

Når kunst møter taushet

Muligheter for kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme i skolens kunst og håndverksfag

Elisabeth Braarud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Når kunst møter taushet

Muligheter for kommunikasjon i møte med barn med selektiv
mutisme i skolens kunst og håndverksfag

Elisabeth Braarud

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Universitetet i Oslo

Vår 2015

© Elisabeth Braarud

2015

Når kunst møter taushet – Muligheter for kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme i skolens kunst og håndverksfag

Elisabeth Braarud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat

IV

Sammendrag

Når kunst møter taushet

Muligheter for kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme i skolens kunst og håndverksfag

Elisabeth Braarud

Masteroppgave ved institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Bakgrunn

Selektiv mutisme er en relativt sjelden tilstand der barn og unge konsekvent ikke snakker i en eller flere bestemte sosiale situasjoner, til tross for at de snakker fritt i andre situasjoner (Ørbeck, 2008). Fravær av tale viser seg gjerne i barnehage eller skole, og barnas bruk av nonverbal kommunikasjon kan også variere her. Selektiv mutisme synes å være et område med behov for mer forskning, og barnas stemme er særlig mangelfull i denne forskningen.

Formål

På grunnlag av egen fagbakgrunn vil jeg se på hva slags muligheter for kommunikasjon som finnes i faget kunst og håndverk. Her vil jeg se på om det finnes noen spesifikke innganger for kommunikasjon med elever med selektiv mutisme. Jeg velger å ta utgangspunkt i Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori for å forstå begrepet «kommunikasjon». Spesielt viktig vil det være at barna, som besitter den dypeste og nærmeste erfaringen med fenomenet, blir inkludert i prosjektet.

Problemstilling

Med bakgrunn i formålet til forskningsprosjektet kom jeg frem følgende problemstilling:

Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?

Videre utviklet jeg forskerspørsmål som kunne belyse ulike aspekter ved problemstillingen.

Forskerspørsmål

- *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme verbalt og nonverbalt i faget kunst og håndverk?*
- *Hvilke muligheter til defokusert kommunikasjon finnes i faget, og hvordan kan dette benyttes?*
- *Hvilken rolle har relasjon i kommunikasjonen?*
- *Kan elementer fra kunstterapien tas inn i faget?*

Utvalg

Totalt er 9 informanter inkludert i prosjektet. Jeg har 3 informantgrupper: kunst og håndverkslærere, elever med selektiv mutisme og kunstterapeuter. Informantene består av 3 sett av lærer/elev-par, 2 kunstterapeuter, samt en enkeltstående elev.

Metode

I prosjektet har jeg benyttet meg av kvalitativ forskning med bruk av semistrukturerte intervjuer. Barna fikk valgmuligheten til å respondere enten muntlig eller skriftlig. Jeg transkriberte intervjuene, og rådata ble på et senere tidspunkt bearbeidet. I analysen opptrer sitater fra datamaterialet, teori og egne tolkninger i en dynamisk helhet. Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger har vært sentralt under hele prosessen.

Resultater

Fagets muligheter til å ta i bruk forskjellige typer «språk» kan ses på som betydningsfullt. Elevenes samlede kommunikasjon i faget ser ut til å være relativt forskjellig, og vil derfor kreve ulike tilnærminger. Noen av elevene benytter seg av verbal kommunikasjon i faget, mens andre peker på utfordringen ved at materialer og verktøy kan gi lyd fra seg. En tendens er at elevene kan ha utfordringer i å vise tegn på behov for hjelp. Relasjon ser ut til å være betydningsfullt for hvordan eleven kommuniserer, og en nødvendighet for utvikling.

Forord

Mine to år på master i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker er snart ved veis ende, og jeg sitter igjen med kunnskap som med sikkerhet vil være av stor betydning i mitt videre arbeid med barn og unge mennesker.

Jeg ble inspirert til å skrive denne oppgaven da jeg i mastergradens første praksisperiode høsten 2013 ble kjent med diagnosen selektiv mutisme. Jeg erfarte tidlig at det var endel utfordringer vedrørende kommunikasjon i møte med dette fenomenet. Etter endt praksis, ble jeg også støttekontakt for eleven som hadde diagnosen selektiv mutisme i klassen jeg praktiserte. Dette har ført til en økt interesse for hva slags utfordringer og muligheter som finnes i kommunikasjon i møte med barn og unge med denne diagnosen, samt barnets opplevelse av kommunikasjon. Grunnet utdanningsbakgrunn som faglærer i formgiving, kunst og håndverk, samt praksiserfaring fra dette feltet, har jeg tatt utgangspunkt i, og er spesielt interessert i hva slags kommunikasjonsmuligheter som finnes i skolefaget kunst og håndverk og design og håndverk på videregående skole.

