

Lena Selnes

«Ser ikke de voksne at jeg vinker i lommen»

EN KVALITATIV STUDIE OM SPESIALPEDAGOGERS ERFARING MED SELEKTIV MUTISME I GRUNNSKOLENS SMÅSKOLETRINN

Masteroppgave

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



Foto: Lena Selnes

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, vår 2023



Abstract

The purpose of this thesis is to shed light on the role of the educational psychological service in working with children with selective mutism and the opportunities and challenges that may arise in relation to the topic. The following research question was developed to shed light on the theme: «*What experiences do special needs teachers in the educational psychological service have in working with selective mutism in children in elementary school?*». In addition, research questions about the role of the educational psychological service in the transition from kindergarten to school and in the team around the child will be raised.

To answer the research question, a qualitative research design with a phenomenological approach is used, as well as a hermeneutic-phenomenological approach in the discussion. Qualitative research interviews reveal empirical data that shed light on perspectives seen from three special needs teachers in the service, as well as two well-known authors in the field. The research questions are used as the main topic where three sub-themes are highlighted through condensation of meaning in the analysis, which summarizes the participants' experiences. The research question on the transition from kindergarten to school sheds light on 'security and relationships', 'measures and adaptations that can create security' and 'questions about special education'. The research question, which concerns the team around the child, highlights "common understanding", "openness to thoughts and attitudes" and "challenges in the competence of the team around the child".

The findings show, among other things, that the school system must be prepared for the transition from kindergarten to school. The importance of a common understanding among employees is a goal that is emphasized to achieve this. One challenge that stood out in the findings and which proves to prevent appropriate accommodations for children with selective mutism is the competence of the various professionals regarding selective mutism.

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å belyse rollen til pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med barn med selektiv mutisme og hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i forhold til tematikken. Følgende problemstilling ble utarbeidet for å belyse tematikken: *«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i grunnskolens småskoletrinn?»*. I tillegg vil forskerspørsmål som handler om pedagogisk-psykologisk tjenestes rolle i overgangen fra barnehage til skole og i laget rundt barnet.

For å besvare problemstillingen benyttes et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming, samt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til drøftingen. Ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju fremkommer empirien som belyser perspektiver sett fra tre spesialpedagoger i tjenesten, samt to kjente forfattere innen tematikken. Forskningsspørsmålene benyttes som hovedtema hvor tre undertema trekkes frem gjennom meningsfortetting i analysen, som sammenfatter deltakernes erfaringer. Under forskningsspørsmålet om overgang fra barnehage til skole, belyses «trygghet og relasjoner», «tiltak og tilrettelegging som kan skape trygghet» og «spørsmål om spesialundervisning». Forskningsspørsmålet som handler om laget rundt barnet, trekker frem «felles forståelse», «åpenhet for tanker og holdninger» og «utfordringer ved kompetansen i laget rundt barnet».

Funnene viser blant annet til at skolesystemet må bli forberedt i overgangen fra barnehage til skole. Betydningen av en felles forståelse blant ansatte er et mål som vektlegges for å oppnå dette. En utfordring som utmerket seg i funnene og som viser seg å hindre hensiktsmessig tilrettelegging for barn som har selektiv mutisme, er kompetansen hos de ulike fagpersonene angående selektiv mutisme.

Forord

Studieårene ved DMMH var plutselig ved veis ende og jeg sitter igjen med kunnskap, erfaring og vennskap jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og krevende prosess, som har fått frem mange følelser underveis. Det har vært mye frustrasjon, men også mye takknemlighet.

Jeg ønsker å takke veilederne mine Mariann Doseth og Hilde Terese Wahl for god veiledning. De har gitt meg mange gode tips og skapt en ro i en stressende periode. Jeg er veldig takknemlig, og det vil bli rart å ikke skulle ha jevnlige møter med dem fremover.

Tusen takk til informantene fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, Heidi Omdal og Kathe Lundal som stilte opp og tok seg tid i en travel hverdag for å bidra til oppgaven min. Det var veldig interessant å høre deres erfaringer og tanker rundt tematikken.

Videre ønsker jeg å takke kjæresten min Alexander Sørloth, som har vært en god samtalepartner og som har motivert meg til å gjøre mitt beste.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å dedisere oppgaven til Kine Schjetne som brått gikk bort av sykdom 17.07.22. Ved bachelorutdanningen på DMMH ble vi kjent og Kine ble fort en god venn og et forbilde. Hun var en trygghet for oss andre og som levde for at «alt ordner seg til slutt». Jeg har tenkt mye på akkurat dette de siste månedene, noe som har vært både trist og fint. Gjennom studietiden snakket vi ofte om at vi skulle ta masterutdanning, men Kine skulle bare leve livet først. Så denne oppgaven er for oss begge.

Sov godt, fineste solstrålen

Innholdsfortegnelse

Abstract

Sammendrag

Forord

1.0 Innledning	6
1.1 Avgrensning og begrepsavklaring	7
1.2 Oppgavens oppbygging	8
2.0 Tidligere forskning	9
3.0 Lovverk og styringsdokumenter	11
4.0 Teoretisk rammeverk	13
4.1 Selektiv mutisme	13
4.1.1. Historisk blikk på selektiv mutisme	14
4.1.2. Sosial angst eller sosial fobi?	14
4.1.3. Generelle tiltak i skolen	15
4.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i skolen	16
4.3 Overgang fra barnehage til skole	18
4.5 Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid	18
4.6 Kommunikasjon mellom mennesker	22
5.0 Metode	24
5.1 Kvalitativ metode	24
5.2 Fenomenologi	24
5.4 Kvalitative forskningsintervjuet	25
5.5 Semistrukturert intervju	26
5.6 Utvalg	26
5.6.1 Etablering av kontakt	26
5.6.2 Kriterier til utvalget	27
5.6.3 Presentasjon av deltakere	27
5.8.1 Gjennomføring av intervju	29
5.9 Transkribering	30
5.10 Koding og analyse	31
5.11 Kvalitet i forskningen	31
5.12 Etiske hensyn/vurderinger	32
5.13 Metodekritikk	33
6.0 Resultater og drøfting	35
6.1 Overgang barnehage-skole	35
6.1.1 A: Trygghet og relasjoner	35
6.1.2 B: Tiltak og tilrettelegging som kan skape trygghet	37

6.1.3 C: Spørsmål om spesialundervisning	40
6.2 Laget rundt barnet	43
6.2.1 A: Felles forståelse	44
6.2.2 B: Åpenhet for tanker og holdninger	46
6.2.3 C: Utfordringer ved kompetansen i laget rundt barnet	49
7.0 Avsluttende refleksjoner	53
Referanser	56
Vedlegg	61
<i>Vedlegg 1 – Informasjons og samtykkeskjema</i>	61
<i>Vedlegg 2 – Unntak av anonymitet</i>	65
<i>Vedlegg 3 – Meldeskjema fra SIKT</i>	67
<i>Vedlegg 4 – Intervjuguide</i>	68

1.0 Innledning

Barn med selektiv mutisme vil ofte ikke oppdages før skolestart, selv om tilstanden vanligvis oppstår i 2-5 års alderen. Tilstanden fører til en betydelig svekket sosial- og akademisk fungering i en skolehverdag hvor muntlig kommunikasjon er en fundamental del av lære- og sosialiseringprosessen (Oerbeck et al., 2019). Selektiv mutisme beskriver barn og unge med konsekvent mangel på tale i spesifikke sosiale situasjoner (Omdal, 2018, s.27). I denne oppgaven vil jeg studere arbeid med selektiv mutisme for barn i grunnskolen, sett fra spesialpedagogens ståsted i pedagogisk-psykologisk tjeneste. For å undersøke problematikken, vil jeg se nærmere på overgangen fra barnehage til skole, og rollen til spesialpedagogen i laget rundt barnet. Når det gjelder rollen til pedagogisk-psykologisk tjeneste, viser Meld. St. 6 (2019-2020) hvordan en sentral del av arbeidsoppgavene er å være et bindeledd mellom barnehage, skole, hjelpetjenester og andre profesjoner, med et formål om å forebygge og bidra til forbedret praksis for å ivareta barns forutsetninger og behov. Foreningen for selektiv mutisme (u.å) belyser en utfordring angående mangel på kunnskap om tilstanden blant ansatte i barnehage, skole og fagfolk i hjelpeapparatet, som fører til tilfeldige hjelpetiltak, hvis barnet i det hele tatt får hjelp. Meld. St. 6 (2019-2020) beskriver likeledes hvordan mange barn og elever ikke får den hjelpen de trenger, eller at hjelpen kommer for sent. Hensikten med oppgaven er av den grunn å belyse og øke forståelsen for arbeid rundt selektiv mutisme, samt bidra til refleksjoner om tematikken på det spesialpedagogiske feltet.

NRK-serien «Sånn er jeg, og sånn er det» (NRK, 2020) tar for seg ulike menneskers liv og erfaringer med tanke på identitet, mangfold og inkludering. Serien utfordrer stereotypier og inviterer seerne til å reflektere over egne holdninger og fordommer. I en av episodene blir vi presentert for åtte år gamle Leonora med selektiv mutisme, hvor vi får et innblikk i skolehverdagen hennes. Leonora forklarer hvor vanskelig det er å snakke og at det bare plutselig stoppet en dag. For å være i stand til å snakke, trenger hun folk rundt seg som hun er helt trygg på. Siden 1. klasse har klassevenninnen Ella vært stemmen til Leonora og den eneste fra klassen som har hørt Leonora snakke. Når hun rekker opp hånda på spørsmål fra læreren, hvisker hun det i øret til Ella, som deretter sier det høyt. Leonora synes det er skummelt at alle ser på henne når hun snakker. Hun håper hun skal klare å snakke med flere etter hvert, men hun poengterer at det vil ta tid å bli så trygg.

Skolehverdagen slik Leonora beskriver den, har ganske mange likhetstrekk til min egen skolehverdag når jeg var på samme alder. Mine førstehåndserfaringer med tilstanden er en sentral del av bakgrunnen for valg av tema, i kombinasjon av erfaringene jeg har fått gjennom utdanningen og praksiserfaringer. Det vekket en interesse i meg ved at det er et ganske ukjent område, som har gjort meg nysgjerrig på perspektiver jeg ikke har erfaringer med og hvordan fagpersoner i hjelpeapparatet opplever en slik

problematikk. Hvordan ville pedagogisk-psykologisk tjeneste ha jobbet med Leonora og hvilken rolle har de i arbeidet med barn med selektiv mutisme?

På bakgrunn av det har jeg utformet problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i grunnskolens småskoletrinn?»

For å svare på problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. *«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i overgangen barnehage-skole?»*
2. *«Hvordan jobber spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste som deltakere i laget rundt barnet i arbeid med barn med selektiv mutisme?»*

1.1 Avgrensning og begrepsavklaring

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å avgrense oppgaven til å omfatte skolebarn i småskoletrinnet, 1. til 4. klasse, i tillegg til siste års barnehagebarn. Det vil derfor si barn i alderen 5 til 10 år, men med hovedfokus på skolebarn. Som nevnt innledningsvis oppdages ofte ikke barn med selektiv mutisme før de begynner på skolen, noe som kan innebære at tjenesten ikke er så mye involvert før skolestart.

Prosjektet har et kvalitativt design med intervju som forskningsmetode. Utvalget er avgrenset til tre spesialpedagoger ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste, ettersom flere faggrupper med psykologisk, pedagogisk og sosialfaglig bakgrunn kan være ansatt i tjenesten. Fagpersonellet kan blant annet bestå av barnevernspedagoger, sosionomer, logopeder og spesialpedagoger, med ulike fordypninger som for eksempel i sosiale- og emosjonelle vansker (Nilsen, 2008, s.194-195). I tillegg til tre spesialpedagoger består utvalget av to forfattere innen tematikken selektiv mutisme. Forfatter av *Når barnet unngår å snakke* og medforfatter av *Veilederen for barn med selektiv mutisme*, for å skape et dypere innblikk i tematikken.

Definisjonen av selektiv mutisme bygger på at barnet ikke snakker til bestemte personer eller i visse sosiale situasjoner hvor tale er forventet. I situasjoner hvor barnet ikke uttrykker seg verbalt, kan barnet holde tilbake alt av kroppsspråk og mimikk, eller bruke non-verbal kommunikasjon som nikk eller risting på hodet og gester for å kommunisere. Mangelen på tale oppstår ofte i møte med

fremmede, lærere, barnehage og skole, og er som regel konsekvent og varer over tid. Barnet kan derimot snakke i andre situasjoner, som for eksempel hjemme med familien (Omdal, 2016, s.60-61).

Laget rundt barna og elevene blir nevnt i Meld. St. 6 (2019-2020), hvor regjeringen kommer med ulike tiltak som skal sikre tverrfaglig samarbeid mellom barnehage og skole for å danne et sterkere lag rundt barn og unge med spesielle behov. Dette skal kunne resultere i en mer helhetlig oppfølging fra de ulike støttetjenestene barnet har behov for. Det handler om et samarbeid hvor barns behov skal være utgangspunktet, noe som krever at kompetansen er så nær barna som mulig. Laget skal blant annet inkludere pedagogisk-psykologisk tjeneste, lærere, spesialpedagogiske ressurser og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. I tillegg fremheves det at samarbeidet mellom foreldre, barnehage, skole, skolefritidsordningen og andre offentlige tjenester skal styrkes.

Jeg har valgt å bruke begrepet barn og ikke elever som en felles betegnelse, ettersom jeg viser til overgangen mellom barnehage og skole, og det gjelder begge feltene. Jeg er opptatt av individet og ikke selve rollen som elev.

Pedagogisk – psykologisk tjeneste blir også kalt PP-tjenesten og PPT (Utdanningsdirektoratet, 2022). Jeg har derfor valgt å benytte forkortelsen PPT videre i oppgaven.

1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel to presenteres tidligere forskning, som belyser fremgangsmåter og perspektiver rundt arbeid med selektiv mutisme. Kapittel tre fremviser lovverk og styringsdokumenter som er relevant for tematikken. I kapittel fire presenteres teoretiske perspektiver om selektiv mutisme, PPT, overgang fra barnehage til skole, samarbeid og kommunikasjon. Videre i kapittel fem gjøres det rede for kvalitativ metode, fremgangsmåte ved innhenting av datamaterialet, etterarbeid, analyse og forskningsetiske hensyn. I kapittel seks presenteres funnene under forskningsspørsmålene og drøftes mot teoretiske perspektiver, tidligere forskning og egne tolkninger. Avslutningsvis i kapittel sju vises det til oppsummering og avsluttende tanker om videre forskning.

Innholdsmessig har oppgaven likheter med eksamen MFFMD5010 og arbeidskrav FMD-AK2.

2.0 Tidligere forskning

Fremgangsmåten for å finne tidligere forskning om arbeid med selektiv mutisme bestod av å søke på nøkkelord i ulike digitale internasjonale databaser. Søkeordene som var mest relevant i prosessen innebar «selective mutism», «team approach», «multidisciplinary team», «early intervention» og «elementary school». Det meste av forskningen på det spesialpedagogiske feltet var internasjonal, som gjorde det utfordrende å finne noe spesifikt rettet mot PPT sitt arbeid med barn med selektiv mutisme.

En interessant studie gjort av Borger et al. (2007) fremhever arbeid i team når det gjelder barn med selektiv mutisme. Det er en casestudie hvor et barn med selektiv mutisme får en omfattende tiltaksplan, som er utviklet av et tverrfaglig team i samhandling med barnet og foreldre. I studien blir foreldrene veiledet til å jobbe med en leken tilnærming, sosialarbeiderne jobbet med å skape trygghet i miljøet, den spesialpedagogiske koordinatoren ga informasjon til teamet om selektiv mutisme, skolens administrasjon la til rette for en god struktur og kontaktlæreren la til rette for andre måter å kommunisere på, satte mål og lot barnet få være i kontroll. Konklusjonen fra studien var at arbeid i team var et effektivt tiltak, som skapte et trygt miljø hos barnet. De ulike medlemmene i teamet var strukturert og fleksibel, som belyser hvor hensiktsmessig det er med avklarte roller og en felles forståelse.

Videre vil en forskningsartikkel gjort av Williams et al. (2021) se nærmere på erfaringene til lærere som underviser barn med selektiv mutisme på engelske grunnskoler. Studien belyser hvilke behov lærere har, og hva de forventer for å skape en bedre forståelse. Forskningen er gjort gjennom intervju av lærere, hvor formålet er å skape et rammeverk av hovedelementer med erfaringene deres. Hovedelementene bestod av *kategorisering, lærere som vitenskapelig utforskende, støtte til barna, måling og overvåkning, og emosjonell respons*. Kort fortalt handler det om lærernes holdninger og kunnskap om selektiv mutisme, hvordan de tilegnet seg informasjon og forståelse om barna, hvordan de gjorde endringer i miljøet rundt barna, hvordan de observerte progresjon og hvordan lærerne responderte emosjonelt underveis i arbeidet. Resultatene av forskningen belyser hva en bør oppfordre lærere til å arbeide med for å legge til rette for barn med selektiv mutisme. Samt hvor viktig det er med god tilgang på kunnskap om selektiv mutisme, hvor spesialpedagogisk koordinator har en sentral rolle for å skaffe det og dermed hjelpe lærere, skolen og foreldre med sin forståelse og skape en reflekterende praksis.

For å jobbe med problematikken, undersøker White et al. (2022) hvilken effekt opplæring knyttet til forståelse og praksis ved selektiv mutisme kan ha for lærere. Studien bygger på intervju av tre lærere som fikk to økter med opplæring gitt av en pedagogisk psykolog, hvor øktene bygde på teoretisk

forståelse og opplæring i konkrete metoder. Intervjuene ble utført tre måneder senere, hvor fire tema ble sentrale i det de trakk frem. Disse handlet om lite kunnskap om selektiv mutisme, opplæringen hadde bidratt til bedre forståelse, opplevelsen av å være en bedre støtte for barn med selektiv mutisme, samt utfordringer knyttet til foreldresamarbeid når det gjelder informasjonsdeling og å skape en felles forståelse. Studien belyser hvordan kunnskapen som foreligger er begrenset, men gjennom opplæring kan det skape en positiv effekt i form av økt forståelse og bedre praksis rundt barn som har selektiv mutisme.

Omdal (2008) viser til en studie som belyser hvordan mangel på kunnskap og tidkrevende tiltak kan være utfordrende i arbeid med selektiv mutisme. Forskningen består av observasjon av fem barn med selektiv mutisme og intervju av foreldre og ansatte, og handler om inkludering av barn med selektiv mutisme. Det kommer frem i funnene at lærerne ikke mener oppfølgingen de fikk fra hjelpeapparatet var bra nok og at forslagene var for tidkrevende for en lærer med ansvar for andre barn. Observasjonene viste ingen sammenheng mellom tiltakene og behovene til barnet, som førte til at lærerne ikke følte hjelpeapparatet hadde nok kunnskap på området til å veilede dem eller barnet. Konklusjonen belyser hvordan barna har behov for systematisk oppfølging, hvor en jobber gradvis med å utvide grenser og samarbeider med foreldrene.

Til slutt viser en annen viktig studie av Omdal (2007) hvordan barnets eget perspektiv kan oppleves og hvilke hensyn som er viktig å ta for å bevare barnets stemme i arbeidet. Forskningen består av seks intervju av voksne som har hatt selektiv mutisme som barn, som belyser deres erfaringer fra skolen. Funnene viser blant annet til opplevelser med lite empati og forståelse fra lærere. Konklusjonen belyser viktigheten av å se på helheten og ikke bare på enkelte handlinger for at barna skal overkomme sperreren for å snakke. Forskningen er relevant for problemstillingen, fordi det gir et bilde på hva barna går igjennom og hvor viktig det spesialpedagogiske arbeidet er.

Den tidligere forskningen belyser dermed flere synspunkter når det gjelder arbeid med barn med selektiv mutisme på skolen, men det som går igjen er behovet for kunnskap og kontinuitet for å møte barna på en hensiktsmessig måte.

