot er dette samarbeidet viktig ved andre sammenhenger, da godt skole-hjem samarbeid kan resultere i elevens beste i opplæringsløpet, samt ivareta rettighetene til både foreldre og eleven (Lillejord et al, (B), 2013).

Det vises i funn at skolen har hatt vansker med å tilpasse riktig skole- og leksearbeid. Foreldrene forteller at eleven er redd for å gjøre feil, som vi forstår gjennom elevens prestasjonsangst. Mor nevner også angsten for å snakke, da eleven skader seg uten å si ifra når andre er tilstede. Dette er viktige opplysninger skole burde ta med i tiltaks- og evalueringsarbeidet. Kontaktlærer nevner i dette tilfellet at eleven har passive handlingsmønstre, der eleven virker til å ha liten eller ingen motivasjon til å gjennomføre skolearbeidet. Mor og far uttrykker at leksearbeidet er vanskelig, og hjemmet har mange negative opplevelser rundt dette. Henriksen (2020) påpeker at riktig leksearbeid er viktig for elevene, for at leksene skal oppleves som positivt. Hjemmet viser tydelig et behov for et samarbeid med høy kompetanse og kvalitet. Skolelederen leide inn en fra privat sektor, siden skolevirksomheten trengte bistand for å håndtere eleven med selektiv mutisme.

Foreldrene i denne casen la frem at de følte seg heldige når skolen leide inn denne ekstra ressursen for å hjelpe eleven. Som vi analyserer gjennom funn, nevner foreldrene atferdsanalytiker mest i skolesammenheng. Funn viser at hjemmet har tettere samarbeid med atferdsanalytiker enn med kontaktlærer og spesialpedagog. Kontaktlæreren er med eleven hver skoledag, med for- og etterarbeid, utarbeider lekser og skal utvikle sin elevgruppe til å bli engasjerte og selvstendige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vi tyder fra analysearbeidet har atferdsanalytikere også veiledet og trygget hjemmet i møte med elevens angst. Det er viktig at foreldrene ikke setter for høye eller for lave krav til eleven (Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019)). I dette tilfelle hadde ikke kontaktlærer lik erfaring og kompetanse som atferdsanalytiker, som har arbeidet med selektiv mutisme fra tidligere. På den ene siden mottar foreldrene godt samarbeid med atferdsanalytiker, og på den andre siden får de mer kontakt med denne parten fremfor kontaktlærer. Samarbeidet med foreldre og atferdsanalytiker virker positivt, og at kontaktlærer burde inngå mer i dette samarbeidet.

Foreldrene uttrykte misnøye i samarbeidet med PPT. De nevnte at skole og hjemmet fikk for lite veiledning om selektiv mutisme, samt dårlig oppfølging. De trakk fram at det eneste som var positivt med PPT, var at de var veldig positive til å beholde atferdsanalytikeren. Vi som forskere leser et bekymret foreldrepar som ønsker det beste for sitt barn. Når vi benytter Bronfenbrenners utviklingsmodell, der systemene påvirker hverandre, ser vi det som viktig at skoleansatte ivaretar og trygger foreldrene, slik at dette overføres på eleven (Bronfenbrenner, 1979). Foreldre må møte profesjonelle lærere som viser kvalitet og god kompetanse, fremfor usikre lærere med negative holdninger. Med godt samarbeid kan leksearbeidet med tiden oppleves mer positivt for hjemmet, som styrker elevens selvbilde.

5.3.3 Eksternt samarbeid

Ifølge saksbehandler i PPT og de andre informantene, var det svært lite denne hjelpetjenesten bidro med i denne casesituasjonen. Det eksterne samarbeidet i dette tilfelle var med PPT og BUPP. I eksosystemet forklarer Bronfenbrenner (1979) at eksternt samarbeid er der skolesektoren påvirker eleven indirekte. Det ble gjennomført leketerapi på BUPP fra siste året i barnehagen, men mor nevnte i intervjuet at BUPP hadde lite å tilby eleven, og avbrøt samarbeidet etter 2,5 år. Hun opplevde at eleven synes det ble kjedelig å dra på leketerapi, og at det var kun dette tilbudet instansen kunne gi. Eleven snakket ikke med terapeut fra BUPP eller saksbehandler fra PPT. Det eksterne samarbeidet med skolevirksomheten og foreldrene er bekymringsfullt i dette tilfelle, da det i funn kommer fram at samarbeidet er mer angstfremkallende enn angstreduserende.

Siden hjemmet og skolen opplevde lite veiledning og støtte fra ulike hjelpetjenestene, kan dette svekke samarbeidet til andre nødvendige situasjoner. Hjelpeinstanser skal bistå skoler og hjemmet med veiledning, nødvendig ressurser og kartlegging av elever som strever (Utdanningsdirektoratet, 2017, B). For at et slikt samarbeid skal dekke disse behovene er det blant annet nødvendig med riktig kompetanse, rammer og ressurser fra hjelpeapparatene. Utdanningsdirektoratet (2017) peker på at PP-tjenesten skal hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for elever med spesielle behov. I funn kommer det fram at saksbehandler visste om defokusert kommunikasjon, som pekes på av Lundahl et al., (2009). Til tross for denne kunnskapen ikke virket samarbeidet tilfredsstillende nok for skole og foreldrene. Saksbehandler er derimot en som fatter vedtak på sakkyndig vurdering, om det er behov for spesialpedagogiske tiltak etter §5-1 i Opplæringsloven (2019). Dette kan være organisatoriske grep for at eleven skal mestre læreplanen, med for eksempel ekstra lærer eller ene-

undervisning (Lundahl et al., 2009). Tenk om eleven hadde en ekstra lærer fra skolestart, som både gav individuell støtte i klasseromssituasjoner og samtidig gav en til en undervisning utenfor klasserommet i perioder med trening for angsten.

Saksbehandler nevnte for skole og hjemmet defokusert kommunikasjon i møte med selektiv mutisme, som kan implementeres i både faglig og sosial utvikling. Saksbehandler forteller også at tilstanden ikke nødvendigvis gir krav på spesialundervisning, om eleven ikke har en kognitiv svikt. Atferdsanalytikeren, spesialpedagogen og kontaktlæreren nevner derimot at mye av organisering er utenfor klassen, og store deler av opplegget er foruten den ordinære opplæringen. Skole legger frem at de trenger spesialpedagogisk støtte for eleven, og at de ikke mestrer å tilpasse riktig innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Den faglige utviklingen står i fare for å stagnere, grunnet angstproblematikken. Det ble dermed fortalt av informantene som representerer skolen at det skal skrives en henvisning til PPT i samarbeid med foreldrene.

Det at PPT ønsket å avvente med en sakkyndig, siden skolevirksomheten innførte gode tiltak for eleven, kan på den ene siden virke positivt. Dette for å ikke stemple eleven som annerledes, uten at det er høyst nødvendig. Elever med spesielle behov blir ofte plassert på et skjermet rom, som kan oppleves stigmatiserende (Florian & Spratt, 2013). Elever trenger ikke å oppleve en form for ekskludering fra det ordinære opplæringsløpet, om andre tiltak fungerer. Samtidig burde sakkyndig vurdering til, grunnet elevens mangfoldige undervisningstimer utenfor klassefellesskapet. Florian & Spratt (2013) peker også på at det er elever med spesielle behov som kun får differensierte oppgaver i ordinært opplegg, som også kan virke stigmatiserende. For å praktisere etisk og juridisk forsvarlig i samsvar med Opplæringsloven (2019) §8-2. og etter Nordahl & Overland (2015) der alle elever i den norske skole skal oppleve tilhørighet og deltakelse i et fellesskap vil det i perioder være behov for ekstra lærere som kan følge opp.

5.3.4 Internt samarbeid på skolen

Godt internt samarbeid på den aktuelle skolen synliggjøres gjennom funn, der informantene uttrykte samme oppfatning omkring dette. Det nevnes at det er godt samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og atferdsanalytiker. Internt samarbeid skal bidra til kompetanseheving og god kvalitet i opplæringen som skolelederen skal legge til rette for (Lillejord et al., 2013).

Som nyutdannet spesialpedagog gir utdannelsen et godt utgangspunkt til å tilrettelegge for ulike elever som strever i skolen. Som vi tyder fra funn har spesialpedagogen hatt godt samarbeid med å få eleven komfortabel nok til å snakke, etter veiledning med atferdsanalytiker. Det videre arbeidet i lesing, skriving og regning kan ha vært utfordrende. Det tar kanskje litt tid før spesialpedagogen kjenner eleven godt nok, til å vite hvilke arbeidsmetoder som virker motiverende for eleven. Det er også utfordrende for spesialpedagogen å kartlegge eleven faglig når den møter på prestasjonsangst. Dermed må spesialpedagogen etablere god relasjon og forme trygge rammer til elevene, for at faglig arbeid kan finne sted. Ifølge Drugli & Nordahl (2013) må positive relasjoner inneholde høy grad av nærhet, støtte, omsorg og involvering, gjerne med bruk av humor, konkret ros og personlige kommentarer som også påpekes av Omdal (2016).