Forskningsprosessen har vært inspirerende og lærerik, men også krevende. Jeg har møtt endel utfordringer underveis, noe leseren vil få ta del i. Det er også disse som til slutt har ført til at jeg faktisk kan si meg stolt og fornøyd med dette sluttproduktet.

Det er mange personer som har vært viktige for meg i masterarbeidet, og som jeg vil rette stor takknemlighet til. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder, Kolbjørn Varmann, som har gitt verdifulle kommentarer som hele tiden har hjulpet meg videre i en krevende skriveprosess. Takk også til min biveileder, Heidi Omdal, som har gitt meg nyttige innspill underveis. Jeg vil videre takke alle mine informanter som har latt meg få ta del i deres livsverden. En spesiell takk til de fire modige elevene som har stilt opp til intervju, og deres hjelpelige foreldre. Avslutningsvis vil jeg takke min samboer, John Are Straube Johnsen, som har vist forståelse, tenkt høyt med meg, inspirert meg i samtale og vært en god støttespiller under hele prosessen. Dette har vært en uunnværlig støtte.

Oslo, mai 2015

Elisabeth Braarud

VIII

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Utdypende kommentar til begrepsbruk	4
2.0 Teorigrunnlag	5
2.1 Selektiv mutisme	5
2.2 Kunst og håndverk	10
2.2.1 Kunst og håndverksfaget i skolen	10
2.2.2 Kunstpedagogikk.....	13
2.3 Kunstterapi	15
2.4 Kommunikasjon	16
2.4.1 Batesons kommunikasjonsteori.....	17
2.4.2 Defokusert kommunikasjon	19
3.0 Metode.....	21
3.1. Tilnærming	21
3.1.1 Forforståelse og det hermeneutiske perspektiv	22
3.2 Forarbeid og avgrensninger.....	23
3.2.1 Problemstillingen og forskerspørsmål.....	24
3.2.2 Kvalitativt forskningsdesign	25
3.3 Utvalg	26
3.3.1 Informantkriterier	26
3.3.2 Prosedyren	27
3.4 Gjennomføringen	29
3.4.1 Semistrukturert intervju.....	30
3.4.2 Intervjuene.....	30
3.4.3 Intervju med lærerne	31
3.4.4 Intervju med barna	32
3.4.5 Intervju med kunstterapeutene	34
3.5 Behandling og bearbeiding av rådata og analyse	34
3.6 Validitet.....	36
3.7 Reliabilitet	40
3.8 Etske vurderinger	41
3.9 Teori og metodekritikk.....	45

4.0 Analyse (resultater og drøfting)	47
4.1 Verbal og nonverbal kommunikasjon	47
4.1.1 Innledende beskrivelser	47
4.1.2 Uttryksmåter i faget	50
4.1.3 Bruk av kreativitet i faget	54
4.1.4 Bruk av materialer og verktøy	57
4.1.5 Å skrive i faget	59
4.2 Defokusert kommunikasjon	62
4.2.1 Tilnærming og kroppsspråk	62
4.2.2 Fremlegging av spørsmål og tema	63
4.2.3 Kommunikasjon ved fravær av tale	66
4.2.4 Reaksjon ved tale	67
4.3 Relasjon	68
4.4 Kunstterapi	72
5.0 Avsluttende oppsummering og egne refleksjoner	76
Litteraturliste	79
Vedlegg	83

1.0 Innledning

I FNs barnekonvensjon (1989) heter det i artikkel 13, som omhandler barns rett til ytrings- og opplysningsfrihet følgende:

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

Dette viser til et spekter av uttrykksformer barn, ifølge barnekonvensjonen, har rett til å velge i. Det kan ses på som veier til både verbal og nonverbal kommunikasjon. Blir, i dagens samfunn, ulike uttrykksformer i like stor grad vektlagt, og har barns rett til mangfoldig ytrings- og opplysningsfrihet stor plass i skolen? Karen-Sofie Pettersen (2011) skriver at det i det siste århundret har vært et paradigmeskifte i synet på barn. I vårt vestlige samfunn blir barn sett på som aktive deltakere i sitt eget liv, og vi har søkelys rettet mot hvordan samfunnet legger premisser for barndom. Hun legger vekt på hvordan dette paradigmeskiftet har hatt konsekvenser for forståelsen av barns taushet. «*I et samfunn som bygger på at barn til en viss grad ses, men i mindre grad høres, vil barns taushet framstå som uproblematisk*» (Pettersen, 2011, s. 10). Hva skjer da om man har en diagnose som gjør at man ikke klarer å kommunisere verbalt i enkelte sosiale situasjoner? Hvordan kan man «se» denne stemmen i skolen, om det er her den forsvinner?