3.0 Lovverk og styringsdokumenter

Barnehageloven (2005, §2a) og opplæringsloven (1998, §13-5) viser til plikt om samarbeid når et barn går fra barnehage til skole, for å legge til rette for en trygg overgang. På skolen skal det ordinære opplæringstilbudet tilpasses evner og forutsetninger til hvert enkelt barn (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Når det gjelder barn som ikke får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, viser kapittel 5 i opplæringsloven (1998) til spesialundervisning. Kapitlet viser til retten til spesialundervisning, sakkyndighets arbeid, unntak fra kompetansekrav og andre mål i en individuell opplæringsplan, samt pedagogisk-psykologisk tjeneste sitt ansvarsområde. Pedagogisk-psykologisk tjenestes lover er hjemlet i barnehageloven (2005, §33) og i opplæringsloven (1998, §5-6), hvor det er utdypet at de skal hjelpe og bistå barnehagen og skolen med å tilrettelegge for barn med særlige behov.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) viser til forskrifter til opplæringsloven og styrer innholdet i opplæringen. Læreplan i norsk (NOR01-06) (Kunnskapsdepartementet, 2019) viser til målsettinger som bygger på at barna skal kunne ta ordet etter tur, begrunne meninger i samtaler, fortelle og beskrive muntlig etter 2. trinn. Etter 4.trinn skal barna holde muntlige presentasjoner med og uten digitale ressurser, stille oppklarende og utdypende spørsmål i faglige samtaler samt argumentere muntlig. Det er et særlig ansvar for å utvikle muntlige ferdigheter i norsk.

Opplæringen i skolen skal inkludere alle barn og være tilfredsstillende til alle uavhengig av barnets egenskaper, evner, interesser eller opplæringsbehov, ifølge UNESCOs Salamanca erklæring (1994). I erklæringen fremheves det at en inkluderende praksis er det mest effektive virkemiddelet for å utvikle tolerante nærmiljø, bekjempe diskriminerende holdninger og skape et inkluderende samfunn.

I FNs barnekonvensjon (1989, art, 12) og grunnlova (1814, §104) er barns rett til medvirkning nedfelt i. I tillegg vektlegger FNs barnekonvensjon (1989, art. 3) barnets beste, som skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn.

Meld. St. 6 (2019-2020) viser til at skoler skal danne et lag rundt barna og ha tilgang til fagpersoner med ulik kompetanse, slik at ansatte med høy kompetanse jobber tett på barna. De ulike systemene må samarbeide godt for å bidra til et helhetlig tilbud og være tilgjengelig med relevant kompetanse. Barnas tilbud må være kunnskapsbasert og være gitt av kompetente fagfolk for at de skal få et godt tilbud.

Barneombudet (2017) viser til fagrapporten *Uten mål og mening* som belyser mangler ved spesialundervisningen i grunnskolen. Fagrapporten viser til en bekymring ved om barn som er i grenseland mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, får den hjelpen de trenger. Det er en opplevelse av at «alt flyter» til tross for at barn faller utenfor sosialt og faglig, fordi barna ikke får

enkeltvedtak eller IOP og lite blir gjort. Det blir vist til at det er store lokale forskjeller på kompetansen i PPT, som gjør tilbudet avhengig av hvor en bor i landet. I tillegg opplever foreldre det som problematisk at PPT kun er rådgivende og ikke er konkret i anbefalinger eller at de tar utgangspunkt i barnets behov, men overlater ansvaret til skolen for å velge metode. Det hevdes at det er tilfeldig om skolen får veiledning av PPT.

4.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket som skal bidra til å belyse problemstillingen. Kapittelet vil utdype hva selektiv mutisme er, gjøre rede for PPT og deres arbeidsområder, samt belyse hvordan overgangen fra barnehage til skole kan påvirke barn med selektiv mutisme. Videre presenteres teoretiske perspektiver knyttet til samarbeid og kommunikasjon som skal bidra til å forstå funnene som kom frem i datamaterialet.

4.1 Selektiv mutisme

Verdens helseorganisasjon og Amerikansk Psykiatrisk Forening har utarbeidet to anerkjente medisinske systemer for diagnoseklassifikasjon; International Classification of Diseases (ICD) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). ICD av Verdens helseorganisasjon er norske fagfolk og helseinstitusjoner pålagt å bruke, mens DSM av Amerikansk Psykiatrisk Forening tar utgangspunkt i en del omfattende forskning og blir ofte benyttet i faglitteratur (Haugen, 2008, s.21). Nåværende utgaver, ICD-11 (WHO, 2022) og DSM-5 (APA, 2013), viser begge til selektiv mutisme under kategorien angstlidelser.

I ICD-11 beskrives selektiv mutisme ved konsistent selektiv tale, hvor barnet har adekvat språklig kompetanse, men konsistent ikke snakker i spesifikke situasjoner. Årsaken kan ikke skyldes manglende kjennskap eller komfort til språket og må ha hatt en varighet på minst én måned, men skal ikke være begrenset til den første måned etter oppstart i barnehage eller skole. For å tilfredsstille kriteriene i ICD-11, kan det ikke skyldes schizofreni, autismspekterforstyrrelser eller kortvarig mutisme på grunn av separasjonsangst hos små barn (WHO, 2022). Lundahl et al. (2021, s.7) mener APAs manual er bedre for klinikere, fordi den hevder at tilstanden ikke bare opptrer i forløpet av en autismspekterforstyrrelse, schizofreni eller annen psykotisk lidelse eller at tausheten ikke kan forklares bedre av en språkforstyrrelse, sammenlignet med ICD-11 som bruker eksklusjonskriterier.

Barn med selektiv mutisme kan i tillegg ofte ha komorbide tilstander. Disse tilstandene kan blant annet handle om utviklingsforsinkelser, motoriske vansker, språkvansker, angsttilstander og søvn- og spiseproblemer (Omdal, 2016, s.65-66). Det er viktig å diagnostisere komorbide utviklingsforstyrrelser ved selektiv mutisme, slik at barnets styrker og svakheter tydeliggjøres og det blir tilrettelagt for adekvate intervensjoner. Det antas å være et samspill mellom temperament, genetik, utviklings- og miljøfaktorer som er årsaken til selektiv mutisme, men det er ikke funnet noen enkeltstående årsak (Lundahl et al., 2021, s.6-10). Når barn er disponert for å utvikle taushet, er også flerspråklighet en risikofaktor. I møte med et nytt språk og ny kultur, kan barn ofte bli stille, hvor stillheten kan utvikle seg til selektiv mutisme (Omdal, 2016, s.74).

4.1.1. Historisk blick på selektiv mutisme

Kontrollerende, sta og opposisjonelle er adjektiv som barn med selektiv mutisme er blitt beskrevet med gjennom historien, ettersom omgivelsene ofte oppfatter barnet som kontrollerende, vanskelig og avvisende i sin atferd. At ICD-11 og DSM-5 nå beskriver selektiv mutisme som en angstlidelse er av den grunn viktig, fordi det anses som en angstreaksjon som bygger på frykt og ikke en viljestyrt atferd (Lundahl et al., 2021). Første gang tilstanden ble beskrevet var i 1877, hvor den ble omtalt som «aphasia voluntaria» av psykologen Kussmauli. I 1934 beskriver barnepsykiateren Moritz Tramer tilstanden for første gang i forhold til barn, men omtaler den som elektiv mutisme. Ordet elektiv stammer fra det engelske ordet election, som handler om å velge. Forskere i dag benytter som regel betegnelsen selektiv mutisme, fordi barnet ikke kan velge selv å være taus (Omdal, 2016, s.62). Nyere kunnskap indikerer at tausheten ikke er viljestyrt og er nært knyttet til sosial angst (Kristensen, 2019).

4.1.2. Sosial angst eller sosial fobi?

Selektiv mutisme forstås som en angstlidelse og den avvikende atferden i situasjoner som krever verbal kommunikasjon, kan sees som en angstreaksjon hvor barn stivner av frykt (Lundahl et al., 2021, s.6-10). Angst er utfordrende å definere, men en vanlig betraktning handler om en negativ følelsetilstand karakterisert ved bekymring for fremtiden og kroppslige spenningstilstander. Begrepet angst har en viktig dimensjon når det gjelder hvilke objekter eller situasjoner som aktiviserer angstreaksjonene. Fobi kan kjennetegnes av at angstreaksjonene aktiveres av miljøfaktorer som reelt sett ikke representerer noe fare. Følelsen av fobisk angst kan vise seg som i kroppslige reaksjoner som skjelving, hjertebank, åndenød, kvalme, ubehag i brystet, svetting eller lignende. For yngre barn kan forståelsen for de negative tankene som oppstår ved angstkilden være fraværende, mens ungdommer ofte er klar over at den fobiske angsten ikke er reell og er overdreven (Haugen, 2008, s.111-115). Det vil ofte være vanskelig å være bevisst egen redsel, fordi det ligger utenfor ens kontroll. Kvarme et al. (2017, s.37-38) skriver om Harald Nortun sine erfaringer med selektiv mutisme som barn, hvor han trodde han var den eneste som hadde det slik, og at tausheten skulle fortsette hele livet.

Ved å plassere selektiv mutisme under kategorien angst, er det et definisjonsspørsmål om tilstanden handler om sosial angst eller sosial fobi. Omdal (2018, s.27-28) beskriver tausheten som en spesifikk fobi mot å snakke, fremfor en form for angst for sosiale situasjoner. Spesifikk fobi handler om hvordan en person opplever intens frykt for noe bestemt og unngår å utsette seg for det, slik et barn med selektiv mutisme frykter å snakke og unngår det i visse situasjoner. Det er nødvendigvis ikke på grunn av angst for sosiale situasjoner som er årsaken til at barnet unngår å snakke, men tausheten kan føre til sosial angst hvis ingen hjelper barnet ut av fobien, som en ringvirkning. Øverland og Bru (2022, s.49-52) belyser hvordan sosial angst handler om en følelse av ekstremt ubehag ved at en har

en overdrevent tro på at andre foretar negative vurderinger av ens prestasjoner. Noen utvikler sosial fobi, som en sterk form for sosial angst. For å ikke forsterke angsten er det viktig å identifisere barn så tidlig som mulig, slik at det kan legges strategier som skal øke barnets kommunikasjon.

4.1.3. Generelle tiltak i skolen

Det er ulike strategier og tiltak som kan øke barnets kommunikasjon som må tilpasses det enkeltes barns behov. Defokusert kommunikasjon er et aktuelt og anbefalt tiltak for barn med selektiv mutisme og handler om kommunikasjon på en måte som barnet ikke opplever som invaderende. Fire aspekter som er viktig ved defokusert kommunikasjon, vil være å regulere kontakt og kroppsspråk, form og tema, opprettholde «dialogen» og regulere reaksjonen når barnet begynner å snakke. Det handler om å regulere blikkontakt, sette seg ved siden av barnet, bruke åpne og undrende spørsmål, snakke om tema som barnet interesserer seg for, gi rom for respons, snakk videre på en rolig måte om responsen uteblir og ikke vis for stor begeistring og gi for mye oppmerksomhet når barnet begynner å snakke. Defokusert kommunikasjon sammen med forutsigbarhet og trygghet, har vist seg å være hensiktsmessig for mer sosial deltakelse. Hensikten er å redusere angsten og ubehaget som kan oppleves for barn med selektiv mutisme (Lundahl et al., 2021, s.48).

Det er nødvendig med regelmessig veiledning over tid, for hvordan en møter barn med selektiv mutisme, med de som er tette på barnet. Lundahl et al. (2021, s.49-50) viser til viktige momenter for veiledning av foreldre og ansatte i skolen. Veiledningen handler om å gi informasjon til foreldre og skolen for å skape en felles forståelse av barnets taushet og hva som vil hjelpe barnet. Defokusert kommunikasjon og hvordan en må unngå forventninger og press om at barnet skal snakke, slik at ikke barnet opplever unødig nederlagsfølelse. Klare beskjeder for å skape forutsigbarhet og gå sakte frem slik at angsten blir dempet. Det er i tillegg viktig å reflektere over vanlige reaksjoner på taushet, fordi det er lett å ta det personlig å føle seg frustrert og hjelpeløs, samt tenke at barnet ikke snakker med vilje. Til slutt handler det om å etablere et godt samarbeid mellom foreldre og skole, ettersom vanskene kan oppleves ulikt ut fra hvor det oppstår. Videre beskrives fast voksenkontakt, tilpassede krav, mindre grupper, fokus på sosialt samspill, struktur og forutsigbarhet som viktig for pedagogiske tiltak for barn med selektiv mutisme. Skolen må i tillegg tilrettelegge for et inkluderende miljø og positive relasjoner mellom barnet og de andre barna. De voksne må være tålmodige og støtte hverandre, slik at de ikke mister motet. Samt vil det være viktig å være fleksible med hvilken rolle en har for barnet, noe som er avhengig av barnets behov og utvikling (Omdal, 2016, s.44).

Når det gjelder spørsmålet om trygghet og aksept ut fra barnets perspektiv. Vil vi miste koblingsmuligheten med barnet hvis vi ikke møter barnets egen forståelse og emosjonelle opplevelser i situasjoner med aksept (Øvreeide, 2009, s.27-28). Barnets egen forståelse og emosjonelle opplevelse

i situasjoner, vil være sentral ved atferdsterapi, som ofte benyttes som tilnærming for å redusere frykt for en bestemt situasjon eller objekt, slik at barnet opplever mestring. Her brukes ofte eksponeringsteknikker hvor barnet må nærme seg gradvis det som fryktes for å kjenne at frykten er urimelig og dermed skape mestringstro (Omdal, 2016, s.117-118). For å prøve ut tiltak med et barn som har selektiv mutisme, må en være sikre på at barnet opplever tillit og trygghet for å unngå stress. Fremgangsmåten på tiltakene må også være i overensstemmelse med foreldrene som kjenner barnet best. Ofte kan en oppleve at barnet formidler motvilje siden det handler om en fobi, noe som gjør det viktig å skape trygge nok rammer som kan overbevise dem og gi en tro på at de vil kunne klare å mestre det. Noe som vil bygge opp mestringsfølelsen og skape tro på at en har fremskritt og kan komme ut av angsten. Grunnmuren for å utfordre barnet vil dermed være relasjonen (Omdal, 2016, s.127-128).

4.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i skolen

Når barn opplever utfordringer med kommunikasjon, vil PPT ha en sentral rolle i tilretteleggingen for hensiktsmessige tiltak for å overkomme utfordringene. PPTs oppgaver innebærer å tilrettelegge for barn med særskilte behov for å bidra til et likeverdig, inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud i barnehager og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022). Lovverket til PPT er hjemlet i barnehageloven §33 (2005) og opplæringsloven §5-6 (1998), som belyser at de skal utarbeide vurderinger i sakkyndighetsarbeid, samt bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling i tilretteleggingen for barn med særlige behov. Tradisjonelt betegnes PPTs mandat som et dobbelt mandat, hvor det sakkyndige arbeide og de spesialpedagogiske tiltakene blir sett på som individrettede oppgaver, mens det systemrettede arbeidet innebærer kompetanse- og organisasjonsutvikling (Bjerklund et al. 2019, s.12-13). I arbeid med barn med selektiv mutisme og tilrettelegging av et godt miljø, vil PPT være viktig for at barn skal få den hjelpen de har rett på så tidlig som mulig. Lyngseth & Mørland (2022, s.21) viser til to betydninger av tidlig innsats hos barn, hvor den ene bygger på å sette inn støtte og hjelp på et tidlig tidspunkt i livet, mens det andre handler om tidlig inngripen når et problem avdekkes eller oppstår.

PPT kan som rådgivende instans foreta en sakkyndig vurdering ut fra utredningen som blir gjort. Når PPT mottar en henvisning i forhold til barns utfordringer, blir det opprettet kontakt og utarbeidet en nærmere utredning av barnets utfordringer. Ofte innebærer utredningen samtaler med barnet, foresatte, personalet i barnehage eller skole, samt eventuelle andre instanser barnet er tilknyttet, for å skape en felles forståelse. Det kan være nødvendig å gjennomføre tester for å gi et bilde av barnets fungering og utfordringer, læringsforutsetninger og utviklingsmuligheter, samt se på personalets kompetanse og timeressursene i skolen, for å kunne legge til rette for relevante tiltak. Hvis tiltakene kan iverksettes innenfor de ordinære rammene i skolen, skal PPT være tilgjengelig for råd og

veiledning i forhold til tilrettelegging, eller bidra med eventuell organisering for å endre og utvikle på systemnivå. Ved behov for spesialundervisning handler det om i hvilken grad barnet får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og er en skjønsmessig vurdering som skal ses i forhold til læreplanens mål, hvor barn kan ha varierende behov og vansker (Nilsen, 2008, s.207-209).

4.2.1. Tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogikk for barn med selektiv mutisme

Å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som kan møte barrierer og funksjonshemmende vansker i utviklingen, læringen og livsutfoldelsen er spesialpedagogikkens hovedformål (Hausstätter, 2012, s.27-29). For barn med selektiv mutisme som møter barrierer i forhold til kommunikasjon, vil spesialpedagogikkens hovedformål være viktige hensyn i skolen. Skole og utdanning, hvor barn og unge tilbringer store deler av oppveksten sin, dreier seg om hele mennesket og er ikke bare avgrenset faglig læring. Det krever at skolen og lærere har god kjennskap til fremgangsmåter dersom en bekymrer seg for barn. En vesentlig del av det innebærer å kunne iverksette riktige tiltak og ta kontakt med hjelpetjenester som kan tilby støtte og veiledning. Skolen har ansvar for opplæringstilbudet, hvor de skal bidra til et trygt og godt lærings- og skolemiljø. Det er en arena hvor barn kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse, hvor lærere har en viktig rolle med å tilrettelegge for positive sosiale samspill mellom barna og hindre sosiale belastninger som mobbing og krenkelser (Bru et al., 2022, s.16-21). Lundal et al. (2021, s.36) viser til at skolen har relativt stort handlingsrom når det gjelder tilpasset opplæring, hvor de generelle tiltakene med defokusert kommunikasjon og pedagogiske tiltak benyttes systematisk i forhold til faglige behov. I perioder kan det handle om mindre grupper eller én til én situasjoner, med hensyn til barnets behov. Hensikten med tilpasset opplæring er å legge til rette for barn som strever, med et trygt læringsmiljø.

Selv uten generelle og mer spesifikke lærevesker vil spesialundervisning være tilrådelig i enkelte tilfeller, da store problemer med for eksempel angst vil kunne medføre behov for et undervisningsopplegg tilrettelagt etter barnets behov eller i mindre grupper (Vogt, 2008, s. 234). Barn med selektiv mutisme er avhengige av oppfølging fra kvalifisert spesialpedagogisk personale for å få et tilfredsstillende utbytte av skolegangen og nærme seg kravene som stilles til kommunikasjon på skolen. Miljøet må tilpasses slik at barnet kan delta på lik linje med de andre og ikke isoleres sammen med en spesialpedagog alene. Det er viktig at barnet kommuniserer med andre voksne og barn for å utvide kommunikasjonen til stadig flere situasjoner og personer (Omdal, 2016, s.42). Lundahl et al. (2021, s.37-38) beskriver hvordan spesialundervisningen vil være nødvendig når det er behov for annen organisering over lengre tid og/eller annet innhold i opplæringen av fag og timefordeling som er i det ordinære tilbudet. Spesialundervisning kan også handle om behov for spesifikk kompetanse,

for eksempel spesialpedagog, for at barnet skal ha utbytte av opplæringen. For et barn med selektiv mutisme som er tilrådt spesialundervisning, kan det være aktuelt med organisatoriske løsninger hvor en pedagog/spesialpedagog kan være med i klassen, i mindre grupper eller i ulike fag.