Kontaktlæreren som har arbeidet 25 år i læreryrket og har for første gang fått en elev med selektiv mutisme. Fra funn kommer det fram at den nye kontaktlærer er en tydelig klasseleder, som gir god struktur og faglig tilpasser for hver enkelt elev. Det at spesialpedagogen og atferdsanalytiker har fordelen med å snakke med eleven, kan bidra til å få kjennskap til elevens forutsetninger for faglig arbeid og motivasjon. Kontaktlærerens årrekke med erfaringer i yrket kan dermed gi spesialpedagogen gode forslag og innspill til undervisningsopplegg etter nivå og interesser. Dersom dette samarbeidet fungerer godt, vil eleven ifølge Lillejord et al. (2013) motta god faglig opplæring med individuell støtte og veiledning. Derimot har spesialpedagogen kun tre undervisningstimer med eleven, og kontaktlærer resterende undervisningstimer alene med eleven dersom atferdsanalytiker ikke er med eleven.

I funn kommer det fram at atferdsanalytiker har en veiledende rolle for både spesialpedagog og kontaktlærer. Det at atferdsanalytiker har riktig utdanning og har tidligere arbeidet med selektiv mutisme, er et godt utgangspunkt i samarbeidet, i tråd med Lillejord et al. (2013). Som gjenspeiler seg i casestudien er at eleven beste er det sentrale i opplæringen, noe som enhver skoleansatt burde etterstrebe daglig sin yrkeskarriere. Vi opplever at gode holdninger må til for å inngå et godt samarbeid for å hjelpe eleven. Derimot tyder vi fra funn og analyse at samarbeidet fungerer godt, og alle parter ønsker det beste for eleven.

Det virker som at atferdsanalytikeren gir mye god veiledning til kontaktlærer, spesialpedagog og på systemnivå for resterende skoleansatte. Det at atferdsanalytikeren har informert personalgruppen i fellestiden, i samarbeid med skoleleder, kan ha lagt gode føringer for elevens sosiale utvikling. Andre lærere på ulike trinn har kjennskap til eleven og hvilke utfordringer eleven møter på. Flere kan da benytte seg av defokusert kommunikasjon i møte med eleven, og andre elever på skolen kan få mulighet til å inkluderes vedkommende i fellesskapet, i tråd med Lundahl et al. (2009). Samtidig skolevirksomheten informere om eleven i andre sammenhenger. Dette for eksempel til andre foreldre, helsesykepleier, vaskepersonale, bibliotekar og annet, slik at flere får forståelse og kan møte eleven riktig. I tillegg kan det være flere elever på den aktuelle skole som strever med angst, der defokusering kan komme til nytte. Her ser vi tydelig at samarbeidet i mesosystemet påvirker mikrosystemet, hvordan eleven blir møtt av sine nærpersioner, som igjen er styrt av politiske beslutninger fra makrosystemet.

5.4 Mikrosystemet

Mikrosystemet består av den innerste sirkelen i den systemiske utviklingsmodellen. Den vektlegger nærmiljøene eleven er i direkte kontakt med, om det er mennesker, ting eller symboler, som beskrives av Bronfenbrenner (1979). Eleven i denne casen har i skolesammenheng fire nærpersionen som eleven snakker med: atferdsanalytikeren, spesialpedagogen og to andre elever. Eleven prater også med mor og far på hjemmebane. Derimot er også kontaktlærer en av nærpersionene i mikrosystemet, samt medelevene i klassen og lærere- elever på trinnet. Fra kapittelet om funn og analyse var det temaer som påvirker faglig og sosial inkludering for eleven som: *lærer-elev relasjon, kommunikasjonstilnæringer og lekser*.

5.4.1 Lærer -elev relasjon

En god lærer-elev relasjon er et viktig pedagogisk tiltak for tilstanden selektiv mutisme, som kan fremme god inkludering i opplæringen (Oerbeck et al, 2019). Eleven omgås hver dag med kontaktlærer, tre undervisningstimer med spesialpedagog og varierende timer med atferdsanalytiker ut fra behov. Disse nærpersionene omgås ofte eleven i skolesituasjoner, og vi anser disse som betydningsfulle for eleven ved lærer-elev relasjonen. Relasjonene spiller en viktig rolle på hvordan eleven opplever inkludering i skolemiljøet. Siden kontaktlærer følger

opp eleven hver skoledag ønsker vi først å ta opp denne relasjonen, og hvordan dette kan bidra til faglig inkludering.

Ut fra intervjuet med eleven forstår vi at kontaktlærer er en trygg voksenperson, som i stor grad vil kunne påvirke hvordan eleven har det på skolen og hvordan eleven opplever faglig og sosial inkludering. Ut fra intervjuene til eleven og kontaktlærer bruker denne eleven lang tid på å etablere gode og trygge relasjoner med andre. Kontaktlærer nevner at det å forme en god relasjon med en som ikke prater er krevende, noe som utgjorde en annen form for praksis. Et element som har styrket relasjonen mellom kontaktlærer og eleven ved denne casen er *digitale hjelpemidler*. Siden den tilhørende skolen praktiserer undervisning og leksene med bruk av ulike forumer på ipaden, har kontaktlæreren mulighet til å gi tilbakemelding på elevens skole -og leksearbeid gjennom dette. Eleven leverer inn arbeidsoppgaver og kan lese inn leseleksene på ipaden. Læreren får dermed høre eleven prate og lese ved bruk av digitale hjelpemidler, når dette finner sted. Gjennom digitale hjelpemidler, som ipad, har dermed læreren fått mulighet til å forme positiv relasjon med eleven, og kartlegge elevens faglige utvikling når eleven gjør lekser og skoleoppgaver (Imsen, 2014). Det at Regjeringen støtter denne ressursen i den digitale omverden som vi nå befinner oss i er positivt i den sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2017). Også at digitale ferdigheter består av de fem grunnleggende ferdighetene. Her kommer det fram at makrosystemet legger gode føringer i mikrosystemet. Når eleven opplever trygghet fra læreren sin, er dette ifølge Imsen (2010) en forutsetning for å delta i andre sosiale settinger.

Læreren benytter humor og lek, som også støttes av Omdal (2016) i arbeidet med selektiv mutisme. Eleven fortalte selv om når læreren er morsom og gir vedkommende ros, som positivt i relasjonsbyggingen. For at læreren skal forme positiv relasjon til eleven, må hun anerkjenne elevens vansker og forme et miljø som er angstreduserende. Eleven må oppleve faglig mestring i trygge rammer, med positiv støtte fra kontaktlæreren. Som påpekes av Oerbeck et al. (2019) er det to fallgruver læreren må ta stilling til i møte med selektiv mutisme, som enten kan svekke eller styrke lærer-elev relasjonen (Johnson & Wintgens, 2013). Læreren må sørge for at både hun/han og medelevene ikke unngår å inkludere eleven i undervisning og friminutt fordi eleven ikke prater. Og på den andre siden ikke presse eleven for hardt til å delta ved krav om muntlig tale. Det å presse elever til å snakke for tidlig kan medføre at eleven unngår enda mer å snakke (Omdal, 2016). Samtidig skal kontaktlæreren forberede klassekameratene til den situasjonen der eleven med tilstanden starter å snakke,

med at det ikke skal vises en overreaksjon rundt dette. Eleven kan da stå i fare for å få en negativ opplevelse med å snakke, og forblir stille. Dermed kan kontaktlæreren forklare hvordan medelevene skal reagere når eleven først ønsker å snakke, med en rolig og normal reaksjon.

Lærere opplever dermed en hektisk arbeidshverdag, bestående av for- og etterarbeid, direkte opplæring med sin elevgruppe i fag, underveis vurderinger og tilrettelegging for hver enkelt elev, kontakt med hjemmet og samarbeid med andre instanser. Dette er noe av arbeidsoppgavene til dagens lærere, som mange ser på som tidkrevende. Lærere må dermed være fleksible i sin yrkesrolle, og ta seg tid til samarbeid med andre. Lillejord et al. (2013) peker at det kan være vanskelig for læreren alene å mestre alle oppgavene som det er påkrevd fra makrosystemet. Kontaktlærer må ha godt samarbeid med hjemmet og gode samarbeidspartnere rundt seg, som skoleleder og kollegaer, for å mestre sine påkrevde arbeidsoppgaver. Det er skolelederen som skal organisere og lede skolen slik at den skal oppnå de resultatene som forventes av omverden (Johannessen & Olsen, 2008). Hvordan skolelederen styrer sin skole, ser vi også er med på å påvirke lærerne i makrosystemet.