Karen-Sofie Pettersen (2011) trekker frem hvordan barns taushet er forbeholdt den medisinske diskursen og hvordan taushet gjerne blir forstått som en psykisk lidelse. Hun trekker frem selektiv mutisme (SM) som eksempel på hvordan barns taushet rammes inn i en medisinsk diskurs. Dette legger igjen føringer for hva fagpersoner forstår som årsaker til problemene og hvordan problemene skal løses. Kristensen (2005) skriver at man vet for lite om hvordan det går med barn med selektiv mutisme når de blir ungdommer og voksne. Hun viser til en etterundersøkelse i Tyskland som viser at 40 % av dem som hadde vært henvist for selektiv mutisme som barn, var helt kvitt symptomet i ung alder. Resterende strevde fremdeles med blant annet kommunikasjonsproblemer og dårlig selvtillit. Hun viser også til studier som peker på hvordan voksne med sosial angstlidelse (uten selektiv mutisme) tar seg jobber under sitt kompetansenivå, færre får en partner og flere sliter med depresjon og

misbruksproblematikk (Kristensen, 2005). På denne måten kan man se betydningen av å sette fokus på kommunikasjon, både barnets og samfunnets forståelse av hva det er og betydningen av det. Alle kulturer er bygd opp rundt kommunikasjon. Taushet vil på denne måten inngå som en del av det kommunikative fellesskapet. Gregory Bateson (1972) presenterte begrepet på følgende måte: «kommunikasjon er alt». Kan Bateson på denne måten fornye og gi oss en mer helhetlig forståelse av hva kommunikasjon kan være? Fra å være redusert til et personlighetstrekk ved et enkelt individ kan taushet fylle en viktig funksjon i språket, sett i en samfunnsmessig kontekst, ifølge Pettersen (2011). En utfordring i skolesammenheng vil være i hvor stor grad man skal utfordre barn til verbal tale. Samfunnet vil stille krav til dette, og det vil derfor være viktig å se på faktorer som kan åpne opp for verbal tale. Samtidig utgjør nonverbal kommunikasjon en stor del av et overordnet kommunikasjonsbegrep, og en utfordring vil være å balansere dette i en ekstrovert verden.

På grunnlag av overnevnte perspektiver vil jeg rette fokus på «den tause stemmen» i mitt masterprosjekt. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i fenomenet selektiv mutisme. Skolen er en sentral arena for barn, og det er her tausheten ofte oppstår og viser seg for barn med selektiv mutisme. Det kan derfor være fruktbart å fokusere på kunnskap om hvordan man kan møte dette her, slik at disse barna ikke blir oversett i et ekstrovert skolesamfunn. Jeg har bestemt meg for at jeg vil ha kommunikasjon som hovedfokus da det er dette jeg av egen erfaring og ut fra litteratur oppfatter som noe av det mest utfordrende i møte med dette fenomenet. Jeg vil bruke Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori som grunnlag for hvordan jeg forstår begrepet «kommunikasjon». Den kan være fruktbar da den setter fokus på at «alt er kommunikasjon», og utdyper viktigheten av den nonverbale kommunikasjonen. Med utgangspunkt i fagbakgrunn vil jeg se på muligheter for kommunikasjon i faget kunst og håndverk. Jeg vil også knytte dette til kunstterapi, i forhold til om skolen kan lære noe her? Jeg ser at det skrives mye om betydningen av defokusert kommunikasjon i møte med selektiv mutisme, dette vil derfor være et fokus, under det store, overordnede begrepet «kommunikasjon». Dette vil jeg bruke for å se på kommunikative muligheter i faget, i form av hva som finnes i fagplaner og hva som faktisk gjøres i faget. For å kunne gå inn på dette området ser jeg det som hensiktsmessig å komme i kontakt med lærere som underviser i faget kunst og håndverk, samt kunstterapeuter med erfaring med selektiv mutisme. Dette vil kunne gi nyttige perspektiver og innspill rundt disse temaene. Omdal (2014) skriver at det er store hull i litteratur som omhandler denne diagnosen, og at forskere sjelden sammenligner hvordan barnet med selektiv mutisme kommuniserer i ulike settinger og situasjoner. Videre omtaler

hun hvordan barnets eget perspektiv er svært fraværende i litteraturen, og at få forskere har fokusert på hvordan lærere kan hjelpe barn med selektiv mutisme til å prate gjennom daglige rutiner i skolehverdagen. Jeg synes det derfor er viktig at disse barna blir sett og hørt i dette prosjektet.