4.3 Overgang fra barnehage til skole

En overgangsfase fra barnehage til skole kan oppleves tøff for mange, som gjør det viktig å tilstrebe trygghet hos barn ved å skape gjenkjenning og forutsigbarhet. Barnehagen og skolen må synliggjøre for hverandre hvilke satsningsområder, aktiviteter, arbeidsmetoder de har eller planlegger å gjennomføre for å skape et helhetlig lærings- og utviklingsmiljø for barna. For å vekke barns nysgjerrighet for skolestarten og sikre en best mulig avslutning på barnehagetiden, er det viktig med et nært og tett samarbeid mellom barnehage, skole og barnets hjem (Nilsen & Vogt, 2008, s.280). Det vil lette overganger for barn med selektiv mutisme hvis en starter med å etablere relasjoner med de nye lærerne allerede på våren før skolestart, for å gjøre barnet kjent med det nye miljøet og hvordan skolens omgivelser og undervisning er. Slik at de får skapt en oppfatning om at skolen er et trygt og hyggelig sted, som igjen gjør at sannsynligheten for at barnet opplever tilbakefall i kommunikasjonen reduseres (Engström, 2019, s.105). For et barn med selektiv mutisme vil alle overgangssituasjoner være kritiske og vil enten resultere i en positiv utvikling eller stagnasjon, med hensyn til forberedelsene som er gjort i miljøet og for barnet i forkant. Barnehagen må videreformidle nødvendig informasjon om barnet, slik at skolen forberedes og kan sette inn tidlige og strategiske tiltak for å gi trygghet til barnet (Omdal, 2016, s.43)

Mjaavatn (2018, s.117-122) beskriver hvordan manglende samsvar i en overgang mellom institusjonens karakter og barnets utvikling kan føre til negative holdninger, dårlig selvvverd og være begynnelsen på en negativ spiral i et langt løp. De kontekstuelle rammefaktorene vil være viktig for å redusere utfordringene hos barnet og skape kontinuitet på viktige områder. Kontinuitet handler om en sammenheng mellom nye og gamle utfordringer og erfaringer, slik at de nye kvaliteter som oppstår, vil bygge på tidligere erfaringer. En overgang fra barnehage til skole vil kunne innebære fire former for kontinuitet, disse bygger på fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet. De ulike formene for kontinuitet ulike bygger på forhold til det fysiske miljøet, sosial tilhørighet, undervisningsform og informasjon mellom foreldre og skole.

4.5 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Når barn strever med selektiv mutisme og problematikken oppleves kompleks, kan det være nyttig å tilnærme seg gjennom samarbeid. Fagpersoner med forskjellig bakgrunn og kunnskap, kan utvide den samlede forståelsen av problemet og utvikle handlingsrepertoaret til fagpersonene. De ulike fagpersonene må avklare sine roller i saken og hvem som har ansvaret for hva, og forplikte seg til å

arbeide mot felles målsettinger (Omdal, 2016, s.45-46). Et godt samarbeid vil i stor grad handle om etablering av gode relasjoner på tvers av fagområder, etater, forvaltningsnivå, foreldre og i økende grad barnet selv. Fellesskapet bør innebære likeverdighet, gjensidig respekt, åpenhet og verdsetting av andres synspunkter. Holdninger som ekthet, positiv aktelse og empati sies å fremme et klima for samarbeid og gjør det lettere å nå frem til en felles forståelse av problemene og skape enighet rundt hjelpetiltak. Det er ikke en forutsetning med fullstendig enighet for et godt samarbeid, men det vil være avhengig av god ledelse og koordinering, og klarhet i hvem som har de ulike rollene for å nå konkrete målsettinger (Nilsen & Vogt, 2008, s.273).

Kinge (2012, s.33) beskriver tverrfaglig samarbeid ved at flere fagpersoner med ulike fagbakgrunn er inkludert, men innenfor samme organisasjon. Tverretatlig samarbeid benyttes når fagpersoner fra ulike etater tilfører sin kompetanse i samarbeidet ut fra etaten de representerer. Det vil være ulikt lov- og regelverk i de ulike etatene som styrer arbeidet. Samarbeidet kan dermed kjennetegnes med fordeling av ansvar mellom etater, prinsippet om brukermedvirkning, hensyn til lovverk og ressurser, søke en felles forståelse for sentrale oppgaver og mål, og rettes mot individuelle behov med et fokus på individets miljø (Nilsen & Vogt, 2008, s.277). Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid er i mange tilfeller både nødvendig og kompetansehevende. Samarbeid mellom ulike instanser kan bidra til et mer helhetlig perspektiv på barnets individuelle behov. Det som kan være avgjørende i et slikt samarbeid er at den enkelte anerkjennes for sin særskilte kunnskap, og at man i fellesskap arbeider for å utvikle ny faglighet som kommer barnet og institusjonen til gode (Torsteinson, 2021, s.67-68).

Kinge (2012, s.177-192) viser til ulike hindringer i det tverretatlige samarbeidet, hvor egen håndtering av ulike utfordringer og kommunikasjon spiller en viktig rolle for samarbeidsklimaet. Lovverket viser ikke til hvem som skal koordinere det tverrfaglige samarbeidet, noe som kan skape kaos og forsinkelser i prosessen. Prioritering av samarbeidet vil være avhengig av praktiske, økonomiske og tidsmessige hindringer, som gjør det viktig med samarbeidsmøter, hvor det søkes etter muligheter, hvordan en kan avlaste og berike hverandre i et støttende klima. Når det oppstår fortvilelse vil det være lett å gå i forsvar, men da er det viktig å gi rom for hverandres reaksjoner og ha en åpen dialog for å opprettholde motivasjon og overskudd. Et utvidet samarbeid med samtykke til informasjonsoverføring og utveksling i et tverretatlig samarbeid er viktig for at ikke taushetsplikten skal hindre helhetlig tilnærming. Med samtykke fra foreldrene vil det bidra til variert kunnskap og utvidet forståelse av handlingsmuligheter. Når det gjelder forståelse, kommunikasjon og innlevelse opplever mange foreldre store mangler.

I arbeidet med å avdekke sammenhenger og skape forståelse for barnets behov og iverksette meningsfulle tiltak, vil foreldre ha en sentral rolle, med sine sterke intuisjoner overfor barnet sitt.

Emosjonelle reaksjoner vil bli forsterket av avmaktsfølelse. Foreldre vil kunne ha mye frustrasjon og bekymring i prosessen ved å søke etter årsakssammenhenger til hvordan barnet strever. Det er viktig å få tak i deres behov, ønsker og innsikt, samt se igjennom deres fortvilelse i samarbeidet. I prosessen med å finne årsakssammenhenger vil testing og systematisk kartlegging være viktig og nødvendig, men hvis det ikke er supplert med foreldrenes og fagpersoners observasjoner og refleksjoner vil resultatene ha begrenset verdi (Kinge, 2012, s.56-57). Foreldrene er de nærmeste til å gi omsorg og har hovedansvaret for oppdragelsen av barnet. Det er viktig at fagpersoner verdsetter kunnskapen foreldrene har om barnet, samtidig som de tar hensyn til deres opplevelser og synspunkter. Foreldre må møtes med empati, ydmykhet og positiv aktelse, ettersom de kan føle seg sårbare og mislykkede når barna har utfordringer. I møte med foreldre må fagpersonen skape en ikke-dømmende atmosfære for å fremme informasjonsutveksling og felles refleksjon. (Nilsen & Vogt, 2008, s.275-276)

«Vi verken skal eller bør ha alle svarene alene» (Kinge, 2012, s.262). Ærlighet, åpenhet, innlevelse og forståelse for andres situasjoner er viktig i samarbeidet. Et godt tverretatlig samarbeid handler hovedsakelig om å være der for hverandre og for dem som har behov for hjelpetjenester. For å oppnå forpliktende samarbeid vil det være viktig at beslutninger er tatt i felleskap. Noen av de viktigste faktorene for å lykkes med flerfaglig samarbeid handler om åpen kommunikasjon, felles mål og visjon, respekt for andres kompetanse, god rolleforståelse for sitt ansvarsområde, fleksibilitet, opplevelsen av å være et fullverdig medlem av teamet og arbeidsgruppens samlede problemløsningsferdigheter (Kvelling, 2018, s.85).

4.4.1 Tverretatlig samarbeid med spesialisthelsetjenesten

I det tverretatlige samarbeidet rundt barn med selektiv mutisme, vil spesialisthelsetjenesten kunne være en samarbeidspartner for PPT. På bakgrunn av at det overordnede ansvaret for diagnostikk, veiledning, oppfølging og behandling er hos spesialisthelsetjenesten, slik som barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) (Haugen, 2019, s.65-66). Omdal (2016, s.72) viser til store mørketall og underrapportering rundt forekomsten av selektiv mutisme, hvor barn ofte ikke blir henvist til spesialisthelsetjenesten på grunn av mangel på kunnskap og erfaring hos de profesjonelle.

«Med økt innsikt, forståelse og kunnskap øker forutsetningene for å gi god tilrettelagt og treffsikker hjelp. Samtidig reduseres faren for feiltolkning, misforståelser og feilaktige konklusjoner» (Kinge, 2012, s. 59-60).

Diagnosekategorier som for noen år siden var ukjent for mange, blir i dag anerkjent og gir oppklarende forståelser av reaksjonsmønster og atferd hos barn som har strevd uten å bli forstått. En

diagnose vil for mange være en lettelse og frigjøring både for omgivelsene og den som har vanskene. Fagmiljø vil kunne få større forståelse for barns væremåte og reaksjoner, samt unngå å anklages for å ha manglende samarbeidsvilje og uakseptabel oppførsel. Barn kan oppleve selvbebreidelser, nederlag og utilstrekkelighet som vil kunne belaste selvbilde og livskvaliteten når verken de selv eller omgivelsene forstår hvorfor noe blir vanskelig. Faren for å utvikle psykiske lidelser og depresjon vil kunne øke, dermed har diagnoser en hensikt og kan bidra til at barn gjenkjenner seg i andre og føler seg mindre annerledes. Diagnoser og fokus på barns spesielle behov er i tillegg en pågående debatt, som belyser hvordan forståelsen av normalatferd blir innskrenket. Barn kan også få stilt feil diagnose på feilaktig grunnlag, samt iverksettes tiltak og medisinerer som kan være u hensiktsmessige, som krever at det tas hensyn til etiske og prinsipielle spørsmål (Kinge, 2012, s.59-62).

4.4.2 Kunnskap og kompetanse i arbeidsgruppen

«Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» (Kinge, 2009, s.48).

Det tverretatlige samarbeidet handler om at faglig forståelse, spesialkompetanse og erfaringskunnskap blir delt og bidrar til en helhetlig vurdering. Hvis en kun tar utgangspunkt i sin egen faglige forståelse isolert, vil en kunne miste helhetsperspektivet. Konklusjonen bør være basert på en felles vurdering, ikke den enkeltes. Når en opplever manglende forståelse om hva som påvirker barns liv, må en skaffe kunnskap eller knytte andre til et samarbeid. Faglig kunnskap om ulike diagnoser og tilstander, mangfold i tiltak og kunnskap om kommunikasjon og samarbeid er noe mange foreldre etterlyser hos de profesjonelle. Det kreves bred kunnskap om hva som hindrer læring, utvikling og sosial utfoldelse hos barn for å tilrettelegge for et godt lærings- og utviklingsmiljø (Kinge, 2009, s.59-60).

Omdal (2018, s.36) beskriver kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og egenskaper en person har. I forhold til kunnskap, bør en i profesjonelle læringsfellesskap hele tiden søke ny kunnskap og spre kunnskap for å forbedre praksisen. Et fellesskap som tilegner seg lik teori og visjon gjennom veiledning og kompetanseheving, vil kunne skape et opplevelsesfellesskap, som igjen vil kunne styrke motivasjonen for arbeid med hensiktsmessige tiltak (Omdal & Thygesen, 2018, s.17)

Hvis en har erfart hyppig utprøving av tiltak uten å lykkes, kan en oppleve både frustrasjon, utilstrekkelighet og avmakt. «Tiltakstrøtthet» og «behandlingstrøtthet» er kjente begreper innenfor dette, som vil kunne føre til at foreldre opplever de blir kastet rundt i hjelpesystemet og at de sitter igjen alene med manglende svar og bekymringer. Ofte vil en kunne ty til forsvarsmekanismer når en ikke lykkes med å finne årsakssammenhenger og opplever forventningspress som setter tvil til den faglige kompetansen. Økt kunnskap om menneskelige reaksjoner og veiledning i ulike former

gjennom dialog kan være gode tiltak for å overvinne egne barrierer, fordi dialogen vil stå sentralt når det oppstår anstrengt kommunikasjon (Kinge, 2012, s.57).

4.6 Kommunikasjon mellom mennesker

Samarbeid kan omhandle flere nivåer og er et komplekst fenomen, som krever høy kompetanse i mellommenneskelig kommunikasjon. Det kan være krevende å samhandle for fagpersoner som har ståsted i hver sine fagtradisjoner, men det er et viktig arbeidsredskap for å oppnå et mål. For å se helheten vil tverrfagligheten være en forutsetning, som vil påvirke problemforståelsen. Spesialister er eksperter på hver sitt område, men for å skape et helhetlig syn er det viktig med åpenhet for å se ut over sitt eget perspektiv og se hvordan alle brikkene er verdifulle i det store puslespillet (Mørland, 2022, s.237).

Mennesker har en grunnleggende evne til å kommunisere og et grunnleggende behov å delta i gjensidig kommunikasjon. Røkenes og Hanssen (2012, s.39-42) viser til Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon, som handler om grunnleggende perspektiv i kommunikasjon og samhandling. Modellen viser til egenperspektiv, andreperspektivet, det intersubjektive opplevelsesfellesskapet og samhandlingsperspektivet. I kommunikasjon med andre deler vi meninger og opplevelser til hverandre og søker etter å gjøre sider ved egenverdenen felles og skape et opplevelsesfellesskap, samt kjenne at en blir møtt. Opplevelsesfellesskapet kan skape forståelse for hvordan andre opplever noe eller hva de tenker og føler, i fellesskapet kan en også oppdage nye ting som ikke var forutsett. Vår egen forståelseshorisont blir utvidet i kommunikasjon med andre, men vi forlater aldri vårt eget synspunkt og hvordan vi ser verden. I tillegg til perspektivene, vil konteksten rundt samhandlingen være avgjørende for kommunikasjon, da det kan være vanskelig å kommunisere dersom partene ikke har de samme forventningene til roller. For å forstå hva som skjer i samhandlingen og utvikle samhandlingsferdigheter kan en også innta et metaperspektiv hvor en kommuniserer om kommunikasjonen.

Å se hvilken betydning egne erfaringer og personlighet kan ha for samhandling, vil være en del av fagpersoners relasjonskompetanse. Fagpersonen må kjenne seg selv og forstå hva som skjer i samspill med andre og hvordan de opplever situasjonen. Det å kunne gå inn i en relasjon og legge til rette for kommunikasjon med andre som subjekt, er viktig for å møte noen med respekt (Røkenes & Hanssen, 2012, s.11). Røkenes og Hanssen (2012, s.27) viser videre til en bærende relasjon. En relasjon som bygger på en sirkulær samhandlingsprosess som utvikler tillit, trygghet, opplevelse av tilknytning og troverdighet, og som ikke vil oppstå av seg selv. Det er lettere å forstå hverandre og handle på en mer fruktbar måte overfor andre i en trygg og god relasjon. Å føle seg forstått vil kunne bidra til å føle tillit, trygghet, opplevelse av tilknytning og troverdighet, samt bidra til endring. Blir det dannet en

negativ samhandlingssirkel, kan det føre til negative følelser, avstand og manglende forståelse i relasjonen. Empati er viktig for å utvikle en god relasjon og handler om å forstå den andres verden gjennom sitt eget perspektiv. Røkenes og Hanssen (2012, s.187-190) viser til tre forhold som er viktig for empati i samtale med andre: å lytte, forstå og anerkjenne.

Veiledning mellom mennesker vil være en form for kommunikasjon og en sentral del for PPT i forhold til arbeid med barn med selektiv mutisme i skolen. Tveiten (2019, s.42-43) skiller mellom veiledning og rådgivning, og viser til rådgivning hvor en gir råd, altså forteller en hva andre skal tenke og gjøre. Veiledning innebærer at den som veiledes oppdager selv, men veiledningsprosessen kan bygge på rådgivning hvis den som veiledes har behov for råd. Det er likevel mulig å gi råd og bevare forståelsen av veiledning, ved at det legges til rette for oppdagelse.

5.0 Metode

I dette kapittelet beskrives de metodiske valgene som er gjort i studien. Formålet med arbeidet var å undersøke problemstillingen: «Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i PP-tjenesten i arbeid med selektiv mutisme hos barn i grunnskolens småskoletrinn?». Den består av to forskningsspørsmål: «Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i overgangen barnehage-skole?» og «Hvordan jobber spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste som deltakere i laget rundt barnet i arbeid med barn med selektiv mutisme?». For å besvare problemstillingen benyttes et kvalitativt forskningsdesign i form av intervju, med en fenomenologisk tilnærming som vitenskapsteoretisk forankring. Metod delen vil dermed beskrive hvordan datamaterialet er innhentet og forklare valgene bak disse. Til slutt belyses kvaliteten og etiske aspekter av metodevalget.

5.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt en kvalitativ metode for å undersøke erfaringer knyttet til arbeid med selektiv mutisme. Intensjonen er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør, eller hvilken mening handlingene deres har for dem. Sentrale begreper innen en kvalitativ studie, bygger på beskrivelse, forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). For å forstå den andre og oppnå forståelse av sosiale fenomener, vil den kvalitative metoden være preget av nær kontakt mellom forskeren og deltakere i felten. Metoden stiller store krav til åpenhet og fleksibilitet, som gir mulighet til å fordype seg grundig i et sosialt fenomen vi studerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.11-13). Jeg hadde et lite utvalg av deltakere i studien, som krevde et datamateriale inneholdt gode beskrivelser, samt bestod av fleksibilitet og åpenhet for å legge til rette for de subjektive opplevelsene deltakerne beskrev.

5.2 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi, men også et kvalitativt forskningsdesign. Filosofien handler om læren om ting eller hendelser, slik de fremstår eller viser seg gjennom sansene våre. I kvalitativt design handler fenomenologi om å utforske og beskrive erfaringer som mennesker har og deres forståelse, av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s.165-166). Rundt år 1900 grunnla Edmund Husserl fenomenologi som filosofi, som handlet om bevissthet og opplevelse. Fenomenologi har senere blitt videreutviklet av Martin Heidegger som eksistensfilosofi, og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Av Husserl og Heidegger ble fenomenologien utvidet til å handle om menneskets livsverden, og av Sartre og Merleau-Ponty handlet det om menneskers handling i historisk sammenheng og hensyn til kroppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.44-45). Vitenskapsteorien handler om å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og har som hensikt å oppnå en forståelse av dypere mening i enkeltindividers erfaringer, hvor den ytre verden kommer i bakgrunnen. Fenomenologien viser til en underliggende antakelse om

at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Postholm & Jacobsen, 2018, s.36). Jeg ønsker å belyse spesialpedagogenes perspektiv om hvordan arbeid med barn med selektiv mutisme kan oppleves for spesialpedagoger i PPT, altså se på fenomenet i dybden. Formålet er å forstå hvordan deltakerne skaper mening gjennom sine erfaringer og se hvordan de overfører erfaringene sine til bevisstheten (Johannessen et al., 2021, s.166).

5.3 Hermeneutikk

I tillegg til den fenomenologiske tilnærmingen, gjorde forforståelsen min det aktuelt å se på en hermeneutisk tilnærming underveis i prosessen. Forforståelsen min bygger på at jeg har førstehåndserfaringer med selektiv mutisme, samt har mine forståelser blitt preget av historien om Leonora (NRK, 2020), ulik litteratur og andre forskningsartikler om tematikken. Kvale og Brinkmann (2015, s.237) beskriver hvordan vi må forstå et fenomen ut fra vår bakgrunn av det vi bringer med i forståelses- og fortolkningsprosessen når vi skal møte verden. Vi kan dermed tolke et fenomen på flere måter ut fra de forhåndskunnskaper vi har. Fenomenologien viser altså til hvordan en skal utforske og beskrive erfaringer hos mennesker uten å tenke på egne opplevelser, mens hermeneutikken utfordrer vår egen forståelse for å forstå virkeligheten. I studien var det viktig med et hermeneutisk blikk under hele prosessen for å være bevisst hvilke fortolkninger som gjøres og hvordan min forforståelse kan påvirke dataene og åpne for nye perspektiv. Kvale og Brinkmann (2015, s.237) viser til den hermeneutiske sirkelen med vekselvirkning mellom å se på deler og helhet, og forstår teksten ut fra egen referanseramme om tema, kunnskap som er om temaet, som fører til fornyelser. Studien kan som følge av det anses å ha en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, ved at jeg både ser på enkeltmenneskers perspektiv, men veksler mellom å se på ulike deler, helheten og mine egne forforståelser gjennom hele prosessen av forskningen, for å få en bedre innsikt om arbeid med selektiv mutisme.