Det kan være utfordrende for kontaktlærer, spesialpedagog og atferdsanalytiker å etablere en positiv relasjon med elever som strever med sosial angst. Det å forstå seg på angst kan være krevende, spesielt når alle individer er forskjellige. Ifølge Omdal (2016) er det nødvendig å etablere trivsel, godt læringsmiljø og trygghet i klassen, for at eleven kan redusere angsten for å snakke. Dersom det er godt læringsmiljø og trygghet i klassen, er forutsetningene bedre for å etablere gode relasjoner mellom den aktuelle eleven, lærer og medelevene. Drugli & Nordahl (2013) peker på at negativ lærer-elev relasjon innebærer kritikk, mistillit og et høyt konfliktnivå. Elever kan dermed forme en aktiv unngåelsesatferd overfor læreren, som bidrar til å forsterke negativ atferd hos partene. Bråk og uro i klassen kan komme av dårlig struktur og utydelige regler (Nordahl, 2013). Johnson & Wintgens (2013) påpeker at elever blir stresset og bekymret når lærere ikke har kontroll over klassen, som kan påvirke relasjonen med lærer negativt.

Spesialpedagogen i casen vår er en voksenperson eleven prater med. En svakhet med relasjonen til spesialpedagogen og eleven, ved faglig inkludering, er at disse undervisningstimene ofte finner sted på et skjermet grupperom. Derimot beskriver spesialpedagogen at eleven har stor glede og faglig utbytte av disse timene: “endelig kan jeg prate”. Eleven får muligheten til å prate og uttrykke behov og vansker, noe som er en viktig

forutsetning for trivsel og godt faglig utbytte. Samtidig kan denne organiseringen være med på å stigmatisere eleven (Dalen, 2013). Spesialpedagogen nevnte selv i intervjuet at hovedmålet var å få eleven til å prate i klasserommet, med andre elever og voksne. Gradvis eksponering av prat i klasserommet fant sted, hvor spesialpedagog og eleven pratet bak en skillevegg bakerst i klasserommet. Spesialpedagogen i casen vår forklarte ved intervjusituasjonen at eleven opplever ubehag i slike eksponeringstreninger i klasserommet, som kan svekke relasjonen spesialpedagog-elev. Det er viktig at spesialpedagogen balanserer trygghet og ubehag for eleven, og ved enhver tid leser situasjonen for elevens beste og ivaretar den gode relasjonen (Drugli & Nordahl, 2013). Samtidig som spesialpedagogen gir trygge rammer og faglig individuell opplæring, er dette en forutsetning for at eleven videre kan oppleve god faglig inkludering i fellesskapet.

Vi opplever at atferdsanalytikerens har god relasjon med eleven. Jo flere trygghetspersoner elever med selektiv mutisme opplever å ha i skolesituasjoner, jo større sjanse er det for at de trives som kan resultere i at eleven deltar mer faglig som sine medelever. Trivsel er en viktig forutsetning for læring, som støttes av Omdal (2016). Som vi leser fra funn virker å være hovedmålet til atferdsanalytikerens til å redusere frykten i å snakke. En elev med selektiv mutisme som stadig møter på frykt for å prate med medelever eller gjennomføre samarbeidsoppgaver, er utfordrende å få til å finne ro til å være mottakelig i faglig arbeid. Ifølge Bru (2011) vil disse elevene oppleve den angsten daglig, og derfor ser vi det som viktig at eleven opplever å ha trygge personer rundt seg på skolen.

Eksempelvis i denne casen omtaler atferdsanalytikerens kontaktlæreren som en rutiner og tydelig klasseleder, som også virker å ha god relasjonskompetanse til enkeltindividene gjennom daglig gjennomtenkte tiltak. Struktur og forutsigbarhet har vist seg å være særdeles nyttig for elever med selektiv mutisme (Johnson & Wintgens, 2013). Det kan bidra til å virke angstreduserende for elever med selektiv mutisme, slik at de en dag forhåpentligvis kan snakke med kontaktlærer og sine medelever. Atferdsanalytikerens og spesialpedagogen som har etablert god relasjon med eleven, er muligens på riktig vei med å redusere den faglige og sosial angsten. Dersom dette inntreffer, vil det være et godt utgangspunkt for sosial inkludering. Slik som Veland (2011) påpeker er opplevelse av aksept og verdsettelse noe som bidrar til tilhørighet i et fellesskap. Et viktig poeng fra Lillejord & Manger (2013) er at skolen må verdsette ulikheter for at elever kan oppleve sosial inkludering.

5.4.2 Kommunikasjonstilnæringer

Vi uttrykker oss mye gjennom verbal kommunikasjon, men vi kommuniserer også gjennom nonverbale ytringer (Falkenberg & Kvam, 2012). For at eleven i denne casen skal oppleve god faglig inkludering i klassen, må kontaktlæreren undervise etter læringsfremmende aktiviteter som eleven mestrer å gjennomføre i fellesskapet. Det er ulike kommunikasjonstilnæringer eleven i denne casen møter på, og vi skal drøfte bruken av disse her.

En form for alternativ kommunikasjon som kan fremme god faglig utvikling for selektiv mutisme som vi har sett er bruken av *felles tegn* og/eller *snakke kort* (Johnson & Wintgens, 2013). I denne casen bruker elevene felles tegn for å spørre om hjelp, bruke toalettet, være enige eller et ønske å fortelle noe til klassen i klasserommet. Johnson & Wintgens (2013) støtter gjennomføringen av denne metoden, da de mener det kan bidra til at elever med selektiv mutisme kan delta mer i ordinær klassesituasjon. Det kan medføre en positiv utvikling dersom elever med selektiv mutisme kan delta i den faglige opplæringen ved bruk av felles tegn. På en annen side kan det medføre at elever med selektiv mutisme blir avhengig av denne formen for alternativ kommunikasjon, som kan medføre at de ikke føler noe behov for å uttrykke seg verbalt (Johnson & Wintgens, 2001). Dersom en elev ønsker å kommunisere med andre elever i friminuttet, men kun vet hvordan man kommuniserer gjennom snakke kort eller tegn kan det oppstå utfordringer.

Desto mer kommunikasjon eleven har med kontaktlærer, jo mer positiv relasjonsbygging kan forekomme. Dersom en elev med selektiv mutisme er den eneste i klassen som har tilgang på snakke kort, kan det muligens oppleves stigmatiserende da det er annerledes enn hva medelevene gjør (Hagtvatn & Horn, 2012). Det kan hende det medfører en jevnlig påminnelse at eleven har angst for å prate, eller det kan også hende det oppleves som angstreduserende for elever med selektiv mutisme. Johnson & Wintgens (2013) peker også på en svakhet med bruk av alternativ kommunikasjon med selektiv mutisme er at “snakke kortene” kan bli en dårlig uvane og erstatte talen. På individnivå tilrettelegger kontaktlærer ved at eleven kan benytte seg av *snakke kort* som er plassert på elevens skrivepult. Relasjonen kan dermed forsterkes positivt ved at eleven kan si ifra på en annen måte enn ved bruk av det muntlige språket. I tillegg benytter kontaktlærer seg av *defokusert kommunikasjon* som bidrar til mer trygg kommunikasjon for eleven.

Defokusert kommunikasjon blir nevnt som et godt tiltak for den faglige og sosiale utviklingen, både av informantene i denne casen og det støttes av Kristensen (2005). Elever med selektiv mutisme unngår ofte blikkontakt i møte med andre mennesker. Det å ikke sette fokus på det verbale språket av lærere og medelever, kan virke angstreduserende for eleven. I denne casen gir kontaktlærer uttrykk for at både hun og medelever gjør det trygt for eleven med selektiv mutisme da de aksepterer stillheten, samtidig som de inkluderer eleven i den faglige samtalen eller læringsaktiviteten som kan bidra til at eleven ønsker å delta mer i undervisningen. Det kan derimot være utfordrende for medelever å forholde seg til en elev som ikke uttrykker seg verbalt og som unngår oppmerksomhet. Det kan oppstå en ekstra utfordring dersom en medelev glemmer seg bort og kommenterer at eleven ikke snakker eller presser eleven til å svare muntlig eller skriftlig. Angsten eller frykten er gjerne knyttet til oppmerksomheten rundt det å prate, noe som støttes av Lundahl et al., (2009). Det kan for noen kanskje oppleves som utfordrende for medelever å forholde seg til elever med selektiv mutisme. Defokusering er omfattende arbeid for kontaktlærer som krever tett oppfølging av elevgruppen og enkeltelever. Når defokusering gjøres riktig og blir fulgt opp, virker det som om denne metodikken bidrar til at eleven kan delta mer i læringsaktivitetene.