Næringslivet etterspør medarbeidere som er kreative og kan samarbeide, kommunisere og tenke kritisk. Vektlegges mulighetene innenfor disse områdene i skolen, og ivaretas barns mangfoldige uttrykksformer i henhold til barnekonvensjonens artikkel 13? Kunstfagene er blitt svekket i skolen og lærerutdanningen, samtidig som det er blitt større fokus på PISA-testing i fagene norsk, matte og naturfag. Det kan derfor være naturlig å spørre seg hva slags plass det estetiske faget kunst og håndverk vil ha i fremtidens skole. I faget kunst og håndverk forstås grunnleggende ferdigheter som følgende: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy* (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Her kan man se at det er lagt opp til et rikt antall måter å kommunisere på, samtidig som læreplanverket i liten grad gir føringer for hvordan kommunikasjonen knyttet opp mot de ulike kompetansemålene skal gjennomføres. Dette gjelder både kommunikasjon mellom lærer og elev, mellom elever, samt kommunikasjon gjennom medier. Jeg ser det derfor som svært spennende å se på kommunikasjonsmuligheter i faget kunst og håndverk, hvor mitt fokus er rettet mot barn med selektiv mutisme. Jeg vil særlig fokusere på de nonverbale og verbale mulighetene.

Siden jeg både vil prate med lærere som underviser i faget, samt elever med selektiv mutisme som deltar i faget, må problemstillingen min dekke begge informantgrupper. Min problemstilling blir derfor;

Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?

Følgelig ser jeg det som produktivt å jobbe ut ifra følgende forskerspørsmål;

Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme verbalt og nonverbalt i faget kunst og håndverk?

Hvilke muligheter til defokusert kommunikasjon finnes i faget, og hvordan kan dette benyttes?

Hvilken rolle har relasjon i kommunikasjonen?

Kan elementer fra kunstterapien tas inn i faget?

1.1 Utdypende kommentar til begrepsbruk

Da min problemstilling inneholder to sentrale begreper: kommunikasjon og selektiv mutisme, ser jeg det som hensiktsmessig å starte med en klargjøring av hva disse begrepene innebærer, før vi beveger oss over på teoridelen. Fokuset i forskningsprosjektet vil rette seg mot fenomenet selektiv mutisme. Dette er en relativt sjelden tilstand der barn og unge konsekvent ikke snakker i en eller flere bestemte sosiale situasjoner, til tross for at de snakker fritt i andre situasjoner. Selektiv mutisme er en heterogen tilstand, hvor angst og ulike grader av nevropsykologisk svikt synes å være sentrale årsaksfaktorer (Ørbeck, 2008). Angst kan manifestere seg og få utløp i en rekke dimensjoner, både kroppslige og i følelser, tanker og handling. Følelsene preges av ubehag og psykisk smerte. Sosial angst kjennetegnes av en sterk angst for sosiale situasjoner der forlegenhet kan oppstå (Skårderud, Hausgjerd, & Stänicke, 2010). I forskningsprosjektet vil begrepet «kommunikasjon» bygge på Gregory Bateson (1972) sin brede definisjon, hvor «kommunikasjon er alt». De skriftlige og muntlige ordene har blitt viet mye oppmerksomhet i vår vestlige kultur, men utgjør bare en liten del av hans definisjon. Nonverbal kommunikasjon i form av eksempelvis gester og kroppsspråk er også sentrale aspekter ved menneskelig interaksjon. Kommunikasjon kan også være det du ikke sa, brevet du ikke sendte, samt kommunikasjon gjennom andre medier. Kontekst er viktig for hvordan budskapet formidles, mottas og fortolkes (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2012). I litteratur som omhandler selektiv mutisme blir ofte defokusert kommunikasjon fremhevet som en hensiktsmessig tilnærming til barn med denne diagnosen. Defokusert kommunikasjon kan ses på som en kommunikasjonsform for å redusere ubehag og angst barn opplever i sosiale situasjoner. Fokuset her ligger på noe utenfor barnet selv, da eksempelvis i en aktivitet (Lundahl, Ørbeck & Kristensen, 2012).