5.4 Kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å få frem kunnskap gjennom menneskers erfaringer, samt avdekke de opplevelsene de har av verden for å skape forståelse for deres perspektiv, gjennom en samtale preget av en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20-22). Intervju stammer fra det franske ordet *entrevue*, som betyr inter (felles) view (meninger), altså vil de som deltar i intervjuet komme frem til felles meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). Det betyr at metoden kan gi mer omfattende beskrivelser av erfaringene knyttet til studiet, som jeg mener var viktig for å få beskrivende datamaterialet og vil være en styrke ved metoden. Gjennom tilnærmingen har jeg hatt mulighet til å undersøke dypere på grunn av den nære kontakten med deltakerne i kvalitative forskningsintervju. Thagaard (2018, s.90-91) beskriver hvordan det kvalitative forskningsintervjuet

enten kan være strukturert med hovedspørsmål i en spesifikk rekkefølge, lite strukturert hvor deltakeren tar opp tema og delvis strukturert hvor hovedtema er fastlagt, men rekkefølgen er fleksibel og er åpen for nye tema. Delvis strukturert intervju, er også kjent som semistrukturert intervju, som jeg har benyttet meg av.

5.5 Semistrukturert intervju

Målsettingen til det semistrukturerte intervjuet handler om å forstå perspektivene til deltakerne. Spørsmålene som stilles har ikke noen bestemt rekkefølge, men bringes frem der det er naturlig i samtalen, med en åpenhet om at nye relevante tema kan introduseres underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). På bakgrunn av det ønsket jeg ikke å låse meg til en rekkefølge av bestemte spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s.46) beskriver hvordan et semistrukturert livsverden intervju verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale, men hvor en intervjuguide sirkler inn bestemte temaer og forslag til spørsmål for å forstå temaer fra intervjupersonens egne perspektiver. I de ulike intervjuene opplevde jeg det derimot utfordrende å skulle være så åpen i dialogen, hvor samtalen skulle føres i retning av hva intervjupersonene fortalte. Postholm og Jacobsen (2018, s.132-133) forklarer at det kreves full konsentrasjon for å stille gode oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål i løpet av samtalen. Her utførte jeg prøveintervju på forhånd, men jeg kunne med fordel ha øvd meg mer på å håndtere situasjoner der jeg selv skulle komme med oppfølgingsspørsmål. Det var utfordrende å både lytte og følge intervjuguiden (se vedlegg 4, s.68) samtidig, noe som førte til at samtalen hoppet litt frem og tilbake. Jeg måtte finne en balanse mellom å lytte og å være den som styrte samtalen, for å føre samtalen videre.

5.6 Utvalg

Størrelse på utvalget bygger på hvor godt en mener utvalget er egnet til å utforske problemstillingen, samt at en mestrer å gjennomføre omfattende analyser med den tiden og ressursen som er tilgjengelig (Thagaard, 2018, s.59). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt ut fem deltakere, da jeg anså det som tilstrekkelig for å utforske problemstillingen og et stort nok antall i forhold til tiden som var til rådighet.

5.6.1 Etablering av kontakt

Det opplevdes ganske utfordrende å finne deltakere til studien min, hvor jeg sendte epost til flere PP-tjenester uten noe hell. Responsen handlet om at de skulle videresende forespørselen min til andre kollegaer, eller at de ikke kunne hjelpe meg siden de ikke hadde erfaring med selektiv mutisme. Jeg måtte prøve på nytt og sendte epost til enda flere PP-tjenester, hvor jeg fikk litt mer respons og fant noen av deltakerne. Deretter la jeg ut en forespørsel på en gruppe jeg fant på internett, som var rettet mot de som jobbet i PP-tjenesten. Furseth og Everett (2020, s.61-62) skriver om hvor stor betydning

sosiale medier har for å etablere faglige nettverk og at det er mulig å komme i kontakt med deltakere til intervju og forskning. Prosessen var tidkrevende og skapte en del bekymring, men ved hjelp av disse metodene fikk jeg etablert kontakt med deltakerne. Deltakerne er med andre ord valgt ut gjennom selvseleksjon, etter hvor tilgjengelige de er for forskeren, og kalles *tilgjengelighetsutvalg*. Slike utvalg representerer ofte personer som er fortrolig med forskning, som for eksempel personer med høyere utdanning som har god erfaring med å reflektere over livssituasjoner. En utfordring med det kan være at en går glipp av informasjon fra personer som sjeldent blir representert i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s.56-57). I dette tilfellet vil jeg ikke påstå at det utgjorde noe feilkilde, siden problemstillingen var rettet mot PP-tjenesten, som krever at utvalget har høyere utdanning. Jeg tenker imidlertid en slik problematikk rettet mot hvilken type erfaring deltakerne har til fenomenet, kan ha påvirket resultatet og hvor utfordrende det var å finne deltakere til intervjuene. I forhold til det, skriver Thagaard (2018, s.57) at personer som ikke ønsker å delta, kan ha erfaringer med fenomenet som er utfordrende.

5.6.2 Kriterier til utvalget

Det er viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig når utvalget er relativt lite, slik at dataene kan gi en bedre forståelse av fenomenet. Når utvalget representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen, vil det være et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2018, s.54). Det første utvalget med deltakere jobbet i PP-tjenesten som spesialpedagoger eller med bakgrunn i spesialpedagogisk utdanning, som enten hadde erfaringer med arbeid med barn med selektiv mutisme eller hadde et kunnskapsgrunnlag på området. Erfaringene skulle i hovedsak handle om barn mellom 5 til 10 år, da jeg avgrenset oppgaven til å handle om småskoletrinnet og overgang barnehage-skole. Det var ikke av betydning om barna hadde fått en diagnose, da det ble uttrykt at det var sjelden disse barna fikk diagnosen påvist. I tillegg til dette utvalget, hadde jeg et andreutvalg som utgjorde det Kvale og Brinkmann (2015, s.355) beskriver som eliteintervju. Altså intervju med personer som er i innflytelsesrike posisjoner, ved at de for eksempel er ledere eller eksperter. Utvalget var kjente personer innen tematikken med mye kompetanse. Årsaken til at jeg ønsket å ha med dette utvalget, var for å skape en større bredde i datamaterialet, på et fenomen som anses som sjeldent.

5.6.3 Presentasjon av deltakere

Jeg har valgt å belyse problemstillingen fra flere perspektiver og dele utvalget i to, for å øke forståelsen for arbeid rundt selektiv mutisme, samt bidra til refleksjoner, slik jeg nevnte innledningsvis. I nasjonal sammenheng har det ikke vært skrevet så mye om tilstanden og med få fagpersoner på området. Det første utvalget består i den hensikt av tre spesialpedagoger for å belyse perspektiver fra ansatte i PPT som har erfaring med selektiv mutisme. Her har jeg benyttet fiktive navn på spesialpedagogene, og kalt de Lars, Sofie og Petter. De har ulike bakgrunn og erfaringer

knyttet til barn med selektiv mutisme som de trekker frem i intervjuene. Lars har både bachelor og master i spesialpedagogikk. Han har erfaring med to barn med selektiv mutisme, et barn fra 1.klasse og et på 5 ½ år i barnehage som han jobber med nå og som er midt i en overgang. Sofie jobber hovedsakelig i førskoleseksjonen i PPT, men har erfaring knyttet til veiledning av kollegaer inn mot skole på tematikken. Hun forteller at hun jobbet som spesialpedagog før hun begynte i PPT, så hun gikk fra å jobbe tettere på barna til å jobbe mer med systemet rundt. I forhold til erfaringer knyttet til selektiv mutisme, har hun ikke telt opp hvor mange tilfeller hun har vært involvert i, men sier det ikke har vært mange hun har fulgt over tid. Sofie har i tillegg fordypet seg i tematikken på masternivå, i likhet med Petter. Petter er inne i sitt fjerde år i PPT og har erfaring med to barn med selektiv mutisme som han jobber med nå. Det ene tilfellet forteller han at han er 100% sikker på er selektiv mutisme, mens det andre er i grenseland, men arbeidet har likevel basert seg på tiltak rettet mot selektiv mutisme.

Det andre utvalget består av to kjente forfattere som har mye erfaring og kompetanse om selektiv mutisme. Det var svært spennende å høre hvordan de belyste tematikken og hva de tenkte i forhold til arbeid med selektiv mutisme, som jeg mener bidro til at jeg fikk et større innblikk i hva det kan innebære. Her har jeg fått samtykke til å bruke begge navnene (se vedlegg 2, s.65-66), hvor jeg har intervjuet Kathe Lundahl og Heidi Omdal. Kathe har spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, med fordypning i nevropsykologi. Hun jobber i PPT i Oslo og har ansvaret for et byomfattende team for barn med selektiv mutisme, som hun etablerte etter hun deltok i et forskningsprosjekt på tematikken. I tillegg har hun vært med å lage Veilederen for barn med selektiv mutisme. Heidi er barnehagelærer med doktorgrad i spesialpedagogikk og har fordypning i selektiv mutisme. Hun er i tillegg styremedlem i Foreningen for selektiv mutisme. Samt har hun skrevet boken *Når barnet unngår å snakke* og er medforfatter i to andre bøker som retter fokus mot selektiv mutisme og samarbeid. Fra Heidi sitt perspektiv berøres PPT sitt arbeid fra et utenfra blikk, hvor hennes erfaringer kommer fra samarbeid med PPT, foreldre, barnehage og skole, mens Kathe belyser et annet perspektiv ved at hun jobber i PPT.

5.7 Intervjuguide

For å strukturere intervjuforløpet brukte jeg en intervjuguide, som Kvale og Brinkmann (2015, s.162) beskriver som et manuskript som kan inneholde temaer som skal dekkes. I intervjuguiden hadde jeg valgt ut noen hovedspørsmål, samt noen tilhørende oppfølgingsspørsmål som eksempler, men det var ikke noe spesiell rekkefølge på spørsmålene og prøvde å trekke inn temaene underveis ettersom det ble naturlig. Jeg var innom hovedspørsmålene med de ulike intervjupersonene, men forsøkte å følge opp de retningene deltakerne valgte. Noen spørsmål ble også veldig like og ble slått sammen

underveis. Det viktigste for meg var at hver intervjuperson fikk fortelle om sitt perspektiv og hva de selv anså som viktig innenfor tematikken, for å kunne svare på problemstillingen min. Det er forskeren som kontrollerer og definerer samtalen, velger tema og følger opp responsen i samtale på en kritisk måte, så det er viktig å være bevisst at det er et asymmetrisk maktforhold og ikke en likeverdig dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Tilnærmingen er spørre-lytte-orientert, som gjør det viktig å formulere spørsmålene til intervjuene godt. For å forberede meg og teste ut intervjuguiden, hadde jeg prøveintervju med en bekjent for å øve meg på intervjusituasjonen. Vedkommende hadde ikke erfaring på tematikken så det var utfordrende, men jeg fikk likevel testet meg selv som intervjuer.

5.8 Intervju over video

På bakgrunn av tematikken måtte jeg lete litt bredere geografisk sett for å finne deltakere, noe som førte til at jeg hadde alle intervjuene digitalt. Det åpnet for en bedre mulighet til å finne informanter som kunne stille til intervju og styrket intervju som metode for mitt forskningsprosjekt, da det ville blitt alt for tid- og ressurskrevende om jeg skulle reist rundt for å ha fysiske møter. En av intervjupersonene tok seg tid på kveldstid, noe som ville blitt vanskelig hvis det ikke var gjennomført digitalt. På en annen side ville det krevdes mer tilstedeværelse og kroppsspråk under et fysisk intervju, som kunne gi et bredere datafunn, som en ikke får gjennom et digitalt intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s.125) viser til kroppslig kommunikasjon som en materiell faktor som kan påvirke intervjukonteksten. Forskere må være oppmerksomme på hvordan en reagerer på omgivelsene, gjennom kroppslige tegn og gester for en positiv påvirkning. Imidlertid ble de digitale intervjuene utført ved bruk av videosamtale, som fordret en viss form for kroppslig kommunikasjon, ved at vi så hverandre. Etter vi hadde avtalt tid og dato for intervjuene, inviterte jeg til videosamtalene på Zoom. På forhånd testet jeg lyd og bruk av videosamtale for å være sikker på at jeg hadde kontroll over det tekniske og for å unngå forstyrrelser i forhold til det.

5.8.1 Gjennomføring av intervju

Jeg introduserte intervjuet med en brifing, slik Kvale og Brinkmann (2015, s.60) beskriver. Jeg presenterte meg kort, fortalte hva som var formålet med intervjuet og sa litt kort om hvilke rettigheter deltakerne hadde, samt ba om samtykke til å bruke lydopptakeren til å ta opp samtalen. Jeg hadde i tillegg sendt informasjons- og samtykkeskjema på forhånd, slik at det ikke skulle være noen tvil rundt det. Videre viser Kvale og Brinkmann (2015, s.60) til de første minuttene av et intervju som avgjørende for at intervjupersonene skal kunne snakke fritt og beskrive sine tanker om verden. Jeg forsøkte å vise med kroppsspråket mitt at jeg var interessert ved å nikke og være nær skjermen og lytte oppmerksomt. Det var litt utfordrende over videosamtale, men jeg opplevde at intervjupersonene var godt vant til å bruke en slik form for samtaleverktøy, som gjorde situasjonen tryggere. Underveis

i gjennomføringen, prøvde jeg å ta utgangspunkt i de tolv fenomenologiske inspirerte aspektene, som Kvale og Brinkmann (2015, s.46-50) viser til i det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet: Livsverden (levde hverdagsverden), mening (søke å forstå mening), kvalitativt (søke nyanserte beskrivelser), deskriptiv (beskrive så nøyaktig som mulig), spesifisitet (spesifikke situasjoner, ikke generelle meninger), bevisst naivitet (åpenhet for nye fenomener), fokusert (fokus på tema, men med åpne spørsmål), flertydighet (ulike fortolkningsmuligheter), forandring (beskrivelser kan endres), sensitivitet (hvordan man forstår, forhåndskunnskap), mellommenneskelig (interpersonell) situasjon (kunnskap skapes i samspillet, påvirker hverandre) og positiv opplevelse (fin opplevelse, lytte).

Hensikten med å ha fokus på aspektene var å oppnå en så åpen tilnærming som mulig, noe jeg opplevde som nyttig. Det var derimot utfordrende med sensitivitet i forhold til hvordan jeg forstod og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål til det deltakerne fortalte siden jeg ikke hadde så mye erfaring med intervju. Etter hvert som jeg intervjuet, hadde jeg også alle intervjuene friskt i minne hvor jeg måtte forsøke å ikke bli for påvirket av hva deltakerne hadde fortalt om sine erfaringer, men heller rette fokus mot å ha en bevisst naivitet for nye fenomener. Avslutningsvis ga jeg deltakerne mulighet til å tilføye det de selv ønsket, for å sørge for at de hadde fått mulighet til å si det de opplevde som relevant for tematikken. Kvale og Brinkmann (2015, s.161) beskriver i tillegg hvordan brifingen fra innledningen bør følges opp med en debriefing etter intervjuet. Etter intervjuene var ferdig, snakket vi mer generelt om tematikken og avtalte at vi kunne ta kontakt med hverandre hvis det var noe mer for å skape en positiv og trygg situasjon. Alle intervjuene hadde en varighet på ca. 45-60 min. Jeg gjennomførte alle fem intervjuene på en periode på tre uker, med ca. tre dager mellom hvert intervju og transkriberte fortløpende. Vi hadde dialog gjennom epost frem til intervjuene var utført.

5.9 Transkribering

Når intervjuene transformeres fra muntlig til skriftlig form, transkriberer man intervjusamtalene slik at de blir mer strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Transkriberingen gjorde jeg samme dag som jeg utførte intervjuene, for å huske så mye som mulig av helheten og skrev ned alt som ble sagt så nøyaktig som mulig. Ved å transkribere fortløpende fikk jeg høre meg selv som intervjuer tydeligere, som var en fordel ved at jeg ble tryggere i intervjuprosessen etter hvert. Det var ingen observasjoner underveis i videosamtalene som skilte seg ut eller som jeg anså var av betydning, så transkriberingen bestod kun av det som ble sagt. Jeg brukte lydopptakeren til å spille av opptakene og skrev teksten på datamaskin. Alt fra spesialpedagogene ble anonymisert, skrevet på bokmål for å unngå gjenkjennelser av dialekt og deretter slettet fra lydopptakeren når alt var transkribert. En utfordring med transkriberingen var at lydopptakene var fra en ekstern diktafon, av en videosamtale på en datamaskin. Det var en tidkrevende prosess, hvor jeg måtte spille av deler flere ganger for å

høre hva som ble sagt på grunn av utydelig lyd og bråk fra datamaskinen. Etter transkriberingen satt jeg igjen med 45 sider transkribert tekst.

5.10 Koding og analyse

Jeg startet med å lese alle intervjuene for å skape et helhetlig bilde av hva deltakerne hadde fortalt, noe jeg gjorde flere ganger og underveis i transkriberinger, før jeg begynte å markere koder med nøkkelord og setninger som jeg tolket som viktig. Koding dreier seg om analyse av data, hvor man setter merkelapper ved hjelp av begreper, for å strukturere og komprimere datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.145). Hensikten var å gjøre en fenomenologisk basert meningsfortetting, ved å finne rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som kan undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s.232). Videre valgte jeg ut «meningsenheter», slik de framsto i den transkriberte teksten. Deretter laget jeg ulike tema som meningsenhetene beskrev, med få stikkord. Formålet var å lese datamaterialet på en så fordomsfri måte som mulig, før jeg tolket det ut fra min forståelse. Koding har som formål å bryte ned teksten i mindre enheter, mens meningstolkning kan utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som vil skape forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.230). Etter analysen dannes det tre tema under hvert forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet viser til «trygghet og relasjoner», «tiltak og tilrettelegging som kan skape trygghet» og «spørsmål om spesialundervisning», og det andre forskningsspørsmålet viser til «felles forståelse», «åpenhet for tanker og holdninger» og «utfordringer ved kompetansen i laget rundt barnet». I analysen var jeg altså ute etter meningsinnholdet, som bygger på innholdet i datamaterialet, sett i sammenhengen det blir fortalt i (Johannessen et al., 2021, s.170).

5.11 Kvalitet i forskningen

Thagaard (2018, s.181) beskriver hvordan oppmerksomhet rettet mot forskningens troverdighet er viktig for å vurdere kvaliteten av den. Noe som er sant og riktig i dag, vil kunne bli utfordret av ny kunnskap og nye metoder senere. Dermed må kvaliteten bli vurdert ut fra hvordan kunnskapen er produsert og konstruert (Postholm & Jacobsen, s.2018, s.219-220).

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet til forskningen og blir ofte sett i sammenheng med spørsmål om andre forskere kan etterprøve og reprodusere et resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Furseth og Everett (2020, s.147) beskriver hvordan fremgangsmåten må være så deskriptiv at en annen forsker kan gjenta undersøkelsen for dens etterprøvbarehet, både for å se om undersøkelsen er gjort med aksepterte metoder, men også for å se at man behersker det metodiske håndverket i forskningen. Ved å beskrive hvordan jeg har utviklet datamaterialet underveis, gjør det forskningen mer troverdig. Funnene jeg presenterer er min forståelse som forsker, og vil være påvirket av

konteksten rundt intervjuene. Det handler blant annet om å være bevisst min egen forforståelse gjennom hele prosessen, slik at konteksten kan være en del av hvordan funnene forstås, noe som har vært utfordrende. Spesielt under gjennomføringen av intervjuene måtte jeg forberede meg godt for å ikke lede deltakerne i noe spesiell retning og stille meg helt åpen til det de fortalte. I tillegg var det viktig for meg å ikke prøve å lete etter bekreftelse på noe jeg allerede «vet», men være nysgjerrig på hva deltakerne ønsket å snakke om i forhold til problemstillingen. Ved at jeg valgte å fokusere på PPTs arbeid følte jeg at jeg fikk en distanse til mine egne erfaringer, fordi det var utenfor det jeg var kjent med.

Videre er det viktig å se på *validitet*, som dreier seg om gyldighet, altså om en undersøker det som er hensikten å undersøke. Den kvalitative forskningen kan dermed gi gyldig, vitenskapelig kunnskap ved validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskningsintervjuet er en styrke ved at jeg har muligheten til å spørre igjen hvis noe er uklart, eller at det er noe jeg ønsker å høre mer om. Her handler det om å stille gode nok spørsmål som er relevant for problemstillingen, slik at man unngår misforståelser eller feil data. Forfatterne som ga samtykke til unntak for anonymitet, fikk også lese over resultatene for å bekrefte at det er gjengitt korrekt. Det er i tillegg viktig å gjøre vurderinger i forhold til egen kjennskap til miljøet i forhold til tolkningene vi kommer frem til, da det både kan være en styrke og begrensning (Thagaard, 2018, s.181). I forhold til analysen av datamaterialet ble det en veldig tidkrevende prosess hvor jeg måtte vurdere funnene flere ganger og forsøkte å tolke det på flere måter for å forsikre meg at jeg var bevisst hvordan min forforståelse påvirket analysearbeidet og om jeg faktisk undersøkte det jeg skulle. Formålet med studien var å belyse erfaringene til deltakerne, med spørsmål knyttet til deres praksis og mandat.