I lys av tidligere forskning oppfordrer Lundahl et al., (2009) til å være nøye med plassering i samtale med eleven, ved å ikke være for tett eller rett ovenfor. Det kan være små gjennomtenkte handlinger som kan utgjøre en stor forskjell for elever med selektiv mutisme. Mange tenker ikke over hvordan de plasserer seg når de snakker med andre mennesker, men det kan ha stor betydning i møte med elever med selektiv mutisme. Det virker som en trygghet for eleven å ha symboler for å uttrykke seg, men det å motivere til å bli mest mulig selvstendig i kommunikasjonen er viktig for eleven. Her ser vi at kompetanse fra eksosystemet gjennom atferdsanalytikerens, påvirker kontaktlæreren på mikrosystemet.

Ipad kan også virke motiverende til å lære seg å lese og skrive, som støttes av Lyster & Frost (2012). Digitale ferdigheter har i senere tid blitt en stor del av skolehverdagen til elevene, da det er en del av de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsforbundet, 2017). Digitale ressurser kan brukes for å kommunisere og samhandle med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elever med selektiv mutisme kan benytte digitale ressurser til å kommunisere med elever uten å bruke verbal kommunikasjon skriftlig, eller spille inn en lydfil. Johnson & Wintgens (2001) peker på at lydopptak etter samtykke kan bryte barrieren for eleven om å snakke. På en side kan det være en fordel å benytte digitale ressurser til å

kommunisere med andre verbalt, uten at de har mulighet til å se eleven. Ipad har flere apper hvor de kan lese inn ulike opptak mens de sitter hjemme alene. For elever som ønsker å unngå verbal kommunikasjon og blikkontakt, kan det oppleves som en trygghet å sitte bak en skjerm, og likevel føle seg inkludert. Ifølge Kristensen (2005) kan defokusert kommunikasjon i den sammenhengen medføre at fokuset er rettet utenom eleven, som er ønskelig. En risiko med digitale verktøy er isolasjon, som ifølge Fandrem et al. (2019) er av for mye tid foran en skjerm som kan sette hinder for det sosiale livet på den fysiske arenaen. Dermed er det en fordel når skolen og hjemmet ha gode føringer ved bruk av digitale verktøy for å balansere sosialisering både fysisk og digitalt.

Det kan være utfordrende å kommunisere med en som ikke snakker. Ut fra funn bekreftet kontaktlærer at medelevene i dette tilfelle er veldig flinke og inkluderende med eleven som har selektiv mutisme. Det kan bidra til å senke forventningspresset rundt det å prate, når medelever er forståelsesfulle og inkluderende. Som tidligere nevnt påpeker Omdal (2016) at det er enklere å bli inkludert i ung alder, og at det blir mer utfordrende jo eldre du blir. Selv om det er positivt at elever er veldig tolerante og aksepterer at noen ikke prater, kan det bli særdeles utfordrende dersom andre elever begynner å snakke for den aktuelle eleven. Atferdsanalytikeren bekreftet at dette allerede har hendt, at medelever begynte å snakke for eleven. I lengden kan det medføre at det ikke er behov for eleven å prate, hvis alle andre prater for vedkommende. Det er en vanskelig balansegang, da en både skal legge til rette for å hjelpe eleven å snakke, samtidig ikke legge for mye press på eleven (Omdal, 2014). I lys av funn kommer det fram at eleven selv har et ønske om å delta sosialt på lik linje med sine medelever.

5.4.3 Lekser

Nærpersonene i mikrosystemet består i tillegg av mor og far, som også har en påvirkning for elevens faglige og sosiale inkludering i skolesammenheng. Ifølge Gustafson & Sevje (2012) kan leksene hjelpe elevene med å nå målene i læreplanen, samt skape kontakt med mellom skole og hjem. Kontaktlærer nevnte selv i intervjuet at leksene skal være lystbetont og en repetisjon av skolearbeidet, med en varighet på rundt 20 minutter. Det ble også fortalt av kontaktlærer at leksene kan styrke samarbeidet, og foreldrene kan få innblikk i elevens utvikling og hjelpe dem.

Mor uttrykte i intervjuet at leksene var utfordrende på hjemmebane, og fortalte at eleven virket å ha angst for å gjøre feil. På lik linje med mor, uttrykte også far negative opplevelser omkring leksearbeidet. Far fortalte at eleven skyr lekser og synes det er ille, og at det kan oppstå konflikter omkring leksene. Det er tydelig at det er utfordrende å gjennomføre leksene for eleven, og vanskelig for foreldrene å hjelpe til dersom eleven slår seg vrang. Eleven selv har tidligere uttrykt til spesialpedagog at det er mye lekser og mye prøver. I lys av Henriksen (2020) kan negative opplevelser med lekser medføre konflikter i hjemmet. Arbeidet med lekser kan forsterke angst hos elever med selektiv mutisme dersom de ikke opplever dette mestringsfullt. Gode hjemmelekser er kjent faglig stoff som er repeterende, og feil type lekser kan forsterke sosiale ulikheter og bidra til nederlagsopplevelser (Henriksen, 2020).

Som tidligere påpekes av Gustafson & Sevje (2012) skal leksene være tilpasset elevens faglige forutsetninger. De foreslår at læreren samarbeider tett med foreldrene slik at de kan bli enige om mengden og innholdet på leksene. Læreren ser elevene på skolen hver eneste dag, og har god kjennskap til hver enkelt elev. I hjemmet er det foreldrene som observerer barna i leksearbeidet, ikke læreren. Det kan være utfordrende for en lærer å sette seg inn i konfliktene som kan oppstå på hjemmebane, da hun/han selv ikke får observert dette. Det kan være at en elev med selektiv mutisme blir møtt på en angstreduserende måte i møte med faglig arbeid på skolen, men ikke hjemme. Det kan også være motsatt, at eleven opplever mer trygghet hjemme i trygge omgivelser. Derfor kan det ses på som en god løsning å kommunisere godt med foreldrene, og sammen finne en løsning på leksesituasjonen, for å legge godt til rette for eleven. Riktig bruk av lekser kan skape nok trygghet til å gjøre leksearbeid samme med andre elever, som støttes av Haugan (2015). Leksearbeidet kan være med å bidra til elevens sosiale inkludering ved god tilpasning i leksearbeidet. Våre tolkninger ut fra intervjuene er at eleven er veldig opptatt av at alt skal være perfekt og bra nok, også i leksearbeidet som ofte gjenspeiler elever med selektiv mutisme (Omdal, 2016).

Om leksene er lystbetonte og mestringsfulle, vil dette styrke elevens selvbilde, som kan påføres i det sosiale samspillet med andre. Jo mer eleven opplever mestring, jo mer indre selvtillit vil dette skape, som kan overføres positivt til andre sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eleven vil dermed stå sterkt rustet til å delta i sosiale sammenhenger med andre elever, når selvbildet er mer positivt. Overføringseffekten av gode lekser som gir mestringsopplevelser, former en identitet som har god tro på seg selv (Haugan, 2015). Fra funn viser det i denne casen, at leksearbeidet er mer negativt enn positivt. Eleven opplever

nederlagopplevelser og konflikt i hjemmet grunnet dårlig prestering eller unngåelse. Slike tilfeller vil svekke elevens selvbilde, som også kan påvirke hvordan eleven er i lek med andre. Leksene har dermed en viktig rolle i møte angsten. Leksene er ikke ment til å forverre angsttilstanden eleven opplever. Samtidig som skolearbeidet skal være tilpasset etter §1-3 i Opplæringsloven (2019), burde også leksearbeidet være tilpasset slik.

Om eleven får gode erfaringer og opplevelser med lekser, kan skole-hjem samarbeidet bli bedre og prestasjonsangsten minimeres (Gustafson & Sevje, 2012). Det å ha et godt samarbeid med hjemmet, og dele gode innspill og erfaringer som fungerer godt for eleven kan skape godt læringsmiljø både i skolen og i hjemmet. Eleven kan kjenne på det å mestre lekser som sine medelever, hvor effekten av dette kan bidra til vennskap. Skolen burde normalisere differensiert oppgaver både på skolen og til leksearbeid for å unngå stigma rundt dette. Om elever slipper å kjenne på en annerledeshet, merkelapp eller ekskludering er det mer rom for god sosial inkludering og følelse av en tilhørighet i fellesskapet. Leksene som er tilpasset riktig og gir mestring er viktig for alle elever, spesielt elever med selektiv mutisme.