2.0 Teorigrunnlag

For å på best mulig måte kunne besvare min problemstilling: *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?* vil jeg nå presentere oppgavens forståelsesramme. Denne teorien vil jeg drøfte opp mot funn i forskningsprosjektets analysedel. Jeg vil innledningsvis vise til norsk og internasjonal litteratur som fokuserer på selektiv mutisme. Dette vil jeg gjøre for å gi en forståelse av hva denne diagnosen innebærer, før jeg videre i teorigrunnlaget vil gjøre rede for kunst og håndverksfagets innhold i skolen. For å forstå noen av de faglige rammene som læreren og barnet med selektiv mutisme har å forholde seg til, vil jeg presentere litt av fagets innhold slik det ser ut for mine informanter. Dette ser jeg på som essensielt for å forstå hva slags kommunikasjonsmuligheter som kan finnes i faget. Dette vil bli etterfulgt av en kort innføring i kunstpedagogikk og kunstterapi. Jeg vil videre presentere Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori, som er mitt teoretiske utgangspunkt for å forstå begrepet «kommunikasjon». Dette vil bli etterfulgt av en introduksjon av defokusert kommunikasjon, presentert av Kathe Lundahl, Beate Ørbeck og Hanne Kristensen.

2.1 Selektiv mutisme

Selektiv mutisme er en relativt lite utbredt psykososial vanske, og karakteriserer barn og unge som konsekvent ikke snakker i visse sosiale situasjoner hvor tale er forventet (Ørbeck, 2008). Barn og unge med selektiv mutisme prater gjerne fritt hjemme, mens skolen opptrer som en arena hvor barnet forholder seg taus. I enkelte situasjoner kommuniserer noen barn med selektiv mutisme med blick, ansiktsmimikk og gester, imidlertid vil kroppsspråket til disse barna i mange tilfeller være redusert (Kristensen, 2005). Der hvor den nonverbale kommunikasjonen er svært begrenset kan det være problematisk å få meddelt seg i forskjellige situasjoner, eksempelvis hvis barnet har slått seg, er tørst eller trenger hjelp (Kristensen & Ørbeck, 2013). Kristensen og Ørbeck (2013) skriver at forekomsten av selektiv mutisme er ukjent i Norge, men at internasjonale studier viser til en prevalens i underkant av 5 prosent. I det amerikanske diagnosesystemet (DSM-V) fremkommer det at selektiv mutisme vanligvis varer noen få måneder, men at tilstanden noen ganger kan fortsette i mange år (Omdal, 2014). Omdal (2014) trekker videre frem at tilstanden sannsynligvis er underdiagnostisert grunnet de profesjonelles manglende kunnskap og erfaring med selektiv

mutisme. Ofte kan disse barna ha komorbide tilstander som tiltrekker seg mer oppmerksomhet fra profesjonelle (Omdal, 2014). Av Ørbeck (2008) fremgår det at tilstanden har en liten overvekt hos jenter. Noe som står i kontrast til det meste av barnepsykiatriske lidelser (Omdal, 2014). Gjennomsnittsalder for debut av selektiv mutisme er vanligvis før 5 års alder (Ørbeck, Murray, Wentzel-Larsen, Langsrud, & Kristensen, 2014). Varigheten av symptomene er spesifisert i DSM-V, hvor tilstanden skal ha vart i minst en måned før diagnosen settes, og ikke kun være begrenset til den første måned etter skolestart (Lundahl, Ørbeck, & Kristensen, 2012). Videre skriver Kristensen og Ørbeck (2013) at tilstanden ikke skal skyldes at barnet ikke behersker språket godt nok, eller settes dersom det foreligger en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse eller hvis symptomer forklares bedre ved en spesifikk språkforstyrrelse (Kristensen & Ørbeck, 2013).