Overførbarhet handler om hvor vidt forskningen vil være relevant i andre situasjoner og dermed kan generaliseres (Thagaard, 2018, s.182). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.289) er en vanlig innvending mot forskningsintervju at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Målsettingen med studiet mitt handlet om å få et dypere innblikk i hvordan spesialpedagoger i PPT arbeider i forhold til barn med selektiv mutisme. Jeg vil likevel påstå at det er en viss form for overførbarhet ved at tematikken kan være relevant i andre sammenhenger, med tanke på at selektiv mutisme er et fenomen det ikke finnes så mye norsk forskning på og en tematikk som er ganske ukjent slik jeg viste til innledningsvis.

5.12 Etske hensyn/vurderinger

«*Samspillet mellom intervjuer og intervjuperson er gjennomsyret av etiske spørsmål*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.37)

I forskningsprosjektet har jeg hatt fokus på de tre prinsippene som de etiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, fremhever: Respekt, beskyttelse og rettferdighet (NESH, 2021, s.5). Det har jeg gjort ved å respektere deltakerne og deres opplysninger, hatt bevissthet rundt egen rolle, hvordan undersøkelsesopplegget har vært gjennomført, innsamling av data, analyse og drøfting av datamaterialet. Jeg meldte prosjektet inn til Sikt, tidligere kalt NSD, og fikk godkjenning til å ta lydopptak av intervjuene (se vedlegg 3, s.67). Før intervjuene fikk jeg samtykke fra deltakerne til å gjennomføre intervjuene med lydopptak og samtykke fra forfatterne til å bruke navnene deres.

Konsekvensene i undersøkelser hvor deltakere ikke blir ivarettatt, kan gi problemer for vedkommende i ettertid og føre til at de angre seg (Thagaard, 2018, s.113-114). Jeg ønsket å gi en positiv følelse etter å ha deltatt i studien min, så det var viktig å gjøre vurderinger underveis for å skape tillit og respekt. I mitt prosjekt innebar det å møte deltakerne med et smil og vise at jeg var takknemlig for at de ønsket å delta, samt gi tilstrekkelig informasjon i forkant, anonymisere navn og andre kjennetegn for å ikke bli gjenkjent, spesielt hvis noen skulle spore opp intervjuene som blir gjort gjennom digitale intervju på internett. Thagaard (2018, s.114) viser til at det er uklare grenser mellom offentlig og privat kommunikasjon, som innebærer et ansvar om beskyttelse, ved å kunne forklare hvordan intervjusituasjonen skal foregå og hvordan internett skal anvendes for å sikre kontroll over dataene. En viktig del av forarbeidet var å lage et informasjon- og samtykkeskjema for å informere deltakerne om prosjektets formål, hovedtrekkene ved designen og mulige konsekvenser av å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Ifølge Ruyter (2015, s.45) er det viktig med en tilnærming som ser på deltakelsen til informantene i en prosess når en gir samtykke, hvor det blir tatt en felles beslutning med bruk av skjønn, fremfor et syn på informert samtykke som et papir som skal ha en signatur for å oppfylle et rettslig krav. Alle deltakerne betrygget meg om at de har vært gjennom samme prosess selv og var bevisste på hva det innebar å delta, som gjorde at jeg opplevde at det var en god forståelse, hvor vi åpnet for å ta kontakt om det var mer som dukket opp, eller for å lese oppgaven. Så det var fint at kontakten ikke bare ble kuttet helt etter intervjuene var gjennomført, men at det var en gjensidig åpenhet om å bare ta kontakt hvis det skulle være noe.

5.13 Metodekritikk

Jeg så på muligheten for å benytte andre metoder for å svare på problemstillingen min. Omdal (2016, s.60) skriver blant annet at selektiv mutisme er en stor utfordring hvor fagpersoner ikke får opparbeidet seg nødvendig kompetanse, ettersom det tar tid mellom hvert tilfelle. Det var svært utfordrende å finne deltakere til undersøkelsen, men det var noe jeg var forberedt på og så av den grunn på andre

metoder som vanskeligere å gjennomføre med tanke på problemstillingen min. Observasjon var blant annet en metode jeg vurderte som mulig å gjennomføre i mitt prosjekt og som kunne gi meg andre synspunkter ved å se hvordan spesialpedagogene arbeider i praksis, men på bakgrunn av forekomsten ville det blitt alt for tidkrevende å skulle finne noen som jobber med tematikken akkurat nå, samt geografiske utfordringer. Av samme årsak anså jeg fokusgruppeintervju som en utfordrende metode å velge til et slikt prosjekt, til tross for at det kunne gi mange refleksjoner og diskusjoner som kunne vært positivt for mitt prosjekt.

Et annet viktig forhold å belyse, er at jeg har to utvalg, hvor de ulike deltakerne har forskjellig bakgrunn og erfaring. I forhold til dette, skriver Thagaard (2018, s.55) at en må være oppmerksomme på at utvalg delt i kategorier, kan ha en mulig feilkilde når vi skal konkludere. Heidi har for eksempel ikke direkte erfaring knyttet til arbeid i PPT, men hennes erfaringer kan belyse en side av arbeidet som jeg anser som relevant for problemstillingen og har i tillegg flere likhetstrekk til PPTs arbeid ved at hun bistår i saker og gir veiledning til de nærmest barnet i sitt arbeid med selektiv mutisme.

6.0 Resultater og drøfting

I dette kapitlet presenteres og drøftes funnene fra intervjuene med det teoretiske perspektivet, tidligere forskning, lovverk og styringsdokumenter som er presentert tidligere. Hovedfunnene knyttes til forskningsspørsmålene, som intervjuguiden er basert på for å sikre svar på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i grunnskolens småskoletrinn?*». Forskningsspørsmålene skal presentere PPTs erfaringer med overgang barnehage-skole og hvordan PPT jobber som deltakere i laget rundt barnet, i forhold til barn med selektiv mutisme. Undersøkelsen handler om enkeltindividers subjektive opplevelse av hvordan det er å arbeide med barn med selektiv mutisme. Deltakerne består av spesialpedagogene Lars, Sofie og Petter fra PPT, samt forfatterne Kathe Lundahl og Heidi Omdal som alle presenteres i kapittel 5.6.3 (se side 27). Valg av datamaterialet er gjort ut fra relevans for problemstillingen, da det var et stort datagrunnlag. Her vises det blant annet til en del direkte sitat, for å illustrere momenter som er viktige i drøftingen. Noe av tematikken flyter over i hverandre, spesielt i forhold til samarbeid, som særskilt belyses under det andre forskningsspørsmålet. Som følge av semistrukturerte intervju var forløpene i samtalene forskjellig og innholdet ble nevnt i ulike deler av andre spørsmål. Noen av funnene vil av den grunn kun vise til enkelte av deltakernes erfaring og er ikke noe alle trakk inn.

6.1 Overgang barnehage-skole

Det første forskningsspørsmålet bygger på erfaringer knyttet til overgangen fra barnehage til skole. Her var det tre sentrale tema som var gjennomgående i alle intervjuene:

- A. Trygghet og relasjoner
- B. Tiltak og tilrettelegging som kan skape trygghet
- C. Spørsmål om spesialundervisning

6.1.1 A: Trygghet og relasjoner

Ved spørsmål om deltakerne kan fortelle om sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med selektiv mutisme, trekker samtlige av deltakerne inn tematikk som handler om trygghet for barnet. Tryggheten nevnes som viktig i arbeid med barn med selektiv mutisme, for at barnet skal kunne etablere relasjoner til andre, både voksenpersoner og andre barn. Omdal (2016, s.127-128) viser blant annet til at en må være sikre på at barnet opplever tillit og trygghet når en skal teste ut tiltak for å ikke skape stress for barnet. I en overgangssituasjon fra barnehage til skole viser funnene at deltakerne starter med forberedelsene for å legge til rette for et trygt miljø i skolen, når barnet går sisteåret i barnehagen. Ifølge barnehageloven (2005, §2a) og opplæringsloven (1998, §13-5) er både

barnehagen og skolen pliktig til å samarbeide i en slik overgang. Her opplyses fagpersoner som jobber tett på barnet om hva selektiv mutisme er og hva det innebærer. Lars forteller om sine opplevelser fra en slik prosess, med et overføringsmøte mellom barnehage og skole: *«Vi snakket om hva som var viktig for barnet fra dag én, slik at barnet vet at det er trygt. Barnet er ganske trygg i barnehagen nå, så tenker at det er viktig å fortsette det på skolen så hun ikke starter fra «scratch».* Røkenes og Hanssen (2012, s.27) belyser hvordan en følelse av at andre forstår deg, vil bidra til trygghet, som igjen kan føre til endring. Ved å fremheve barnets behov i forberedelsene til overgangen vil en kunne legge til rette for at barnet føler seg forstått og at de rundt har en felles forståelse når det nye året starter med nye voksenpersoner og et nytt miljø.

Skolen er en arena hvor barn kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse, hvor lærerne har en viktig rolle for å tilrettelegge for gode samspill (Bru et al., 2022, s.19-21). Forskning gjort av Omdal (2007) viser til voksne som har hatt selektiv mutisme som barn, og som hadde opplevelser fra skolen som innebar lite empati og forståelse fra lærere. Petter forteller om sine erfaringer fra tiden etter barna har kommet over til skoleseksjonen og kan ses i sammenheng med dette. *«Den første tiden etter overgangen til skolen så var barna mye alene, isolert og trakk seg tilbake. Man oppfatter de gjerne som sjenerte, stille, det er jo det disse barna blir omtalt som stort sett, når det egentlig er at de ikke er trygge eller har verktøyene til å etablere relasjoner».* I disse tilfellene er det vanskelig å se for seg at skolen kan være en arena hvor barn med selektiv mutisme opplever at de kan søke tilhørighet, vennskap og anerkjennelse. Det belyser hvor viktig det er å hjelpe barn med å bli trygge og legge til rette for relasjonsbygging tidlig. Hvis et barn ikke klarer å etablere kontakt med voksne i det hele tatt, kan det handle om at ingen har klart å bygge opp tryggheten rundt barnet. De som møter barnet kan gjerne se på seg selv som trygge, på bakgrunn av intensjon og et ønske om å ivareta barnet på best mulig måte. Utfordringen ligger i hva barnet opplever ut fra sitt perspektiv, hvor den voksnes perspektiv på trygghet kan oppleves utrygt for barnet. Så til tross for at intensjonene til de rundt barnet er gode, vil en risikere å miste koblingsmuligheten med barnet hvis en ikke møter deres perspektiv og deres emosjonelle opplevelse i situasjoner med aksept (Øvreeide, 2009, s.27-28). For å kunne forstå den andres perspektiv, viser Røkenes og Hanssen (2012, s.187-190) til gode relasjoner, hvor empati er vesentlig. Evnen til å leve seg inn i andre sin verden, samtidig som en har et kritisk forhold til hvordan en tolker andres opplevelser er viktig. Det som oppleves som trygt for fagpersonen, vil nødvendigvis ikke være hva barnet opplever som trygt. Det handler om fagpersonenes relasjonskompetanse, hvor en må kjenne seg selv og forstå hva som skjer i samspill med andre og hvordan de opplever situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s.11).

Engström (2019, s.105) hevder det vil lette overgangen for barn med selektiv mutisme hvis en starter med å etablere relasjoner med de nye lærerne allerede på våren før skolestart og opprettholder

kontakten over sommerferien. I forhold til forberedelsene trekker deltakerne frem noen utfordringer ved å legge til rette for relasjoner med lærere i god tid. Kathe trekker frem at læreren ofte ikke er på plass før i juni, så det oppleves som stress før sommerferien. Hun utdyper deretter: *«Vi prøver å få samlet opp og gitt skikkelig informasjon i ukene før skolestart, kanskje at barnet begynner på AKS (aktivitetsskole) tidligere i august for å bli kjent»*. Heidi og Sofie er inne på lik problematikk hvor begge har erfaringer med å oppfordre lærere til å besøke hjemmet hvor barnet normalt snakker, for å etablere første kontakt der. Begge viser derimot til at det er få som har mulighet til å tilby slik tilrettelegging. Det indikerer at tidsperspektivet for når lærerne blir tildelt klasser, spiller en stor rolle og har en påvirkning for hvilken relasjon barnet får til kontaktpersonen de skal ha på skolen. En overgang fra barnehage til skole vil enten resultere i positiv utvikling eller stagnasjon, med hensyn til hvilke forberedelser som er gjort i forkant (Omdal, 2016, s.43). Heidi forteller: *«Det er mye større og annerledes enn i barnehagen, så er det ikke så tett kontakt mellom foreldre og skolen heller. (...) Så de må være innstilt på hva den overgangen kan medføre for det barnet og hva som må til»*. Deltakerne fremhever dermed perspektiver som viser hvor viktig det er med gode forberedelser for å skape trygghet, som innebærer å unngå press på barna. Mjaavatn (2018, s.118-122) skriver om kontinuitet i overgang fra barnehage til skole, hvor fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet er viktige hensyn. Barnet må bli kjent med omgivelsene, nye barnegrupper, ny tilnærming til læring og det må skapes god dialog mellom institusjon og foreldre.

Funn og teori viser til at en må se barnet og deres behov for trygge omgivelser, som krever relasjonskompetanse hos de nærmest barnet. Empati er et sentralt begrep i arbeid i overgangen fra barnehage til skole, som innebærer å lytte, forstå og anerkjenne barnet. Med andre ord er det en viktig oppgave for PPT å legge til rette for at informasjon og kunnskap om barnet og selektiv mutisme kommer med barnet inn i skolen, for å bidra til kontinuitet i overgangen. Samt bevisstgjøre hvor viktig tryggheten er for å fjerne stress og press i skolen hvor det stilles andre krav. Videre i resultatene blir ulike tiltak beskrevet for å tilnærme seg i arbeid med barn med selektiv mutisme.

6.1.2 B: Tiltak og tilrettelegging som kan skape trygghet

Deltakerne forteller om flere tilnærminger for å legge til rette for tryggheten. På spørsmål om hvilken rolle PPT har i møte med barn med selektiv mutisme, og i overgangen fra barnehage til skole fremhever deltakerne hvor viktig det er med veiledning, både for foreldre, barnehage/skole og barna selv. Kathe sine erfaringer tilsier at en av de beste løsningene, er god veiledning av de som er nærmest barnet. Så her fremheves tanker og erfaringer deltakerne viser angående veiledning i forhold til ulike tilnærmingene.

Alle deltakerne nevnte defokusert kommunikasjon som et viktig tiltak. Lars forteller at det er et «billig» tiltak som alle i personalgruppen kan gjøre. Defokusert kommunikasjon viser til hvordan en kan unngå å legge press på barna, ved å gjøre endringer i måten en kommuniserer på, som å unngå for intens blikkontakt, sitte ved siden av og snakke rolig, som vil være hensiktsmessig for å redusere angsten hos barnet (Lundahl et al., 2021, s.48). Kathe gir eksempler på hva hun veileder personalet i når det gjelder defokusert kommunikasjon: «*Passe på hvordan du kommuniserer og samhandler, ikke fokuserer så mye på tausheten, men veileder barnet inn i god lek når du ser det fryser til. Si til barnet at jeg ikke skal presse deg nå, nå skal jeg bare vise. Hvordan kan man sitte ved siden av istedenfor rett over, hvordan unngå press, hvordan bruke humor, hvordan man kan leke uten å presse barnet, så veileder vi hvordan de voksne kan snakke med barnet, slik at de slapper av*». Skolen må være forberedt og sette inn tidlige og strategiske tiltak for å gi trygghet til barnet (Omdal, 2016, s.43). Lars forteller hvordan tiltakene bør settes inn fra dag én, og i likhet viser Sofie til at det overrasker mange hvor raskt en egentlig skal starte å tenke på tiltak og ha i bakhodet at barnet trenger videre henvisning. Øverland og Bru (2022, s.49-52) beskriver viktigheten av å identifisere barna tidlig for å legge strategier som skal øke barnets kommunikasjon og ikke forsterke tausheten.

Videre belyser Kathe hvor viktig det er å huske på at det er stor sosial fobi barna har inni seg, som er viktig for lærerne å ta hensyn til slik at det ikke bare handler om at de må snakke, men også hvilken type oppmerksomhet barna opplever at de får. Hun forteller blant annet at en 4 år gammel gutt sa til henne: «*Ser ikke de voksne at jeg vinker i lommen*». Følelsen av fobisk angst kan vise seg i kroppslige reaksjoner og være vanskelig for yngre barn å forstå (Haugen, 2008, s.111-112). I dette tilfelle kan en tolke det som at barnet ikke mestrer å vinke på utsiden av lommen fordi oppmerksomheten blir for intens og angsten for stor, samtidig som barnet opplever at de voksne ikke ser ham eller har tilstrekkelig forståelse. Noe som er viktig for PPT å være bevisst i forhold til veiledning av de som er nærmest barnet. De trygge rammene de voksne legger til rette for i en god relasjon skal være med å overbevise barnet og gi en tro på at de vil kunne klare å mestre utfordringene de opplever. Mestringsfølelse vil kunne skape tro hos barnet på at de har fremskritt (Omdal, 2016, s.127-128). Både Kathe og Heidi nevner hvordan de tar utgangspunkt i hva barnet mestrer, og utfordrer det for å bygge videre på det som allerede er trygt. Kathe forteller: «*Vi viser barnet hvordan vi skal gjøre dette, da kan man f.eks. ha med et spill og kanskje det første målet bare er å lage en lyd, mens neste mål kanskje er å si ja/nei, at man tøyer kommunikasjon i små skritt, at man kanskje jobber etter en stige. (...) Vi veileder også på hvordan det kan jobbes skrittvis med en og en ny ting om gangen, slik at barnet skal få flere lag med mestringsopplevelser*». I likhet forteller Heidi: «*Man skal ligge litt foran barnet, men en må ha en trygg relasjon til barnet. Justere på mål, gjerne lage mindre mål, f.eks. hvis det er muntlig presentasjon så må en finne mer kreative løsninger, som f.eks. at barnet spiller det inn*

hjemme og sender til læreren, også kanskje etter hvert hører på opptaket sammen med andre. Eksponere seg for frykten i små steg. Rett og slett være et støttende stillas som Bruner viser til slik at barnet utvider hvem de snakker til og opplever stadig mer mestring og gradvis trekke vekk hjelpen. Målet er å gjøre barnet selvstendig og skape mestring. Man må ta små steg for at barna skal føle seg trygg og er innenfor den nærmest utviklingssonen». I forhold til mestring belyser Omdal (2016, s.117-118) hvordan atferdsterapi kan være aktuelt for å tilnærme seg frykten gradvis og i små steg.

Lars viser til hvor viktig det er med en omforent forståelse i hva diagnosen handler om og i tiltakene for de rundt barnet. Hensikten er en felles forståelse for å unngå at barnet blir for avhengig av én voksen. Når et barn har selektiv mutisme er det viktig at de voksne rundt barnet er fleksible i de ulike rollene de har, slik at barnet har noen å støtte seg på ut fra deres behov og utvikling. En person som er viktig for barnet i én situasjon, er nødvendigvis ikke det i alle situasjoner, det vil kunne variere ut fra aktiviteter og egenskaper (Omdal, 2016, s.44). Heidi forteller: «*Det må utforskes hvem de har å spille på som støttepersoner og som kan være relasjonsbyggende, samt jobbe sammen. Hvem snakker barnet med?*». Funnene viser at det er viktig med en felles forståelse om å være konsekvent i tiltakene. Petter forteller om å prøve på nytt senere hvis noe ikke går og tilnærme seg sakte. Heidi underbygger det slik: «*Hvis du blir i tvil og barnet viker unna, så går en kanskje ikke all in hvis barnet vegrer seg litt, så kanskje en tenker, nei det ble for mye, vi gjør ikke det noe mer, og det er ikke noe bra erfaring for barnet. For da slutter man litt å stole på de voksne rundt seg og de tenker at de foreslår ting jeg ikke kan og skaper et utrygt miljø, de trenger voksne som føler seg trygge*». For å tilstrebe trygghet i en overgang som kan oppleves tøff for mange, viser Nilsen og Vogt (2008, s.280) hvor viktig det er med gjenkjenning og forutsigbarhet. Sofie forteller om sine erfaringer knyttet til overgangen og hva hun oppfordrer barnehagen til å gjøre: «*Bruke god tid til å bli kjent og trygg på skolen, det med å besøke skolen, kanskje ta bilder av klasserom og garderobe og toalett, i tillegg til skolegården, jobbe med begreper, hva er en lærer, hva er en elev. Det med god relasjon til minst en voksen*».