5.5 Kronosystemet

Kronosystemet i denne casen er hvordan eleven har opplevd skoletilbudet fra skolestart til innhentet datamateriale til forskningsarbeidet. Vi vil drøfte elevens tidsepoke fra skolestart til da intervjuet høsten 2020. Vi ønsker å belyse hvordan den aktuelle skole la til rette for inkludering for eleven med selektiv mutisme. Kronosystemet i utviklingsmodellen tar også for seg hvordan systemene har påvirket hverandre i denne tidsepoken (Lund & Helgeland, 2020).

Etter å ha drøftet funn opp mot teori ser vi tydelig at systemene i Bronfenbrenner påvirker hverandre i en sirkulær prosess. Opplæringstilbudet eleven mottar, i lys av inkludering, er avhengig av hvilke nærpå personer den har, om samarbeidet overfor er bra, om skolelederen påvirker skolemiljøet positivt og om styringspolitikken sikrer et godt opplæringstilbud gjennom lovverk, kvalitet og ressurser.

I funn kom det fram at overgangen fra barnehage til skole i casen vår ikke ble så positiv for eleven, noe som resulterte i en tøff skolestart der hjemmet la frem i intervjuet at eleven gråt mye hjemme og ikke ønsket å dra på skolen. Kontaktlæreren i casen vår ble raskt bekymret for eleven og tok i bruk aktivitetsplikten. Casen legger frem videre en skoleleder som

iverksetter en 9A-sak for elevens beste. Skole og hjemmet opplevde samarbeidet eksternt som mangelfullt, slik at rektor leide inn en atferdsanalytiker fra privat sektor. Denne avgjørelsen ser vi på som et vendepunkt for eleven denne i casen. Det bidro til kompetanseheving om selektiv mutisme på den enkelte skole, samt tettere skole-hjem samarbeid og angstreducerende tiltak på individ- og systemnivå. Ansatte på den omtalte skolen har nå verktøy til å gi riktig opplæring til eleven, og eventuelt andre elever som møter på angst (Lillejord et al., 2013). Eleven fikk også spesialpedagogisk støtte tre undervisningstimer i uken, foruten sakkyndig vurdering. Den aktuelle skole har gjort en god innsats med effektive tiltak for eleven. Beskrivelsen fra en elev som ikke pratet med noen på skolen, som virket deprimert og isolert, til å snakke med to voksenpersoner og følge klassens rutiner og arbeidsoppgaver er en synlig og god utvikling.

I tillegg til dette har skolen og hjemmet takket ja til å delta i denne masteroppgaven, for å få forskningen om tilstanden mer tilgjengelig til omverden og satt på dagsorden. Skolen er nå mer rustet til å møte elever med både faglig og sosial angst, samt se andre muligheter når andre systemer ikke strekker til. Andre som leser dette kan også få en påminnelse, ny informasjon eller forslag til sin yrkesprofesjon. Konsekvenser med selektiv mutisme er blant annet stagnering i sosial og faglig utvikling, stigmatisering, negativt selvbilde, isolasjon og angst for å snakke i voksen alder, så det er dermed viktig å ta i denne angstlidelsen så tidlig som mulig (Haug, 2003; Dybvig et al., 2009; Bru & Paulsen, 2016; Omdal, 2016).

Det at eleven selv samtykket til deltagelse i denne casestudien, viser en form for personlig vekst fra den tøffe skolestarten. Eleven nevner to venner og at vedkommende føler seg trygg i skolen. Det er ingen antydninger til at eleven opplever skolevegning eller blir mobbet, ut fra eleven selv og de andre informantene. Det virker som eleven nå gleder seg til å dra på skolen, og at medelevene er snille og inkluderende. Skolen må arbeide mer målrettet og systematisk i møte med prestasjonsangst, med å tilrettelegge bedre, slik at eleven ikke opplever faglig stress. Skolen må fortsette arbeidet med eksponeringstrening, i arbeidet med den sosiale angsten slik at eleven kan oppleve god sosialisering (Bjåstad et al., 2017). Dersom nærpersonene fra mikrosystemet gjør dette, med godt samarbeid fra mesosystemet, økonomisk bistand på lokalt tiltak fra eksosystemet og riktig bruk av de juridiske føringene fra makrosystemet, tenker vi som forskere at eleven etter en tid vil oppleve selvopplevd inkludering (Befring, 2012).

6. Sammenfatningen

For å besvare problemstillingen “på hvilke måter kan den enkelte skole inkludere en elev med selektiv mutisme på småskoletrinnet?” ser vi fra dette forskningsarbeidet det å anvende defokusert kommunikasjon i opplæringen, benytte eksponeringstrening mot angsten i å snakke, felles rutiner og struktur på system- og individnivå, samt god lærer-elev relasjon for å oppleve anerkjennelse og trygghet i skolemiljøet er viktig. Vi mener også at innhenting av atferdsanalytikerens var et godt tiltak for den aktuelle skole, som bidro positivt i opplæringstilbudet til eleven.

Casen har vist viktigheten å ha en læringsorientert skole som følger opplæringsloven ved makrosystemet, gi spesialpedagogisk støtte dersom ordinær opplæring ikke er tilfredsstillende på eksosystemet, godt faglig og profesjonelt samarbeid omkring eleven på mesosystemet og god relasjon med riktig tilrettelegging etter §1-3 på mikrosystemet. En god overgang fra barnehagen til skolen er viktig, spesielt for sårbare elever, og det å opprette et tverrfaglig samarbeid så tidlig som mulig.

På systemnivå i skole- og klassemiljøet er det viktig at den enkelte skole skaper en felles forståelse av selektiv mutisme for å akseptere, anerkjenne og inkludere eleven. Skoleansatte og medelever må være åpne for kommunikasjon hvor de samtidig ikke må forvente et svar, og respondere normalt dersom eleven starter å snakke. Gode vikarmapper og felles tegn på trinnet kan gi positive opplevelser for eleven for selektiv mutisme. Et godt klassemiljø med gode relasjoner virker angstreduserende, der kontaktlæreren har en sentral rolle for elevens opplæringstilbud. Den enkelte skole må verdsette ulikheter og normalisere differensierte aktiviteter. På individnivå må tilpasingsbehovene møtes riktig, etter forutsetninger og interesser. Eleven må føle seg sett og verdsatt. Følelsen av inkludering må være selvopplevd, selv om en klasseleder legger til rette for god sosial og faglig inkludering. Bruk av defokusering, humor, tilpasset skolearbeid, riktig leksearbeid og læringsfremmende aktiviteter ved bruk av ipad, kan gi god faglig inkludering for elever med selektiv mutisme på småskoletrinnet.

Vi konkluderer med at *selektiv mutisme* burde få mer fokus i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen, slik at flere får kjennskap til denne tilstanden og hvordan arbeide målrettet og systematisk med disse elevene. Overføringsverdien av denne

masteravhandlingen kan være at andre elever på småskoletrinn kan oppleve en form for faglig eller sosial angst, hvor verktøy fra denne oppgaven kan virke positive å anvende i opplæringen. Videre kan også Bronfenbrenner utviklingsmodellen synliggjøre hvordan vi som individer er mennesker i et system, som stadig kan påvirke og påvirkes. Andre skoleansatte, foreldre eller yrkesgrupper som arbeider med mennesker, kan også ha utbytte av dette forskningsarbeidet, for å skape et inntrykk og forståelse av tilstanden.

Vi ønsker dermed at den enkelte skole arbeider mer målrettet og systematisk for at elever skal kunne lykkes i samfunnet, som igjen påpekes i skolens samfunnsmandat. Skoler kan ha behov for flere yrkesgrupper som er direkte i miljø med elevene, for å møte tilpasninger riktig. For å møte et mangfold må den norske skole være et mangfold, med høy kvalitet. Aktivitetsplikten, likeverdig, - og intensiv opplæring er viktige elementer for enhetsskolen og for enkelteleven. Godt samarbeid med hjemmet er en fordel for lærer, foreldre og eleven, slik at god utvikling kan finne sted. Elevens beste bør alltid komme i første rekke (Barnekonvensjonen, 2013). Det viktigste er å gjøre barnet trygg, og deretter fokusere på eksponeringstrening inn i klasseromsmiljøet slik at eleven kan oppleve god sosialisering. Slik som presiseres av Johnson & Wintgens (2001) er det beste for elever med selektiv mutisme og være i fellesskapet i sin klasse. Funn viser i denne casen at eleven har et ønske om å delta på lik linje som sine medelever uten å virke annerledes.