Når deltakerne forteller om de ulike tiltakene, er det tydelig at inkludering er en sentral og viktig del av arbeidet. Skolen må legge til rette for et inkluderende miljø og positive relasjoner mellom barnet og de andre barna, med trivsel i gruppen (Omdal, 2016, s.44). UNESCOs Salamanca erklæring (1994) viser også til inkludering av alle barn uavhengig av behov og egenskaper i skolen. Funnene belyser at deltakerne jobber med tiltak som skal fremme inkluderende miljø. Heidi forteller i intervjuet at det er viktig å jobbe for inkludering siden konsekvensene kan være at de mister venner og ender opp i ensomhet. Petter forteller: «*Smågrupper, linker som kan gå overens med barnet i klasserommet, felles interesser for å inkludere barn og gi positive opplevelser og vise at det ikke er skummelt å snakke og at ingen vil le av dem*». I likhet forteller Sofie om å danne smågrupper etter behov og kommer med ulike forslag til aktiviteter som vil inkludere barnet: «*F.eks. ved navneoppprop så rekker man opp*

hånden, eller hiver en ball til hverandre. Aktiviteter som kan inkludere barnet på lik linje med andre og unngå at de føler seg så veldig spesiell».

Deltakerne beskriver dermed flere tiltak som handler om tidlig intervensjon, nærhet til barna, frekvens i hjelpetiltak, mestring, inkludering, felles forståelse og relasjonsbygging gjennom små grupper og felles interesser. Erfaringene belyser tett veiledning av personal i både barnehage og skole og hva de trekker frem som viktig å være bevisst på i møte med barn med selektiv mutisme for å skape trygghet. Konsekvensene for barn med selektiv mutisme som ikke opplever trygghet i overgangen til skolen og på skolen vil kunne oppleve at tausheten og angstreaksjonene forsterkes, samt ende opp i ensomhet og ha færre voksenpersoner å spille på. Flere av tiltakene vil kunne kreve at de voksne på skolen har tid og mulighet til å gjennomføre det som anbefales, som fører til spørsmålet om spesialundervisning.

6.1.3 C: Spørsmål om spesialundervisning

I en overgang fra barnehage til skole var det naturlig å spørre om hvilke tanker og erfaringer deltakerne hadde i forhold til spesialundervisning i skolen når det gjelder barn med selektiv mutisme. Det var interessant å høre om eventuelt PPTs rolle endret seg, og hvilke erfaringer de har knyttet til at barnet går over i et nytt system med andre forventninger. Læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) belyser hvordan muntlige ferdigheter skal prioriteres i faget. Målene innebærer å kunne holde muntlige presentasjoner, ta ordet etter tur og argumentere muntlig. Disse forventningene kan føre til mangel på filosofisk kontinuitet, slik Mjaavatn (2018, s.118-122) viser til, ved at leken går over i alvor. Manglende samsvar i en overgang mellom institusjoner kan føre til negative holdninger, dårlig selvverd og være begynnelsen på en negativ spiral i et langt løp, som er viktig å være bevisst på. Omdal (2016, s.42) belyser hvordan barn med selektiv mutisme har behov for kvalifisert spesialpedagogisk personale for å nærme seg kravene som stilles til kommunikasjon i skolen.

Barneombudet (2017) viser til bekymring rundt mangler ved spesialundervisningen og om hvorvidt skolen får veiledning av PPT. På nærmere spørsmål om det har vært anbefalinger om spesialundervisning i skolen, forteller spesialpedagogene at de ikke har anbefalt tilrådning om spesialundervisning til barna de jobber med nå eller har jobbet med tidligere. Nilsen (2008, s.207-209) belyser hvordan det må gjøres en vurdering av graden barnet oppnår læringsutbyttene i opplæringen. Hvis barna ikke har mulighet til å nå målene i de ordinære rammene, må spesialundervisning vurderes. Sofie viser til at barn med selektiv mutisme som regel er faglig kompetent og kognitivt smarte slik som andre barn, og behøver derfor ikke spesialundervisning. Hun sier behovet til barn med selektiv mutisme ofte vil handle om tilrettelegging i form av beskrivelser av tiltak og tilretteleggingen som må gjøres. Lars forteller om barnet han jobber med nå, som har en

del styrker i kommunikasjonen og kan bruke kroppsspråket til å formidle ting. Han utdyper: *«Jeg vet ikke helt hva barnet skulle jobbet med i forhold til spesialpedagogikk, siden hun egentlig ikke har spesialpedagogiske behov. Hun klarer ikke å snakke, det er hovedutfordringen»*. I lys av det, viser Vogt (2008, s.234) til at spesialundervisning kan være aktuelt uten spesifikke eller generelle lærevansker, siden store problemer med angst vil kunne medføre behov for et undervisningsopplegg tilrettelagt etter barnets behov eller i mindre grupper. På en annen side skriver Lundahl et al. (2021, s.36) at skolen har relativt stort handlingsrom når det gjelder tilpasset opplæring.

På oppfølgingsspørsmål om erfaringene knyttet til det første barnet Lars jobbet med, som gikk i 1.klasse, utdyper han: *«Hun likte veldig godt å være i klasserommet og ville ikke ha noen opplæring utenfor. Vi vurderte også ut ifra informasjon som ble innhentet at hun hadde adekvate og gode kognitive ferdigheter da. Så vi anbefalte ikke spesialundervisning. Vi tenkte hun kunne ivaretas innenfor det ordinære og at læreren kunne ivareta behovene hennes»*. Barnekonvensjonen (1989, art. 12) og grunnlova (1814, §104) viser til at barn har rett til medvirkning, noe Lars har tatt hensyn til når han ser på barnets eget ønske om å ikke ha opplæring utenfor klasserommet. Imidlertid viser Omdal (2016, s.42) til at miljøet må tilpasses slik at barnet kan delta på lik linje med andre barn på skolen og ikke isoleres sammen med en spesialpedagog alene. Lars beskriver også andre årsaker til at de har valgt å ikke anbefale spesialundervisning, men det er interessant å se på perspektivet hvor han belyser at barnet ikke ønsket opplæring utenfor klasserommet. Lundahl et al. (2021, s.37-38) beskriver ulike organisatoriske løsninger i spesialundervisningen hvor spesialpedagogen kan være med i klassen, i mindre grupper eller i ulike fag. I tillegg belyser Omdal (2016, s.127-128) hvordan en ofte kan oppleve at barnet formidler motvilje i forhold til ulike tiltak og tilnærminger siden det handler om fobi. Dette betyr at det er flere perspektiv å ta hensyn til ved en vurdering i forhold til tilrettelegging for barn med selektiv mutisme. I lys av det, viser Nilsen (2008, s.207-209) til hvordan retten til spesialundervisningen er et skjønsspørsmål hvor utbytte av den ordinære opplæringen er i fokus. Lars viser blant annet til at barnet hadde adekvate og gode kognitive ferdigheter, og deltakerne antyder at barna ikke har utfordringer knyttet til selve opplæringen.

På en annen side beskriver deltakerne utfordringer som kan knyttes til Barnekonvensjonen (1989, art. 3) hvor barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn. Lars forteller: *«Å vurdere barnets beste er en vanskelig vurdering i disse tilfellene. De faller kanskje litt mellom to stoler når det gjelder hjelp. Om det er spesialundervisning, tilpasset opplæring, skal de ivaretas under det ordinære tilbudet osv. Uten at det er noe fasitsvar på det, det vil jo variere ut fra barnets behov, hvor det vil være veldig store forskjeller»*. I likhet med Lars trekker Petter frem at det er en vanskelig vurdering i forhold til barnets beste. Petter sin erfaring er knyttet til erfaring fra skolen, hvor han uttrykker en bekymring rundt at barna snart skal begynne i 5.klasse og at utviklingen ikke

har vært stor. Han utdyper: *«Det er jo en usikkerhet rundt om det er der det hører hjemme, i paragraf 5.1. Er det lese- og skrivevansker, er det andre ting, er det lav intelligens, eller bare at de ikke vil snakke. Vi er ikke trygge på at de barna vi jobber med ikke trenger spesialundervisning, og det gnager med tanke på barnets beste. Ville de hatt utbytte av det, det er mange faktorer å ta hensyn til».*

Harald Nortun sine erfaringer med selektiv mutisme viser hvordan han trodde tausheten skulle fortsette hele livet, og at han var den eneste som hadde det slik (Kvarme et al., 2017, s.37-38). Lars og Sofie fremhever hvordan de ikke har blitt kontaktet før like før skolestart, hvor barna har gått med utfordringene i mange år før det er blitt tatt tak i, hvor det kan tenkes at disse barna har hatt en lignende opplevelse som Nortun. Lars utdyper: *«Jeg mistenker at barnehageansatte har tenkt litt sånn, ja hun er bare utrygg, hun har ikke lært språket enda og det er fordi hun har vært mye borte. Så når hun først begynte å komme i barnehagen over tid, da skjønnte vi at nå ser vi noe, også har de brukt litt lang tid på å henvise henne også, så har tiden bare dratt seg ut da».* I likhet utdyper Sofie sine erfaringer slik: *«For de fanger ikke opp den stillheten før de begynner å tenke skolestart. Og det viser seg at det er et barn som har gått i barnehagen siden hun var 2 år, så jeg spurte om hun hadde snakket før, og det hadde hun ikke. Så da sa jeg at jeg tenker jo med en annen anledning må dere ta grep mye tidligere. Nå var hun 5 og et halvt år, så i 3 og et halvt år har hun vært stille i barnehagen. Det er ganske lang tid for disse forsiktige barna å gå å slite».* Det som er interessant er hvordan barna har gått i flere år uten hjelp, men kan likevel ivaretas innenfor det ordinære tilbudet etter en overgang til skolen hvor det er andre krav og forventninger. Både Heidi og Kathe viser til at det kan være krevende å få til tiltak i en travel hverdag når det behøves frekvens i hjelpetiltak og systematikk, men at det er viktig å være tettere på i oppstarten og heller litt sjeldnere etter hvert, avhengig av hvordan det går. For det første beskriver Heidi sine erfaringer slik: *«Når jeg har veiledet i saker, har PPT et sted i Norge sagt at de ikke kan anbefale spesialpedagogisk oppfølging for eleven, siden vedkommende klarer seg så godt faglig. Dette mener de, selv om barnet ikke kan gå på do, ikke spise og ikke gi uttrykk for sine behov og følelser i løpet av dagen på skolen. Muntlige kompetansemål krever også mye tilpasning for at barnet skal lykkes. Det er ikke sikkert dette kan gjøres innenfor tilpasset opplæring. Det kommer an på kapasiteten, ferdigheter, kunnskap, holdninger og motivasjon til læreren og blir derfor tilfeldig».* For det andre vil Kathe sine erfaringer underbygge dette, hvor hun utdyper det slik: *«Mange av disse barna er veldig tilbaketrukket og hemmet i sin kommunikasjon og det gjør at de vil trenge støtte på ulike nivåer. Så på det sosiale, det å delta i lek og samspill. Å bare veilede lærere, skolepersonell eller barnehagepersonell i seg selv, det er ikke alltid nok. Barnet må også ha en fagperson som kan og forstår barnet og kan følge opp, og lager et skreddersydd opplegg for den oppfølgingen. Det er*

krevende med 28 i klasser, så voksentettheten må styrkes. (...) Men jeg sier ikke det er en dans på roser. Det er et spørsmål om ressurser hele tiden»

Spesialpedagogene beskriver hvordan det vil være store forskjeller mellom barn med selektiv mutisme, men at barna de har jobbet med er kompetente og har ikke hatt behov for spesialundervisning av den grunn. Det er likevel et spørsmål rundt vurderingen av barnets beste og hva barnet har best utbytte av. Det kommer frem i funn og teori at det er en avgjørelse som vil variere ut fra barnets behov og vurderingen bør baseres på kapasiteten, ferdigheter, kunnskap, holdninger og motivasjon til læreren, samt voksentettheten for å avgjøre om barnet kan ivaretas innenfor det ordinære opplæringstilbudet. De muntlige kompetansemålene må tas under vurdering, da det må tas hensyn til hva som kreves i læreplan i norsk. I tillegg belyser teori hvordan en avgjørelse om spesialundervisning kan tas hvis det handler om store problemer med angst og det er behov for tilrettelegging av for eksempel mindre grupper eller annen organisering. Mindre grupper ble stadig nevnt som tiltak for å skape mer trygghet for barnet og en mulighet for å tilnærme seg gradvis med ulike metoder, som vil kunne være et argument for hvorfor det kan være aktuelt for spesialundervisning barn med selektiv mutisme. Spørsmålet om spesialundervisning vil likevel være et skjønsspørsmål, men som ikke kan avgjøres av PPT alene og krever et godt samarbeid med de tettest på barnet. Samarbeid og hvilken rolle PPT har i laget rundt barnet undersøkes nærmere i neste forskningsspørsmål.

6.2 Laget rundt barnet

Innunder det første forskningsspørsmålet var det stadig at samarbeid ble fremhevet som en viktig del av arbeidet. Et samarbeid i laget rundt barnet vil være helt vesentlig for å legge til rette for et trygt miljø. I undersøkelsen var det et åpent spørsmål om rollen til PPT og erfaringer med samarbeid i forhold til barn med selektiv mutisme, hvor deltakerne selv trakk inn viktige perspektiv under tematikken. Det var spesielt tre samarbeid som utmerket seg, til foreldre, barnehage/skole og BUP. Innenfor disse var det i tillegg noen hovedtema, delt opp i disse kategoriene:

- A. Felles forståelse
- B. Åpenhet for tanker og holdninger
- C. Utfordringer ved kompetansen i laget rundt barnet

6.2.1 A: Felles forståelse

Deltakerne i undersøkelsen forteller om viktigheten av en felles forståelse for å jobbe sammen og ha en omforent forståelse av hva selektiv mutisme innebærer og rundt tilretteleggingen. Omdal (2016, s.44) beskriver hvordan personalet må samarbeide tett for å skape en felles forståelse av problematikken og hvordan de kan jobbe sammen.

Petter forteller: *«Du kommer veldig kort med å si at dette er best, dette funker, sånn må du gjøre. Da må det være en gjensidig forståelse av problematikken, av utfordringene, at det er utfordrende. De trenger ofte bare at noen sier «jeg vet at det er vanskelig» og bygge videre på det»*. Dette er i tråd med hva Tveiten (2019, s.42-43) beskriver som veiledning, ved at den som veiledes blir bevisstgjort og kan oppdage det de søker selv, istedenfor rådgivning hvor en gir råd og forteller hva den andre skal gjøre. Veiledningen kan knyttes til de tre forholdene Røkenes og Hanssen (2012, s.187-190) viser til som viktig i forhold til empati i møte med andre, altså å lytte, forstå og anerkjenne. Det innebærer å være konsentrert om hva de voksne rundt barnet søker etter, forstå hvordan det oppleves og anerkjenne utfordringene de opplever ved å akseptere at det kan være vanskelig. Petter viser hvor viktig andres opplevelser er, før de setter i gang å jobbe med problematikken. Lars utdyper hvordan en må skape en felles forståelse for hvordan en bør tilnærme seg barn med selektiv mutisme, for å skape samsvar med en felles praksis. Han forteller om hvordan de snakket sammen om tilnærmingen i fellesskap: *«Når alle voksne var der, fikk vi også sparret litt. De gjør veldig mye bra for den jenta, så det gikk egentlig litt ut på å bevisstgjøre dem på det som er bra»*. I likhet med Petter, viser Lars hvordan han møter andres tanker og opplevelser fra sitt perspektiv ved å lytte og anerkjenne hvordan de som jobber nær barnet opplever det. Røkenes og Hanssen (2012, s.42) beskriver det intersubjektive opplevelsesfellesskapet i kommunikasjon, hvor en i fellesskap kan oppdage nye ting og utvikle forståelsen vår ved å møte hverandre og forsøke å skape en forståelse for hvordan andre opplever ting. Dessuten belyser Petter et godt skolesamarbeid hvor de har skapt en god relasjon: *«Det er veldig godt samarbeid med ledelsen, mye i dialog med dem og vi er mye på skolen. Flere ganger i uken, vi har hele dager der, så vi har blitt veldig tett og kjenner hverandres arbeidsmetoder»*. Forskning gjort av Borger et al. (2007) viser hvordan arbeid i team er et effektivt tiltak, som legger til rette for et trygt miljø for barn med selektiv mutisme. Barnet i forskningen har fått en omfattende tiltaksplan utviklet av fagpersoner, foreldre og barnet, hvor skolen har lagt til rette for god struktur og tydelige avklarte roller. I tillegg skal synspunktene til foreldre og barnet selv tillegges betydelig vekt (Nilsen & Vogt, 2008, s.273). Kathe forteller: *«Involvering av foreldre er kjempeviktig, både for informasjonsinnhenting, men også for å kunne veilede og legge til rette for forebyggende tiltak i fellesskap. Skape et samarbeid med de som er nærmest barna og for å gi de råd om hva de kan gjøre for å støtte og hjelpe barna til å forsiktig tørre nye ting»*. Foreldrene kjenner barnet best og

fremgangsmåten på tiltakene må dermed være i overensstemmelse med dem (Omdal, 2016, s.127-128). Når det gjelder foreldresamarbeid, trekker Lars frem barnets stemme: *«Så har jeg listet opp spørsmål til mødrene som de har stilt til barnet, og fått med barnets stemme på den måten. (...)Det som er litt spennende med den barnehagesaken her, er at hun jenta har sagt hjemme til mor at hun er redd for at hun blir ledd av eller latterliggjort av de andre barna i barnehagen, og at det er derfor hun ikke snakker. Så hun er veldig bevisst på det»*. Med andre ord er fagpersoner avhengige av foreldre når det handler om barn med selektiv mutisme, for å få frem deres stemme.

En utfordring med å skape felles forståelse i samarbeidet rundt barn med selektiv mutisme, kan knyttes til samarbeid med BUP. Deltakerne nevnte at det er viktig å skille tiltak og behandling, hvor BUP trekkes inn, av den grunn at de står for behandling og diagnostisering. Haugen (2019, s.65-66) belyser hvordan BUP har det overordnede ansvaret for diagnostikk og behandling, samt veiledning og oppfølging av behandling. Det fremkommer likevel ganske mange utfordringer knyttet til samarbeidet og de ulike rollene. Et helhetsinntrykk underveis og etter intervjuene handlet i stor grad om at det var uklare grenser for rollene deres. Kathe beskriver det slik: *«En stor utfordring er at det er ofte en diskusjon mellom BUP og PPT, hvem som skal inn og gjøre hva, etter en utredning vet man mer om hvor hemmet barnet er, er det andre diagnoser osv. Vi mener det må være et samarbeid der vi jobber i takt og avklares hvem som gjør hva i tverrfaglige møter»*. Nilsen og Vogt (2008, s.277) beskriver hvordan det tverrfaglige samarbeidet kan innebære flere etater, hvor samarbeidet kjennetegnes med fordeling av ansvar mellom etater, prinsippet om brukermedvirkning, hensyn til lovverk og ressurser, samt søke en felles forståelse for sentrale oppgaver og mål. For at fagpersonene med forskjellig bakgrunn og kunnskap skal kunne utvide den samlede forståelsen av utfordringene i et tverrfaglig samarbeid, må de avklare rollene sine og hvem som har ansvaret for hva, samt forplikte seg til felles målsettinger (Omdal, 2016, s.45-46).

For et godt samarbeid er det ikke en forutsetning med fullstendig enighet, men det er viktig med en god relasjon og god ledelse, koordinering og klarhet i hvem som har ansvaret for ulike roller slik at en kan nå konkrete målsettinger sammen (Nilsen & Vogt, 2008, s.273). Petter beskriver en situasjon hvor han hadde skrevet følgebrev til BUP med gode beskrivelser, observasjonsnotater, samtaler med far, bekymringer fra skole og følte han fikk frem problematikken godt. Han forklarer hvordan det gikk, slik: *«Det BUP hadde anbefalt var at skolen skulle sette inn en fast heltidsassistent på morsmålet. Det tok ikke lang tid før jeg ringte inn og sa at jeg ikke skjønnte konklusjonen deres, for den var vag. Jeg forklarte at dette barnet ikke hadde snakket med kontaktlæreren hun har kjent i nærmere to år, så jeg lurte på hvordan det var tenkt. De har jo også en tendens til å ha tilbakemeldinger hvor de ikke alltid inkluderer oss. Det de hadde tenkt var at en assistent kunne veilede og hjelpe henne. Så da måtte jeg spørre hvordan de hadde tenkt det skulle forløpe når barnet*

blir så stresset at hun blir helt anspent. De utsetter bare barnet for mer ubehag, enn det vi hjelper. Men det var hun ikke enig i. Så til slutt skjønte jeg at jeg ikke kom noen vei, jeg ble bare mer irritert jo lenger den samtalen gikk. Så her skjønte jeg at her hadde jeg med en som ikke kunne noe om diagnosen. Så da måtte jeg bare legge på å si takk for hjelpen, også har vi fortsatt med vår metode».

Røkenes og Hanssen (2012, s.27) viser til en bærende relasjon som en sirkulær samhandlingsprosess som utvikler tillit, trygghet, opplevelse av tilknytning og troverdighet, som vil kunne skape endring. Hvis den sirkulære samhandlingsprosessen blir negativ, vil det kunne føre til avstand og manglende forståelse i relasjonen. På bakgrunn av det Petter forteller, virker det som om relasjonen i samarbeidet har blitt anspent og splittet, hvor de to partene ikke har kommet til en felles forståelse. Det mangler en felles forståelse av hva utfordringene til barnet handler om, og de har et ulikt syn på hva som vil være til hjelp. PPT opplever i tillegg å ikke bli inkludert når det gis tilbakemeldinger. Kinge (2012, s.262) beskriver hvordan en ikke skal ha alle svarene alene, men møte andre med ærlighet, åpenhet, innlevelse og forståelse for andres situasjoner i et samarbeid for en helhetlig forståelse. Dette er i tråd med hva Kvello (2018, s.85) fremhever som viktig for å oppnå et forpliktende samarbeid og opplevelsen av å være et fullverdig medlem av arbeidsgruppen. Mangel på felles visjon og mål vil bidra til dårlig flerfaglig samarbeid. Imidlertid kan det tenkes at foreldrene ikke har gitt samtykke til at PPT skal inkluderes når det gis tilbakemelding, hvor det vil være utenfor BUPs kontroll, men det kommer ikke frem i intervjuet. Ulik lov- og regelverk i de ulike etatene kan oppleves som en hindring for utveksling av informasjon og synspunkter når det gjelder taushetsplikt. Et viktig unntak for taushetsplikten vil være å skaffe samtykke fra foreldrene slik at de ulike etatene har mulighet til å utveksle informasjon mellom seg (Kinge, 2012, s.177-192).

For å skape et godt samarbeid belyser funn og teori hvordan en god relasjon og empati er viktig i kommunikasjon. Det fremkommer utfordringer knyttet til rollefordeling og flyt i samarbeidet mellom de ulike fagpersonene, som skaper utfordringer knyttet til arbeid med barn med selektiv mutisme. PPT sin rolle viser seg å være sentral for å bidra til at barna har et lag rundt seg som mestrer å samarbeide og dra nytte av hverandre på hensiktsmessige måter, slik at det ikke oppstår negative samhandlingsprosesser som påvirker hvordan det blir tilrettelagt for barn med selektiv mutisme. Ved en bærende relasjon i en slik sammenheng, vises det til at PPT må kunne vise forståelse og veilede i forhold til hvilke tanker og holdninger de nærmest barnet opplever.

6.2.2 B: Åpenhet for tanker og holdninger

Selektiv mutisme forstås i dag som en angstlidelse hvor angstreaksjonen kan bli oppfattet som kontrollerende, avvissende og vanskelig atferd av omgivelsene (Lundahl et al., 2021, 6-10). Nyere

kunnskap viser til at tausheten er nært knyttet til sosial angst og er ikke viljestyrt atferd (Kristensen, 2019). Deltakerne beskriver hvordan de prioriterer holdningene til de rundt barnet når de arbeider med barn med selektiv mutisme.

Sofie belyser at det er viktig å reflektere over vanlige reaksjoner på taushet: *«Noen kan føle seg provosert og ikke forstå at det ikke er viljestyrt»*. Likeledes viser Lundahl et al. (2021, s.49-50) til viktigheten av veiledning over tid av de som arbeider tettest på barnet. Veiledningen har som formål å skape en felles forståelse av barnets utfordringer og hva som vil hjelpe. Det er viktig å reflektere over vanlige reaksjoner på taushet som frustrasjon, hjelpeløshet og tanker om at det er viljestyrt atferd. De voksne må bli veiledet til å forstå reaksjonene og hvordan de kan kommunisere med barnet for å ikke presse seg på. Heidi deler sine erfaringer knyttet til dette: *«Noen voksne tar det veldig personlig og føler en sterk avvising og de er vant til å lykkes med barn og synes det er kjempetungt og føler barnet kunne skjerpet seg»*. Williams et al. (2021) viser til læreres erfaringer med barn med selektiv mutisme i sin forskning, hvor emosjonell respons var en sentral del og et av hovedelementene i studien. Det belyses hvor viktig det er å jobbe med holdninger og kunnskap for å skape en reflekterende praksis.

Petter viser til en annen holdning som kommer frem i arbeidet med barn med selektiv mutisme: *«Vi møter mye «dette har vi prøvd, dette funker ikke, det går ikke, kom her å prøv selv»*. Så det er mye den holdningen». En slik holdning vil kunne knyttes til begrepene «tiltakstrøtthet» og «behandlingstrøtthet», som fremheves av Kinge (2012, s.56-57). Erfaringer med hyppig utprøving av tiltak uten å lykkes kan føre til frustrasjon, utilstrekkelighet og avmakt hos de som jobber tettest på barnet. De emosjonelle reaksjonene vil kunne bli forsterket av avmaktsfølelse og det tverretatlige samarbeidet vil dermed være viktig i arbeidet med å avdekke sammenhenger, forståelse for barnets behov og iverksette hensiktsmessige tiltak. Heidi belyser hvordan PPT kan identifisere de beste voksenressursene for barnet, ved å ha et utenifra blick. Hun tilføyer: *«Men det er vanskelig da, jeg prøver ikke å legge skylden på noen, men det er veldig viktig at når en føler en ikke vet hva en skal gjøre, er det veldig profesjonelt å spørre om hjelp»*. I det tverretatlige samarbeidet er det viktig å tilrettelegge for en helhetlig vurdering, som er basert på en felles vurdering og ikke den enkeltes. Den faglige forståelsen og erfaringer blir delt med hverandre i samarbeidet (Kinge, 2012, s.59). Parallelt viser Mørland (2022, s.237) til at samarbeidet krever høy kompetanse i mellommenneskelig kommunikasjon. Fagpersoner med ulikt ståsted må ha åpenhet for å se ut over sitt eget perspektiv og skape en helhetlig forståelse. Følelsen av avmakt er en av hindringene Kinge (2012, s.177-192) viser til i det tverretatlige samarbeidet. Det vil være viktig å gi rom for hverandres reaksjoner og ha en åpen dialog for å opprettholde motivasjon og overskudd. Tvil til den faglige kompetansen og dyktighet når en ikke opplever mestring i tiltak, vil kunne føre til uhensiktsmessige forsvarsmekanismer.

Oppmerksomhet på egen samarbeids- og kommunikasjonspraksis er dermed viktig. Det kan gi et bedre utgangspunkt for samarbeidet med økt kunnskap om menneskelige reaksjoner, veiledning i ulike former, refleksjoner og utvikling av kontakt i rolige omgivelser og tider, fordi dialogen er sentral når kommunikasjonen er anstrengt.

Funnene viser til at ulike samarbeidspartnere i laget rundt barnet med selektiv mutisme er preget av mange følelser og tanker. Heidi belyser dette i forhold til foreldresamarbeid: *«Alle har det tungt på hver arena, barnet kan være tungt hjemme, de tar jo gjerne ut frustrasjon de opplever i løpet av dagen hjemme osv.»*. Det vil være viktig å møte foreldre med empati, ydmykhet og positiv aktelse, fordi de kan føle seg sårbare og mislykkede når barna har utfordringer. I møte med foreldrene må fagpersonene legge til rette for en ikke-dømmende atmosfære og fremme refleksjon og informasjonsutveksling (Nilsen & Vogt, 2008, s.275-276). Deltakerne fremhever at det ofte kan oppleves frustrasjon i arbeid med selektiv mutisme og foreldre. Kinge (2012, s.177-192) belyser hvordan frustrasjon kan være et hinder i det tverretatlige samarbeidet. Kathe deler også erfaringer rundt dette og forteller: *«De fleste foreldre til denne gruppen er veldig frustrert. Fordi det er vondt, og hjemme ser de dette snakkende barnet, ofte som skravlebøtter til og med, som snakker mer enn søsken ofte. Og foreldre som har opplevd at barnet stopper å snakke til dem også når de kommer til f.eks. den steinen eller den døra i barnehagen, så det er ganske vanskelig altså. De gruer seg også ofte, altså foreldrene, til disse overgangene, de lurer på hvordan det skal gå og er veldig stresset og tar imot alt de kan få av støtte, hjelp, møter etc. Så det er veldig viktig å samarbeide med dem»*. I det tverretatlige samarbeidet vil en koordinator være viktig for foreldre for å avlaste og lette samarbeidet slik at foreldre unngår opplevelsen av at de blir kastet rundt i hjelpesystemet med manglende svar og bekymringer. Imidlertid viser ikke lovverket til hvem som har ansvaret for koordineringen, noe som kan bidra til forsinkelser og kaos (Kinge, 2012, s.177-192). Lars beskriver et av foreldresamarbeidene hvor mor var pådriveren for at det ble iverksatt tiltak med én gang: *«Moren der var pådriveren og var veldig bekymret for hvordan det skulle gå på skolen. Hvis ikke mor hadde gjort noe, så ville kanskje skolen blitt bekymret etter hvert»*. Funnet indikerer at mor har vært større pådriver enn fagpersonene i dette tilfelle, som belyser at konsekvensen ville vært tiltak på et senere tidspunkt hvis de hadde ventet til skolen tok tak i utfordringene til barnet. I likhet forteller Heidi om sine erfaringer hvor foreldre må gjøre mye av jobben selv når det gjelder barn med selektiv mutisme: *«Ofte opplever de at de må komme med råd selv for skolen vet ofte ikke hva de skal gjøre, så foreldre setter seg ofte veldig inn i dette og leser mye og tenker ut ifra sitt barn og kommer med forslag til hvordan en kan løse utfordringer i det daglige, de spiller inn hjemme og sender til de osv. De har gode ideer i forhold til de profesjonelle»*. Kinge (2012, s.189) skriver at mange foreldre opplever mangler hos fagpersoner når det gjelder forståelse, kommunikasjon og innlevelse i samarbeid. Av den grunn vil det være viktig

for fagpersoner med relasjonskompetanse og bevissthet rundt egen håndtering av hindringer, kommunikasjon og utfordringer, for et godt samarbeidsklima. Nilsen og Vogt (2008, s.273) viser også til holdninger som ekthet, positiv aktelse og empati for å fremme et klima for samarbeid.

Et annet relevant perspektiv, viser Petter til med sine erfaringer som er preget av både frustrasjon og tillit: *«Det er noen frustrerte foreldre. De har lagt veldig mye tillit til oss som instans rundt barnet. Nå har vi et barn som er tospråklig, og et barn som er etnisk norsk, så selvfølgelig er foreldrene mer på hos det som er etnisk norsk. Tror de kan litt mer om systemet rundt og leser seg opp på nett og har en del flere spørsmål. Mens familien med tospråklig bakgrunn så er det mer slik at de sier det er vårt felt og at de stoler på oss til å få til dette, men de har også bekymringer og vi har stor respekt for det og tar det til oss»*. Det er avgjørende å samarbeide med foreldre, som er barnets omsorgsgiver, for å lykkes i tiltak. Fagpersoner må ta hensyn til deres synspunkter og opplevelser, samt verdsette kunnskapen de har om barnet (Nilsen & Vogt, 2008, s.275-276). Foreldrene har en sentral rolle i det tverretatlige samarbeidet, på grunn av deres sterke intuisjoner overfor barnet sitt som er viktig for prosessen i å finne årsakssammenhenger. Fagpersoners observasjoner og refleksjoner må av den grunn være supplert med foreldrenes innsikt, behov og ønsker for at resultatene skal ha god verdi (Kinge, 2012, s.56-57). Funnene belyser hvor ulike tilnærminger foreldre kan ha, men sett under ett er det viktig å inkludere dem i det tverretatlige samarbeidet og prioritere deres opplevelser og innsikt av barnet.

Deltakerne belyser flere følelser som oppstår i arbeid med barn med selektiv mutisme, som vil være viktig å ta hensyn til for å skape aksept for hverandre. I laget rundt barnet er det i tillegg flere parter som har ulike erfaringer hvordan selektiv mutisme fremstår, som fremhever hvor viktig relasjonskompetansen er og hvordan fagpersoner forstår hverandre og foreldre. I intervjuene utdyper derimot deltakerne hvordan kompetansen kan skape hindringer i forhold til dette og være en mulig forklaring på hvorfor det oppstår utfordringer i laget rundt barnet.

6.2.3 C: *Utfordringer ved kompetansen i laget rundt barnet*

Tematikken om kompetanse ble ikke stilt direkte spørsmål om, men kom regelmessig frem som en utfordring i samarbeidene og arbeidet direkte knyttet til barnet. Alle deltakerne antydte at selektiv mutisme er et fenomen som få i Norge har kompetanse og erfaring på. Noe som understreker hvorfor det er viktig å overføre informasjon og at PPT jobber systemrettet med kompetanseheving. Forskning gjort av Omdal (2008) viser til lite sammenheng mellom barnas behov og tiltakene som iverksettes, som har ført til at lærere ikke opplever at hjelpeapparatet har nok kunnskap på området til å veilede dem eller barnet.

I profesjonelle læringsfellesskap bør en hele tiden søke ny kunnskap for å forbedre praksisen. Ved å styrke kompetansen vil det kunne skape motivasjon for arbeid med mer hensiktsmessige tiltak (Omdal & Thygesen, 2018, s.17). Petter sier det er lite kjennskap og erfaring om selektiv mutisme blant PPT generelt og spesialisthelsetjenestene, og at det ikke er lett å hjelpe disse barna. I likhet forteller Kathe: *«Det er ikke så mange av oss som kan disse metodene, det er veldig krevende, så det skal jeg være ærlig å si»*. Studien av White et al. (2022) belyser hvordan opplæring i form av teoretisk forståelse og konkrete metoder innenfor arbeid med selektiv mutisme, kan ha positiv effekt og skape større forståelse hos de som jobber tettest på barnet, bevisstgjør hvor viktig det er å jobbe med kompetanseheving i laget rundt barnet. I mange tilfeller er tverretattlig samarbeid både nødvendig og kompetansehevende, hvor en arbeider i fellesskap for å utvikle ny faglighet som kommer barnet og institusjonen til gode (Torsteinson, 2021, s.67-68). Kinge (2009, s.60) beskriver hvordan det kreves bred kunnskap for å tilrettelegge for et godt lærings- og utviklingsmiljø. En må dermed skaffe kunnskap eller knytte andre til et samarbeid når en opplever manglende forståelse om hva som påvirker barns liv.

Deltakerne viser spesielt til en utfordring knyttet til mangel på kompetanse i BUP, som har det overordnede ansvaret for diagnostikk, samt veiledning og behandling (Haugen, 2019, s s.65-66). I intervjuene kom det frem at det er sjeldent barn med selektiv mutisme får diagnosen påvist, men deltakerne har vært ganske sikre på at det har vært det, i de tilfellene de har erfaring med. ICD-11 (WHO, 2022) og DSM-5 (APA, 2013) er anerkjente systemer for diagnoseklassifikasjoner, som viser til selektiv mutisme og hvilke krav som stilles for å sette en diagnose. I lys av det beskrives mangel på kompetanse hos BUP. Lars forteller: *«Spesialisthelsetjenesten hadde utredet og konkludert med at det ikke var autisme. Og that's it. Det virket ikke som de hadde vurdert selektiv mutisme, og det også er en utfordring. For hvis det blir avhengig av om den som utreder har kompetanse om selektiv mutisme, så blir det ganske sårbart. Men det virket ikke som de hadde vurdert det i BUP»*. Videre sier Petter: *«Hvis det skal henvises til BUP i de tilfellene her, er det med utgangspunkt i at det er mistanke om selektiv mutisme, men når BUP ikke har en gruppe eller fagpersoner med spisskompetanse på akkurat det feltet, får vi bare saken tilbake på kommunalt nivå og at førstelinje må jobbe»*. Faren for feiltolkning, misforståelser og feilaktige konklusjoner reduseres med økt kunnskap, forståelse og innsikt. For noen år siden var det flere diagnosekategorier som var ukjent, mens de i dag blir anerkjent og kan gi forståelse for reaksjonsmønster og atferd. Det vil kunne være en lettelse for barn å få en diagnose, samt vil det kunne gi større forståelse. Forståelsen kan bidra til at barn ikke blir anklaget for uakseptabel oppførsel og manglende samarbeidsvilje. Uten forståelse vil barn kunne oppleve en følelse av nederlag, utilstrekkelighet og selvbebreidelse som igjen belaster selvbilde og livskvaliteten (Kinge, 2012, s.59-60). I et historisk perspektiv har selektiv mutisme blitt

sett på som en viljestyrt atferd som har blitt oppfattet som kontrollerende og vanskelig (Lundahl et al., 2021, s.8-9). Som tidligere nevnt, vil ulike tiltak som er hensiktsmessige, bidra til å dempe angsten og skape et trygt miljø for barn med selektiv mutisme, noe en diagnose kunne bidratt til ved at fagpersoner får større innsikt og forståelse. Petter beskriver i tillegg en bekymring rundt fagpersoner som ikke har fordypet seg i selektiv mutisme, som kanskje vil kunne slå seg til ro med de tilrådingene BUP har gitt, som ikke fungerer eller er riktig. Han legger til at i en hektisk hverdag for en PP-rådgiver er det ikke til å legge skjul på at det er lett å tenke: «Ja, da har spesialisthelsetjenesten konkludert med det». Det kan dermed argumenteres for at det er tvil om hvilken kompetanse BUP har på selektiv mutisme sett fra PPTs perspektiv, samt at det er tilfeldig hvor hjelpelig de er for barnet og i samarbeidet. Samtidig er det viktig å belyse den pågående debatten hvorvidt det skal være fokus på barns spesielle behov og diagnoser, fordi forståelsen av hva som er normalt blir innskrenket og barn kan bli feildiagnostisert, få feile tiltak og medisinerings som kan være uhensiktsmessig. Det reiser seg mange etiske spørsmål rundt diagnostisering (Kinge, 2012, s.62).