7. Litteraturlisten

- Andersen, S, S. (2013). CASESTUDIER. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Barnehageloven (2021). *Lov om barnehager*. LOV-2005-06-17-64. Hentet 23.02.21: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet (2020). *Statsbudsjettet 2021: -En satsing på barn og unges psykiske helse på høy tid*. Hentet: 13.05.21: <https://www.barneombudet.no/aktuelt/aktuelt/dette-mener-barneombudet-om-arets-statsbudsjett>
- Befring, E (2012). Kapittel 1: Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPELIALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjåstad, J. F, Haugland, B. S. M., Thastum, M. & Wergeland, G. J. (2017). *KAPITTEL 1 COOL KIDS/CHILLED - FOR Å MESTRE DEN VANSKELIGE ANGSTEN*. I: Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg, S., Frønes, I., & Keeping, D. (2017). *Å mestre det vanskelige: Individrettede intervensjoner for barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications*.
- Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbare og passive elever*. I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S, K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bru, E. & Paulsen, E. (2016). Kapittel 1. *De stille elevene*. I: Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bru, E. & Øverland, K. (2016). Kapittel 2. *Angst*. I: Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bryman, A. (2016). *SOCIAL RESEARCH METHODS*. (5th edition). United Kingdom: Oxford
- Byrkjedal-Sørby, L, J. & Øverland, K. (2019). *ELEVER SOM VISER STERKE EMOSJONELLE REAKSJONER PÅ PRESTASJONSKRAV I SKOLEN*. I: Bru, E. & Roland, P. (red.) (2019). *STRESS OG MESTRING I SKOLEN*. Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *FORSKNINGSMETODE FOR LÆRERUTDANNINGENE*. Oslo: Abstrakt forlag

- Cohan, S. L., Price, J. M. & Stein, M. B. (2006). *Suffering in Silence: Why a Developmental Psychopathology Perspective on Selective Mutism Is Needed*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins
- Dalen, M. (2013). *SPESIALUNDERVISNING - TIL ELEVENES BESTE? "Det kommer så an på" - Rettigheter - Kompetanse - Kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Kapittel 11: Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPESIALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dybvig, S., Jensen, M., Johannessen, J., & Psykiatrisk opplysning, Stiftelsen. (2009). *Stigma - antistigma : Stigmatisering av personer med psykiske lidelser, hvordan kan det bekjempes?* (2. utg. ed.). Stavanger: Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utgave). Oktan Oslo AS. Hentet:10.02.21:<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Kapittel 3: *Læreren og eleven*. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, B. J & Winger, N. (2003) *FRA BARNES SYNSVINKEL - Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Falkenberg, E.-S. & Kvam, M. H. (2012). Kapittel 21: Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPESIALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H., Jahnsen, H., & Sjursø, I. R. (2019). *Kapittel 6: Sosiale medier, digital mobbing og konsekvenser i skolen*. I: Bru, E. & Roland, P. (red.). (2019). *STRESS OG MESTRING I SKOLEN*. Bergen: Fagbokforlaget
- Florian, L. & Spratt, J. (2013) *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*, *European Journal of Special Needs Education*, 119-135. Hentet: 16.02.21: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Foreningen for Selektiv Mutisme (2019). *Vi som unngår å snakke*. Hentet 24.08.20: <https://www.selektivmutisme.no/?fbclid=IwAR3kS0cUPxVVvBLem4XVLgRl u8KP6yDbUBUY3L1fjuo7QDtpuIojD4juc7I>
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. Hentet 27.04.21:<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven>
- Grasaas, K. K., Sjursen, M. & Stordalen, J. (2019). *Fag, etikk og kommunikasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gundersen, D. (2020). *Selektiv*. Hentet 30.09.20:<https://snl.no/selektiv>
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2012). *LEKSER OG LEKSEHJELP - på skolen og hjemme*. Oslo: Pedlex

- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Kapittel 28: Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPECIALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammer, J. & Oerbeck, B. (2014). *Selektiv mutisme i Norge*. Hentet 23.03.21: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hammer/publication/303179219_Selektiv_mutisme_i_Norge/links/5776db4f08aeb9427e27935a/Selektiv-mutisme-i-Norge.pdf
- Haug, P. (2003). *Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle?* Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 81(2), 86-94. Hentet 12.02.21: https://www.idunn.no/file/pdf/33193128/har_spesialundervisninga_ein_plass_i_skulen_for_alle.pdf
- Haug, P. (2012). Innledning: *Lærernes handlingsrom*. I: Postholm, M-B., Haug, P. Munthe, E. Krumsvik, P. (red.) (2012). *Lærere I SKOLEN SOM ORGANISASJON*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om INKLUDERING*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haugan, I. (2015). *Feil type lekser skaper problemer*. Hentet: 18.03.21: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/feil-type-lekser-skaper-problemer/>
- Heiberg, A. (2019). *Ervervet tilstand*. Hentet: 11.05.2021: https://sml.snl.no/ervervet_tilstand
- Helsedirektoratet (2015). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Hentet:11.05.21: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Helsedirektoratet (2020). *Reviderte smittevernveiledere for skoler og barnehager*. Hentet(29.09.20)<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/reviderte-smittevernveiledere-for-skoler-og-barnehager>
- Henriksen, Ø. (2020). *Lekse*. Hentet 18.03.21:<https://snl.no/lekse>
- Høgskolen i Østfold (2020) *Opptak lyd med mobil-app og nettskjema*. Hentet 29.11.20:<https://www.hiof.no/tjenester/it/intervju-opptak/lydopptak-mobil.html>
- Imsen, G. (2010). *Lærers verden. Innføring i generell didaktikk*. (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, J.-A. & Olsen, B. (2008). *Skole-ledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johnson, M. & Wintgens, A. (2013). *Hva kan jeg fortelle deg om selektiv mutisme? En guide for venner, familie og fagpersoner*. Oslo: Kommuneforlaget
- Johnson, M. & Wintgens, A. (2001). *The selective mutism Resource Manual*. UK: speechmark
- Kildekompasset.(2020). *APA 7th*. Hentet 11.05.21: <https://kildekompasset.no/referansestiler/apa-7th/>
- Kristensen, H. (2002). *Selective mutism in children: comorbidity and clinical characteristics: a clinical case-control study*. (Doctoral Thesis). Oslo: University of Oslo.
- Kristensen, H. (2005). *Taushet er også tale: Selektiv mutisme hos barn og unge*. I *Barn i Norge: "Se meg"*. (Årsrapport, side 17-25). Oslo: Voksne for Barn.

- Krumsvik, R. J. (2014). *FORSKINGSDESIGN OG KVALITATIV METODE. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (red.). Bergen: Fagbokforlaget AS
- Kvale, S. & Brinkmann (2015). *DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lillejord, S. (2013). Kapittel 6: *Ledelse og læring i skolen*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S. (B) (2013). Kapittel 2: *Å vokse inn i samfunnet*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S. & Manger, T. (2013). Kapittel 1: *Å bli lærer*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S. & Manger, T. (B) (2013). *Livet i skolen*. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. (2013) Kapittel 7: *Den profesjonelle lærer i møte med andre*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (B) (2013). Kapittel 2: *En skole for alle*. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lundahl, K. Ørbeck, B. & Kristensen, H. (2009). *Selektiv mutisme. Hos barn og unge. En veileder for pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Jaren: PP-tjenestens materiellservice
- Lundahl, K. Ørbeck, B. & Kristensen, H. (2012). *Selektiv mutisme hos barn og unge. En veileder*. Jaren: PP-tjenestens Materiellservice
- Lyster, S.-A. H & Frost, J. (2012). Kapittel 17: *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPESIALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malt, U. (2020). Mutisme. Hentet 30.09.20: <https://sml.snl.no/mutisme>
- Manger, T. (2013). Kapittel 3: *Fellesskapets betydning*. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget

- Munthe, E. & Postholm, M-B. (2012). Kapittel 6: *Læreres profesjonelle læring i skolen*. I: Postholm, M-B., Haug, P. Munthe, E. Krumsvik, P. (red.) (2012). *SKOLEN SOM ORGANISASJON*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Nordahl, T. (2018). *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Kapittel 4: Klasseledelse. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *LIVET I SKOLEN 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nyeng, F. (2012). *NØKKELBEGREPER I FORSKNINGSMETODE OG VITENSKAPSTEORI*. Bergen: Fagbokforlaget
- Orebeck, B. Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H. & Kristensen, H. (2018). *Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study*. European Child and Adolescent Psychiatry. Hentet 11.03.21: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6060963/>
- Oerbeck, B., Manassis, K., Overgaard, K. B. & Kristensen H. (2019). *SELEKTIV MUTISME*. Hentet (26.01.21): <https://iacapap.org/content/uploads/F.5-MUTISM-NORWEGIAN-2019.pdf>
- Omdal, H. (2009). *The silent child in the kindergarten, school and home: A qualitative observation and interview study of children with selective mutism in their natural environments*. Dissertation for the degree PhD. Oslo: Faculty of Education, University of Oslo.
- Omdal, H. (2014). *THE CHILD WHO DOESN'T SPEAK. UNDERSTANDING AND SUPPORTING CHILDREN WITH SELECTIVE MUTISM*. Kristiansand: Portal Books
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke. Selektiv mutisme i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringsloven (2019). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. LOV-1998. Hentet-24.08.20: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M, P. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm, M. B. & Jacobsen D. I. (2011) *LÆREREN MED FORSKERBLIKK- Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Qvortrup, L. (2012): *Inklusjon - en definition*. I *Er du med? - om inklusjon i dagtilbud og skole*. 5/12 s. 5-17.
- Regjeringen (2007). *Elevundersøkelsen*. Hentet: 20.03.21: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevundersokelsen/id491743/>

- Regjeringen (2014). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Hentet: 11.04.21: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innfører-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Regjeringen (2015). *Kompetanse for kvalitet*. Hentet 12.04.21: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Regjeringen (2017). *Melding til Stortinget. Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21 (2016 –2017). Hentet 24.08.20: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>
- Regjeringen (2019). *Melding til Stortinget. Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6 (2019-2020). Hentet: 07.02.21 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Regjeringen (2019). *Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet: 12.05.2021: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Rygvold, A-L. (2012). Kapittel 16: *Språkvansker hos barn*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.). (2012) *Spesialpedagogikk*. 5. utg. Oslo: Cappelen Damm
- Rønningen, G. E. (2003). Kapittel 2: *Nærmiljø. Nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I: Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B (red.). (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Hentet: 15.02.2021: <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statped (2020). *Hva er inkludering? I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet*. Hentet 15.02.21: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPELALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012). Kapittel 7: *Elevers skolelivskvalitet*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *SPELALPEDAGOGIKK*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Universitetet i Oslo (2021). *Om tjenester for sensitive data*. Hentet: 09.05.21: <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet: 12.04.21: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggene-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017, B). *Hva gjør PP-tjenesten*. Hentet: 10.04.21: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-tjenesten/>

- Utdanningsdirektoratet (2019). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet: 10.04.21: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet (2019, B). *Lærernormen i grunnskolen.* Hentet: 16.02.21: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/hvordan-gar-det-med-norm-for-larertetthet/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet: 11.04.21: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020, B). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling.* Hentet: 19.04.21: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.* Hentet: 13.05.21: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofte-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/?fbclid=IwAR2nMsav9yKslu CZ9-q2yQidHP6Z29YiVMIZTaeE3ADDAObFxbv1SrE1OUM#156840>
- Veland, J. (2011). Kapittel 8: Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I: Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge.* (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- Westergård, E. (2012). Kapittel 7: *Læreren i hjem-skole-samarbeidet.* I: Postholm, M-B., Haug, P. Munthe, E. Krumsvik, P. (red.) (2012). *SKOLEN SOM ORGANISASJON.* Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

8. Vedlegg 1 (informasjonsskriv og samtykkeerklæring - PPT, spesialpedagog, kontaktlærer, atferdsanalytiker og rektor)

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Den tause eleven

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med selektiv mutisme, og hvordan de kan inkluderes i skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold som skal skrive en masteroppgave om selektiv mutisme. Målet med masteroppgaven er å se på hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med selektiv mutisme, og hvordan de kan inkluderes i skolehverdagen.

Vi vil bruke en kvalitativ forskningsmetode med intervju av relevante personer. Vi håper på å intervju kontaktlærer, skoleleder, foresatte, PP-tjenesten, en atferdsanalytiker og en elev med selektiv mutisme for å få tilstrekkelig datamaterialet til oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Camilla Bønøgård (forskerstudent), Synne Katrine Strand (forskerstudent) Marte Karoline Herrebrøden (veileder) og Sandra Fylkesnes (veileder) er ansvarlig for prosjektet i samarbeid med Høgskolen i Østfold /avdeling Halden.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket fra tidligere erfaring og kjennskap gjennom praksis, derfor er du innkalt til deltakelse i dette studiet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å intervju deg med bruk av lydfilappen «Diktafon», som bidrar til sikker lagring av data, godkjent av Hiof. Intervjuet vil ha en varighet på omkring 30-45 minutter. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Vi er de eneste som har tilgang til opptakene, og alle dine personopplysninger vil bli slettet etter transkribering av intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lydopptakene i intervjuene vil bli anonymisert til masteroppgaven. Det vil si at vi fjerner personlige kjennetegn slik at ingen andre enn intervjuobjektene våre og oss selv vil få vite hvem som har blitt intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 12.05.2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved masterstudentene Camilla Bønøgård på *** **
***@hotmail.com eller Synne Strand på *** ** ** / ***@sarpsborg.com, eller ta
kontakt med veileder Marte Karoline Herrebrøden på *** ** ** / ***@hiof.no og
Sandra Fylkesnes på *** ** ** / ***@hiof.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla og Synne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Den tause eleven”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.1 Vedlegg 2 (Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - foresatte)

Vil du delta i forskningsprosjektet: Den tause eleven

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med selektiv mutisme, og hvordan de kan inkluderes i skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold som skal skrive en masteroppgave om selektiv mutisme. Målet med masteroppgaven er å se på hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med selektiv mutisme, og hvordan de kan inkluderes i skolehverdagen.

Vi vil bruke en kvalitativ forskningsmetode med intervju av relevante personer. Vi håper på å intervju kontaktlærer, skoleleder, foresatte, PP-tjenesten, en atferdsanalytiker og en elev med selektiv mutisme for å få tilstrekkelig datamaterialet til oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Camilla Bønøgård (forskerstudent), Synne Katrine Strand (forskerstudent) Marte Karoline Herrebrøden (veileder) og Sandra Fylkesnes (veileder) er ansvarlig for prosjektet i samarbeid med Høgskolen i Østfold /avdeling Halden.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket fra tidligere erfaring og kjennskap gjennom praksis, derfor er du innkalt til deltakelse i dette studiet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å intervju deg med bruk av lydfilappen «Diktafon», som bidrar til sikker lagring av data, godkjent av Hiof. Intervjuet vil ha en varighet på omkring 30-45 minutter. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi ønsker også å

intervjue deres barn, dere kan få tilgang til intervjuguide på forhånd og transkribering i ettertid hvis dere samtykker deltagelse av eleven.

Din deltakelse som foresatte

Din rolle som foresatte i dette prosjektet tillater at kontaktlærer, skoleleder, PPT-ansatte og atferdsanalytiske vil kunne uttale seg om ditt barn. Det vil forekomme spørsmål om skoleprestasjon både sosialt og faglig, erfaringer gjort med eleven, samt utfordringer ved selektiv mutisme. Spørsmålene vil på bakgrunn av dette være hvordan skolen kan tilrettelegge bedre for eleven med denne tilstanden.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Vi er de eneste som har tilgang til opptakene, og alle dine personopplysninger vil bli slettet etter transkribering av intervjuet
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lydopptakene i intervjuene vil bli anonymisert til masteroppgaven. Det vil si at vi fjerner personlige kjennetegn slik at ingen andre enn intervjuobjektene våre og oss selv vil få vite hvem som har blitt intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 12.05.2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved masterstudentene Camilla Bønøgård på *** ** ** / X@hotmail.com eller Synne Strand på *** ** ** / X@sarpsborg.com, eller ta kontakt med veileder Marte Karoline Herrebrøden på *** ** ** /***@hiof.no og Sandra Fylkesnes på *** ** ** / ***@hiof.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla og Synne

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Den tause eleven”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

- at barnet mitt har en sentral rolle i studiet samt at barnet mitt kan intervjues
- med dette at kontaktlærer, atferdsanalytiker, skoleleder og PPT-ansatte uttaler seg om mitt barn, til dette prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

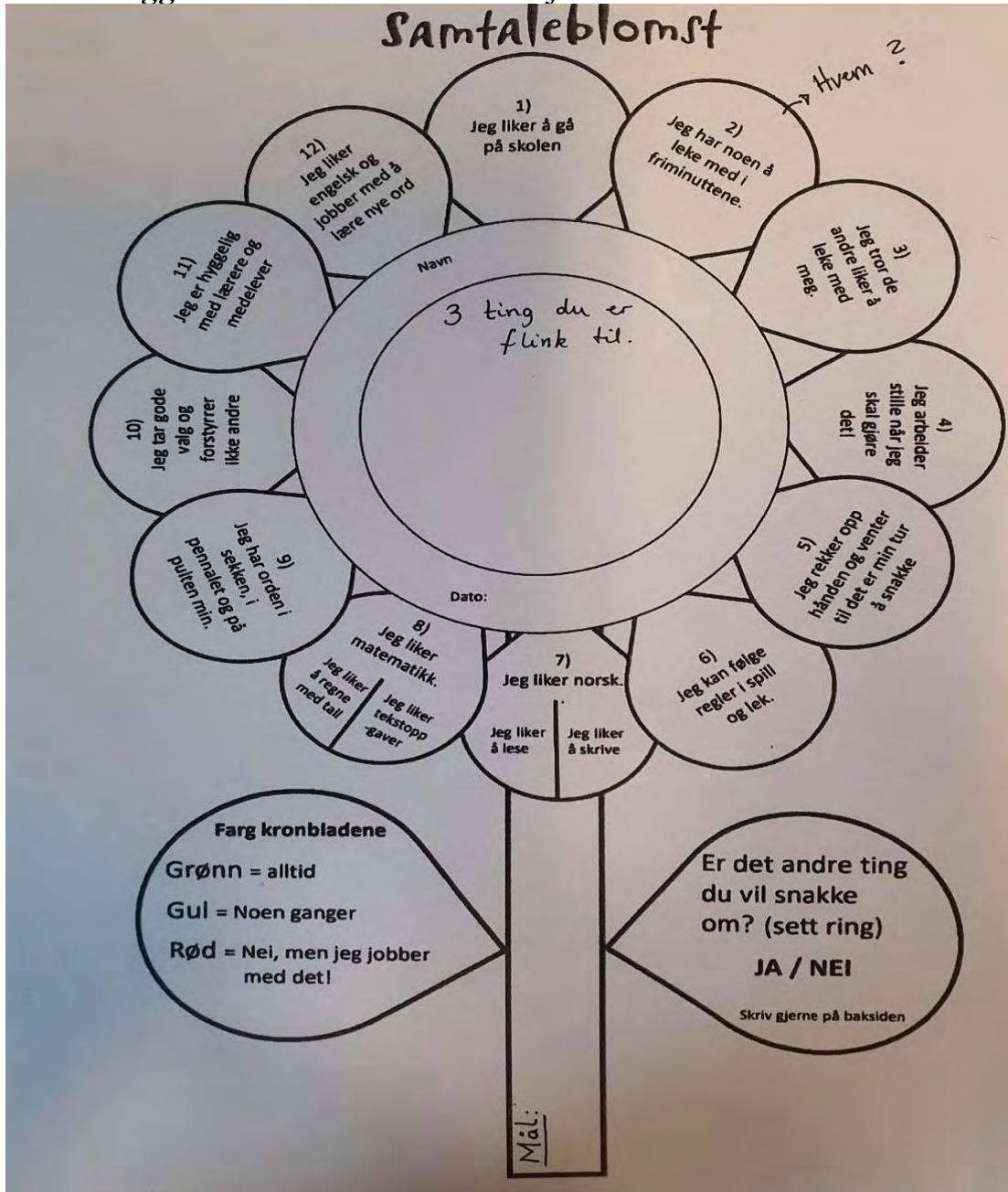
9. Vedlegg 3 (intervjuguide - eleven)

Intervjuguide for eleven

1. Hvilket fag liker du best?
2. Hvem trives du å jobbe med?
3. Hva er bra på skolen?
4. Hva er ikke så bra på skolen?
5. Når er det gøy å være i klasserommet? Hva gjør læreren?
6. Hvem liker du å prate med? Og hvorfor?
7. Hvorfor prater du ikke alltid i klasserommet?
8. Når liker du å prate med andre?

9.1 Vedlegg 4: Samtaleblomst til intervjuet med barnet

Samtaleblomst



1) Jeg liker å gå på skolen

2) Jeg har noen å leke med i friminuttene.

3) Jeg tror de andre liker å leke med meg.

4) Jeg arbeider stille når jeg skal gjøre det!

5) Jeg rekker opp hånden og venter til det er min tur å snakke

6) Jeg kan følge regler i spill og lek.

7) Jeg liker norsk.

Jeg liker å lese | Jeg liker å skrive

8) Jeg liker matematikk.

Jeg liker å regne med tall | Jeg liker tekstopp-gaver

9) Jeg har orden i sekken, i pennebløt og på pulken min.

10) Jeg tar gode valg og forstyrrer ikke andre

11) Jeg er hyggelig med lærere og medelever

12) Jeg liker engelsk og jobber nye ord

3 ting du er flink til.

Navn: _____

Dato: _____

Mål: _____

Farg kronbladene

Grønn = alltid

Gul = Noen ganger

Rød = Nei, men jeg jobber med det!

Er det andre ting du vil snakke om? (sett ring)

JA / NEI

Skriv gjerne på baksiden

→ Hvem? 2.

9.2 Vedlegg 5 (intervjuguide)

Intervjuguide for PP-tjenesten, skoleleder, kontaktlærer, spesialpedagog og atferdsanalytiker.

1. Hvilken relasjon har du til eleven?
2. Hadde du på forhånd kunnskap om selektiv mutisme før du møtte dette eleven?
3. Beskriv din opplevelse av tilstanden selektiv mutisme.
4. Fortell da du/dere først opplevde at eleven hadde selektiv mutisme.
5. Hva var din/deres opplevelse rundt dette?
6. Hvordan føler du/dere eleven fungerer sosialt og faglig?
7. Hvilke situasjoner opplever du/dere at eleven prater, og med hvem?
8. Hvilke erfaringer har du/dere når eleven ikke prater?
9. Kommuniserer eleven på andre måter enn med vanlig talespråk? (skrivning/tegning, kroppsspråk)
10. Hvem tok først kontakt om hjelp?
11. Hvilke hjelpeinstanser har/er benyttet for å hjelpe eleven?
12. Hvilke verktøy har du/dere sett på som nyttig i samhandling med eleven?
13. Kan du/dere fortelle noe om utfordringer i møte med selektiv mutisme?
14. Hva ønsker dere for eleven videre?
15. Har du/teamet/skolen rundt eleven fått veiledning om selektiv mutisme og om hvordan dere kan tilrettelegge på skolen?
16. Hva slags tiltak er testet ut for eleven?
17. Hvilke tiltak ser du som nyttig for selektiv mutisme?
18. Hvordan tilrettelegger du/dere i skolehverdagen for at eleven skal kunne delta i faglige aktiviteter?
19. Hvordan tilrettelegger du/dere for at eleven skal kunne delta i sosiale aktiviteter?
20. Hvilke strategier er blitt brukt for å få eleven til å prate i skolen?
21. Er det noen erfaringer du vil tilføye til dette studiet?

9.3 Vedlegg 6 (intervjuguide foresatte)

Intervjuguide for foresatte

1. Hvilken relasjon har du til eleven?
2. Hadde du på forhånd kunnskap om selektiv mutisme før du møtte dette eleven?
3. Beskriv din opplevelse av tilstanden selektiv mutisme.
4. Fortell da du/dere først opplevde at eleven hadde selektiv mutisme.
5. Hva var din/deres opplevelse rundt dette?
6. Hvordan føler du/dere eleven fungerer sosialt og faglig?
7. Hvilke situasjoner opplever du/dere at eleven prater, og med hvem?
8. Hvilke erfaringer har du/dere når eleven ikke prater?
9. Kommuniserer eleven på andre måter enn med vanlig talespråk? (skrivning/tegning, kroppsspråk)
10. Hvem tok først kontakt om hjelp?
11. Hvilke hjelpeinstanser har/er benyttet for å hjelpe eleven?
12. Hvilke verktøy har du/dere sett på som nyttig i samhandling med eleven?
13. Kan du/dere fortelle noe om utfordringer i møte med selektiv mutisme?
14. Hva ønsker dere for eleven videre?

10. Vedlegg 7 (Godkjennelse fra NSD)

Godkjennelse av NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 299205 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 01.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1. Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om sitt barn. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Eleven vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Utvalg 2-6. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med

kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og barnas foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11. Vedlegg 8 (Tegn i klasserommet)

Dette betyr tegnene i klassen vår:



En finger i været betyr at jeg vil svare på spørsmålet.



To fingre i været betyr at jeg vil fortelle om noe annet enn det læreren spør etter.



Lett klapping på brystet betyr at jeg er enig i svaret som blir gitt av eleven som snakker.



Lager jeg en «O» med pekefinger og tommel betyr det at jeg må på do.