I lys av det beskriver Sofie hvordan det ikke er et mål at alle skal henvises til BUP for å få diagnose: «Jeg mener barna vil avhjelpest før de eventuelt utvikler det hvis en får kommet i gang og tilrettelagt tidligere med gode tiltak og veiledning av de voksne for å ikke legge et ekstra press på barna». Tidlig innsats handler om å enten sette inn støtte og hjelp på et tidlig tidspunkt i livet, eller tidlig inngripen når et problem avdekkes eller oppstår (Lyngseth & Mørland, 2022, s.21). På en side kan en diagnose skape økt forståelse og innsikt, mens på en annen side er målsetningen å avhjelpe barna på et tidlig tidspunkt før diagnosen settes, noe som fordrer mer kompetanse om selektiv mutisme tettere på barna, slik Meld. St. 6 (2019-2020) viser til. De ulike systemene må samarbeide for en helhetlig tilnærming og være tilgjengelig med relevant kompetanse. Utfordringene fremhever dermed et stort behov for god kompetanse om selektiv mutisme i laget rundt barnet, slik at barna får muligheten til å avhjelpest før tilstanden utvikler seg. Deltakerne belyser utfordringer knyttet til tidlig innsats som handler om kartlegging og komorbide vansker hos barn med selektiv mutisme. Når et barn blir henvist til PPT, kan det være nødvendig med ulike tester av barnets muligheter og utfordringer (Nilsen, 2008, s.207-209). Petter gir uttrykk for at det er en kompleks situasjon med mye å ta hensyn til. Det kan være andre diagnoser som passer beskrivelsene, men at det er vanskelig når barnet ikke snakker eller uttaler seg om det. Han forteller: «Når det ene barnet er tospråklig er det ekstra vanskelig å kartlegge, da det kan handle om blant annet språkforståelsen, eller svake evner og lese- og skrivevansker. Det er vanskelig å kartlegge komorbiditet når barn ikke snakker og setter ord på det selv. Ofte kan bekymringer bekreftes gjennom elevsamtaler, men ikke her». I likhet uttrykker Lars at det er vanskelig med kartleggingen og hvilke verktøy som er tilgjengelig: «Det er vanskelig å vurdere språkkompetansen deres, fordi det er vanskelig i utgangspunktet for alle flerspråklige barn, for det

finnes ikke kartleggingsverktøy som er normerte for flerspråklige. Og hvert fall når de ikke snakker, så gjør det enda vanskeligere». Omdal (2016, s.74) beskriver hvordan flerspråklighet er en risikofaktor for barn som er disponert for å utvikle taushet.

Samtidig som kompetansemangelen rundt selve diagnosen belyses, viser deltakerne til at det i tillegg fører til ulike utfordringer knyttet til uklare roller mellom PPT og BUP. Kathe forteller: *«Vi ser jo også at det som er mest utfordrende med dette er at BUP-klinikkene også sliter med å følge opp disse barna, for det å få individuell behandling i BUP, det kan man få, men ofte ser vi det gis avslag fra BUP fordi disse barna ikke snakker og det menes at PPT må ta ansvar rundt dette. Vi ser også at BUP lett kan sette en diagnose også skriver de barna ut rett etterpå, fordi individuell terapi i klinikk alene ikke gir effekt, men der problemet faktisk arter seg. Selektiv mutisme er en diagnose som er veldig arenaspesifikk, så man kan sitte i BUP i mange år da og få individualterapi, men det hjelper ikke nødvendigvis hvis ikke tiltakene flyttes i barnehage eller skolen. Og vi ser BUP i liten grad går ut og jobber der, så dette her er en gruppe barn som blir ganske så stemoderlig behandlet rundt om i Norge, sammenlignet med andre grupper».* I likhet forteller Heidi *«Nå er det veldig vanskelig å bli tatt opp til BUP, så mange foreldre opplever at de blir avvist. At de ikke blir tatt inn i BUP, eller at de blir tatt ut igjen før det er tiltak som har virket, så de får veldig lite hjelp fra dem. Så BUP er mindre i direkte kontakt med barna, så derfor har barnet behov for en spesiell tilrettelegging i skole og i barnehagen, som gjør det viktig at PPT kommer inn i bildet».* Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) skal PPT være tettere på barnet, og BUP får dermed en større avstand. Funnene belyser hvordan rollene viser seg å være uklare i samarbeidet, hvor en mulig årsak kan være mangel på kompetanse. På en side kan PPT oppleve behov for mer kunnskap om hvordan de kan gjøre kartleggingen så bred som mulig, men på en annen side kan det argumenteres for at PPT ikke opplever at de kan henvende seg til BUP for å få støtte i disse sakene, fordi de ikke nødvendigvis har spisskompetansen som det er behov for når et barn har selektiv mutisme og ved behov for kartlegging av barnets styrker og svakheter.

Det kan argumenteres for at samarbeidet i laget rundt barnet i stor grad påvirkes av faglig trygghet og hvor mye kompetanse som foreligger om selektiv mutisme, spesielt innenfor PPT og BUP. Når det oppstår usikkerhet om de ulike rollene i samarbeidet, vil det kunne bidra til at tilretteleggingen ikke blir så hensiktsmessig som den bør være. I forhold til diagnostisering av barn med selektiv mutisme, er det heller ikke et mål i seg selv, men kan tydeliggjøre hvilke tiltak som er hensiktsmessige når det handler om en tilstand som er ukjent for fagpersoner. Behovet for kompetanse er stort og PPT har en viktig rolle ved å jobbe systemrettet.

7.0 Avsluttende refleksjoner

Hensikten med studien har vært å belyse perspektiver ved spesialpedagogers arbeid i PPT med barn med selektiv mutisme. På bakgrunn av det ble følgende problemstilling og forskningsspørsmål utarbeidet:

«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i grunnskolens småskoletrinn».

«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste i arbeid med selektiv mutisme hos barn i overgangen barnehage-skole?».

«Hvordan jobber spesialpedagoger i pedagogisk-psykologisk tjeneste som deltakere i laget rundt barnet i arbeid med barn med selektiv mutisme?».

Gjennom kvalitative forskningsintervju av tre spesialpedagoger i PPT og forfatterne Heidi Omdal og Kathe Lundahl, har opplevelser og erfaringer knyttet til problemstillingen blitt beskrevet med en fenomenologisk tilnærming. Hensikten har med andre ord ikke vært å finne en sannhet som gjelder for alle, men å belyse ulike perspektiv ved problemstillingen. Selektiv mutisme defineres som konsistent selektiv tale, hvor barnet ikke snakker i spesifikke situasjoner, men har adekvat språklig kompetanse (WHO, 2022). Tilstanden blir beskrevet som et ukjent fenomen som fagpersoner har lite kompetanse på, som kan føre til at barnets taushet forsterkes. I et historisk perspektiv har det skjedd en endring ved at tausheten ble sett på som et valg barna tok, til at det nå forstås som en angstreaksjon og ikke lenger et valg (Lundahl et al. 2021).

Problemstillingen kan belyses på flere måter, gjennom det som kommer frem i drøftingen i forhold til forskningsspørsmålene. Det kan argumenteres for at barn med selektiv mutisme som kommer over i skolen, vil kunne få et vanskelig utdanningsløp hvis det ikke blir lagt til rette for en god dialog om hva diagnosen innebærer, informasjonsutveksling og veiledning av tiltak på et tidlig tidspunkt. Funnene viser til viktigheten av en felles forståelse og at barnets beste ofte handler om å skape trygghet og relasjoner til de nærmest barnet, og ble fremhevet som et viktig hensyn i arbeid med barn med selektiv mutisme i en overgang fra barnehage til skole. Tiltakene fremhever hvor viktig det er å bygge videre på hva barnet mestrer og gradvis utfordre barnet, innenfor trygge rammer og små steg (Omdal, 2016). Samtidig vil det være viktig at det skjer på et tidlig tidspunkt, slik at ikke barnet vokser inn i diagnosen og angsten forsterkes. At hjelpen kommer for sent virker å være en stor utfordring innenfor PPTs arbeid, i lys av at barn blir henvist for sent. På den ene siden må kunnskapen om selektiv mutisme være tettere på skolen og de nærmest barnet, mens på den andre siden kan det virke som kunnskapen er veldig situasjonsbetinget og kommer inn etter barnet har vært i tausheten

en stund. Spesialpedagogene uttrykte i tillegg en bekymring over hvordan praksisen foregår der hvor fagpersoner ikke har erfaring med diagnosen. Dette underbygger noen av bekymringene fagrapporten til Barneombudet (2017) viser til ved store lokale forskjeller i PPTs kompetanse. Mangel på kompetanse fører blant annet til flere utfordringer knyttet til kartlegging og hva fagpersoner vektlegger når det skal legges til rette for tiltak, spesielt i forhold til flerspråklige barn.

Tverretatlig samarbeid og laget rundt barnet kan ses på som to sider av samme sak. Det tverretatlige samarbeidet mellom ulike etater og fagpersoner kan bidra til å skape en mer helhetlig tilnærming, som vil være fordelaktig både for barn med selektiv mutisme og generelt. Samarbeidet med foreldrene blir også trukket frem som særlig viktig, på bakgrunn av deres forståelse og nærhet til barnet, men også i forhold til hvordan PPT møter dem og deres følelser. Totalt sett handler det om PPTs formål om å forebygge og bidra til forbedret praksis for å ivareta barns forutsetning og behov, slik Meld. St.6 (2019-2020) beskriver. I stor grad handler det om veiledning og kommunikasjon i forhold til den forskningsbaserte kunnskapen, som fordrer at PPT jobber systemrettet og bidrar til kompetanseheving på det spesialpedagogiske feltet når det gjelder arbeid med barn med selektiv mutisme. Holdninger og tanker som oppstår i prosessen viser seg å være spesielt viktig å reflektere over og jobbe aktivt med for å bidra til motivasjon og kontinuitet i tilnæringsmetodene.

For å oppsummere er selektiv mutisme en diagnose som viser seg å være et komplekst fenomen som bringer frem flere følelser hos foreldre, fagpersoner i barnehage, skole, BUP og PPT. Sett under ett viser oppgaven hvordan kommunikasjonen i PPT og laget rundt spiller en viktig rolle for å legge til rette for trygghet hos barn med selektiv mutisme, slik Leonora (NRK 2020) belyser som viktig for at hun skal overkomme frykten for å snakke. Hvis samarbeidet ikke består av kommunikasjon bygget på respekt, aksept og empati, kan en anta at det vil være utfordrende å legge til rette for et helhetlig tilbud med en felles målsetting for barn med selektiv mutisme. Når en ser på resultatene fra undersøkelsen, kan det diskuteres for at det er utfordrende å omsette teori til praksis, med hensyn til at det er et ukjent fenomen, usikkerhet rundt faglig kompetanse og uklar rollefordeling. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at ulike faktorer kan ha påvirket resultatene i studien. Utvalget med forfatterne kan for eksempel ha påvirket resultatene i den grad at de har en annen bakgrunn og mer erfaring knyttet til selektiv mutisme, som kan ha gitt feilkilder i studien. Underveis i prosessen har jeg i tillegg fått utfordret forforståelsen min ved å bli mer bevisst på hvor anspent forholdet mellom de ulike partene kan oppleves i forhold til samarbeid rundt barn med selektiv mutisme. Jeg var veldig bevisst på at det var en utfordrende problematikk i form av at det er vanskelig å få tak i barnets stemme, men at det skulle oppleves så problematisk å kommunisere og avklare rollene i laget rundt, var nytt for meg. Det har skapt en bedre forståelse over hva som kan være viktig å reflektere over på det spesialpedagogiske feltet i forhold til problemstillingen, men også gitt meg et nytt perspektiv på

hvordan den hermeneutiske sirkelen kan bidra til et mer helhetlig og utvidet syn på områder en allerede har kjennskap til. Noe som kan sammenlignes med det Røkenes og Hanssen (2012) beskriver som opplevelsesfellesskapet i kommunikasjon med andre. Likeledes med Kinge (2009) som beskriver hvordan et utgangspunkt i egen faglig forståelse isolert vil bidra til at en mister helhetsperspektivet. Det betyr at det vil være i fellesskap og med flere perspektiv vi utvider forståelseshorizonten vår.

Dette bidraget vil forhåpentligvis kunne øke bevisstheten rundt spesialpedagogers relasjonskompetanse, som igjen kan bidra til mer reflekterende praksis rundt barn med selektiv mutisme. Forslag til videre forskning på tematikken vil av den grunn være å se nærmere på det forebyggende arbeidet og hvordan kunnskap om selektiv mutisme blir formidlet til feltet, samt sett fra flere perspektiver. Det ville vært interessant å sett på tidlig intervensjon før barnet vokser seg inn i diagnosen og undersøke hvordan kunnskapen kan komme tettere på barna. En kvantitativ undersøkelse rundt utbredelse av selektiv mutisme ville også vært svært interessant og kunne bidratt til å øke kunnskapen rundt tematikken.

Referanser

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barnehaeloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrappport 2017*. Hentet fra [https://naku.no/sites/default/files/files/Uten%20mål%20og%20mening\(1\).pdf](https://naku.no/sites/default/files/files/Uten%20mål%20og%20mening(1).pdf)
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (2019). Innledning. I M, Bjerklund, B, Groven. & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s.12-17). Universitetsforlaget
- Borger, G. W., Bartley, D. L., Armstrong, N., Kaatz, D. & Benson, D. (2007). The importance of a team approach in working effectively with selective mutism: A case study. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(2), 2-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967471.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (5. Utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Engström, C. (2019). Selektiv Mutism inom förskola och skola. I C. Engström (Red.), *Pratlust och talängslan – om selektiv mutism* (s.79-117). Studentlitteratur
- Forening for selektiv mutisme. (u.å). *Vi som unngår å snakke*. Hentet 18.mai 2023 fra <https://www.selektivmutisme.no/ofte-stilte-sporsmal>
- Furseth, I. & Everett, E. A. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3.utg.). Universitetsforlaget
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>

- Haugen, R. (2008). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz, A. Vogt & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 107-133). Høyskoleforlaget
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz, A. Vogt & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Høyskoleforlaget
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. (s. 21-32). Fagbokforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.) Abstrakt forlag
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Gyldendal akademisk
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp*. Gyldendal akademisk
- Kristensen, H. (2019, 21.mars). *Elektiv mutisme*. Den norske legeforening. Hentet 21. april 2023 fra <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-opsatt-etter-inndeling-i-icd-10/elektiv-mutisme/>
- Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal
- Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s.31-45). Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (2018). Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverretatlig. I H, Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s.74-87). Universitetsforlaget.

- Lundahl, K., Ørbeck, B. & Kristensen, H. (2021). *Når taushet ikke er gull, en veileder ved selektiv mutisme*. PP-tjenestens Materiellservice
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg. s. 19-20) Gyldendal
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mjaavatn, P. E. (2018). Den vanskelige overgangen. Om utfordringer barn og unge har ved overgangen fra hjem til barnehage, fra barnehage til skole og mellom ulike trinn i skoleløpet. I H, Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s.117-134). Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2022). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg. S.223-239). Gyldendal
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz, A. Vogt & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.189-227). Høyskoleforlaget
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz, A. Vogt & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 271-304). Høyskoleforlaget
- NRK. (2020). Selektiv mutisme (Sesong 4, episode 2). I NRK TV, Sånn er jeg og sånn er det. NRK.
<https://tv.nrk.no/serie/saann-er-jeg-og-saann-er-det/sesong/4/episode/2/avspiller>
- Oerbeck B, Manassis K, Overgaard K. R, & Kristensen H. (2019). Selective mutism. I J. M. Rey & A. Martin (eds.). *IACAPAP e-textbook of Child and Adolescent Mental Health (Norsk utgave)*. The International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. Hentet 21.april 2023 fra
<https://iacapap.org/Resources/Persistent/81169703f8b3ec14f688b23984cb2f787d13819f/F.5-MUTISM-NORWEGIAN-2019.pdf>

- Omdal, H. (2007). Can adults who have recovered from selective mutism in childhood and adolescence tell us anything about the nature of the condition and/ or recovery from it? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 237-253.
<https://doi.org/10.1080/08856250701430323>
- Omdal, H. (2008). Including children with selective mutism in mainstream schools and kindergartens: problems and possibilities. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 301-315. <https://doi.org/10.1080/13603110601103246>
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke. Selektiv mutisme i barnehage og skole*. Universitetsforlaget
- Omdal, H. (2018). Kapasitetsbygging og samarbeid i barnehage og skole når barn er tause. I H, Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s.25-48). Universitetsforlaget.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018) Profesjonelt samarbeid rundt barn og unge med ekstra utfordringer i barnehage og skole. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s.15-20). Universitetsforlaget
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. J. Fossheim & H. Ingierd (red.). *Etisk skjønn i forskning* (s.39-49). Universitetsforlaget
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget
- Torsteinson, H. (2021) Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.) *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2.utg, s.61-70). Fagbokforlaget
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord*. (5.utg.). Fagbokforlaget

- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement*. Lastet ned 21.04.2023 fra <https://www.unesco.org/en>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *PP-tjenesten (PPT)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Vogt, A. (2008). Vurdering. Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J-H. Schultz, A. Vogt & R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 229-268). Høyskoleforlaget
- White, J., Bond, C., & Carrol, C. (2022). An exploration of how selective mutism training informs teachers' understanding and practice. *Support for Learning*, 37(1), 3-20.
<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9604.12392>
- Williams, C. E., Hadwin, J. A., Bishop, F. L (2021). Primary teachers' experiences of teaching pupils with selective mutism: a grounded theory study. *Educational Psychology in Practice*, 37(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1920372>
- World Health Organization (WHO). (2022). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. International classification of diseases and related health problems*.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Øverland, K. & Bru, E. (2022). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.45-65). Universitetsforlaget
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3.utg.). Høyskoleforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjons og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«PP-tjenestens arbeid med selektiv mutisme»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse erfaringer til spesialpedagoger i PP-tjenesten med barn med selektiv mutisme. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven skal jeg belyse erfaringer til spesialpedagoger i PP-tjenesten med arbeid med barn med selektiv mutisme i grunnskolen. Problemstillingen jeg skal jobbe med er: «Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i PP-tjenesten i arbeid med selektiv mutisme hos barn i grunnskolens småskoletrinn?». Med forskningsspørsmål:

«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i PP-tjenesten i arbeid med selektiv mutisme hos barn i overgangen fra barnehage til skole?»

Opplysningene jeg innhenter blir kun brukt til denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Spesialpedagoger i PP-tjenesten vil være utvalget for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved deltakelse innebærer det å stille til intervju, som vil ta ca. 1 time. Opplysningene jeg ønsker av utvalget handler om deres egne erfaringer og opplevelser med arbeid med selektiv mutisme. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak samt gjort notater av underveis, deretter transkribert og anonymisert så fort som mulig før de slettes.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved Dronning Mauds Minne Høgskole, vil også veileder ha tilgang til arbeidet underveis i prosjektet.

Jeg vil transkribere så fort som mulig etter intervjuene er gjennomført, slik at jeg kan slette lydopptakene. Lydopptakeren vil oppbevares på et kontor som ikke andre har tilgang til. Når alt er transkribert og anonymisert, vil andre notater makuleres. Kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode, som blir adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Dronning Mauds Minne Høgskole*
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(veileder)

student

-

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet PP-tjenestens arbeid med selektiv mutisme, 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, 01.06.23

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

*Vedlegg 2 – Unntak av anonymitet***Samtykkeerklæring for unntak av anonymitet**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet PP-tjenestens arbeid med selektiv mutisme, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at informasjonen som deles i intervjuet ikke anonymiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.23

Heidi Onndal, 22.05.23

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring for unntak av anonymitet

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet PP-tjenestens arbeid med selektiv mutisme, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:


- å delta i intervju
- at informasjonen som deles i intervjuet ikke anonymiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.06.23




(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Meldeskjema fra SIKT

 Norsk ▾ Lena Mari Selnes ▾

Meldeskjema / PP-tjenestens arbeid med selektiv mutisme / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 25.01.2023 ▾

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
108450	Standard	25.01.2023

Prosjekttittel
PP-tjenestens arbeid med selektiv mutisme

Behandlingsansvarlig institusjon
Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig
Mariann Doseth

Student
Lena Selnes

Prosjektperiode
02.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

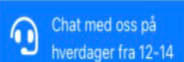
Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

b6515db63 

Vedlegg 4 – Intervjuguide

**PP-tjenestens rolle
(Prosedyrer og arbeidsområder)**

Kan du beskrive din rolle i arbeid/møte med barn med selektiv mutisme?

Hva vil du si er hovedoppgavene dine i arbeidet med barn med selektiv mutisme?

Hva er din rolle i overgangen mellom barnehage-skole for barn med selektiv mutisme?

Erfaringer med selektiv mutisme

Hvilke erfaringer har du med komorbiditet i forhold til selektiv mutisme?

Hvilke erfaringer har du når det gjelder tidlig innsats hos elever med selektiv mutisme?

Kan du fortelle litt om spesialundervisning i forhold til barn med selektiv mutisme?

Er det noe du opplever som utfordrende i forhold til i arbeidet med barn med selektiv mutisme?

Laget rundt barnet

Hvilke erfaringer har du med samarbeid rundt barn med selektiv mutisme?

Hvilke erfaringer har du når det gjelder veiledning i forhold til barn med selektiv mutisme?

Hva er dine erfaringer i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole hos barn med selektiv mutisme?

Er det noe du ønsker å tilføye?