Det er ikke beskrevet et entydig årsaksforhold og selektiv mutisme blir gjerne beskrevet som en heterogen tilstand hvor opprinnelsen er mangeartet. Diagnosen bærer preg av komorbiditet og eksisterer i alle sosiale lag (Omdal, 2014). Mchholm, Cunningham og Vanier (2005) trekker frem faktorer som kan se ut til å medvirke til, eller opptre ved siden av, selektiv mutisme. Dette kan være biologisk medierte temperamentstrekk, familiehistorie preget av skyhet og angst, ulike grader av utviklingsforstyrrelser som språk- og talevansker, tilpasning til en ny kultur og begrenset sosialisering med jevnaldrende skolekamerater både i og utenfor skoletid (Mchholm et al., 2005). Motoriske utfordringer, samt miljøfaktorer blir gjerne også trekt frem, og alle disse faktorene kan gjensidig påvirke hverandre (Lundahl et al., 2012). Kristensen og Ørbeck (2013, s. 164) beskriver hvordan tospråklighet er assosiert med selektiv mutisme, og presenterer en studie som fant en lavere forekomst av utviklingsforstyrrelser hos tospråklige barn med selektiv mutisme sammenlignet med de som hadde ett hovedspråk (Kristensen & Ørbeck, 2013, s. 164). Flere forskere har funnet en sammenheng mellom kommunikasjonsforstyrrelser og selektiv mutisme. En forskergruppe undersøkte 130 barn med selektiv mutisme og resultatet viste at 43,1% utviste angst og kommunikasjonsvansker (Kearney, 2010). Selektiv mutisme knyttes også i enkelte tilfeller til opposisjonell atferd, men mange barn med kommunikasjonsvansker og selektiv mutisme ser ut til å unngå andre og situasjoner hvor tale kan være forventet (Kearney, 2010). Sammenfattet kan altså utviklingen av selektiv mutisme ses på som sammensatt, med iboende faktorer som temperament og utviklingsforstyrrelser. Utløsende faktorer kan være barnehage- eller skolestart, samtidig som hvordan omgivelsene forholder seg til taushet kan være med på å opprettholde handlingsmønstrene (Kristensen & Ørbeck, 2013).

Det kan ofte være vanskelig å sette grense mellom fåmæltighet og selektiv mutisme da disse tilstandene ofte kan overlape hverandre. Det vil eksempelvis være enklere å skille dersom barnet aldri har sagt et ord til noen i skolesammenheng, derimot vil det være mer komplisert dersom barnet hvisker til bestemte venner eller snakker noe til en konkret lærer. Diagnosen må også skilles fra total mutisme, hvor barnet slutter å snakke i enhver sammenheng (Kristensen & Ørbeck, 2013). Det er stor enighet blant forskere i å forklare selektiv mutisme som et symptom på sosial angst. Omdal (2014) beskriver derimot selektiv mutisme i større grad som en spesifikk fobi. Spesifikk fobi kan beskrives som frykt for en bestemt situasjon eller objekt, og ved selektiv mutisme vil det fryktede objektet være aktiviteten å snakke, med bestemte personer og i bestemte settinger (Omdal, 2014). Det finnes ikke et ensartet tilbud til barn med selektiv mutisme i Norge, og det er per i dag ikke utarbeidet noen form for tiltakskjede i møte med disse barna (Kristensen & Ørbeck, 2013). Tradisjonelt betraktes selektiv mutisme som vanskelig å behandle, og litteratur om behandling av diagnosen preges hovedsakelig av casestudier og caseserier (Ørbeck et al., 2014). Som et resultat av dette skriver Mchholm et al. (2005) at effektiviteten av de fleste tilnærminger er ukjent da de fleste ikke er målt gjennom høykvalitetsstudier. Ved vurdering av tilstanden og planlegging av behandling ser profesjonelle og forskere ut til å være mer påvirket av egen teoretisk orientering enn empirisk evidens om barnas sosiale interaksjoner (Omdal, 2014). Utvalgene som ofte er små gjør det vanskelig å generalisere noe fra resultatene. Dette i sammenheng med at intervensjonene ikke er tilstrekkelig teoretisk utledet gjør at det kan være komplisert å si noe om hva som konkret gir positive endringer i tilstanden (Mchholm et al., 2005; Omdal, 2014). Ørbeck et al. (2014) etterspør derfor videre flere behandlingsstudier med god metodologi, større utvalgsstørrelser, systematisk beskrivelser av behandlingens innhold og varighet, samt diagnostiske prosedyrer og vurderingsverktøy (Ørbeck et al., 2014).

Omdal (2014) omtaler prinsipper bak intervensjon for spesifikke fobier, som også er kjent i behandling av angst. Ved bruk av eksponeringsteknikker innen «graded in vivo flooding»¹ rettes fokus mot veldig små steg for å etablere kommunikasjon. Innenfor dette rammeverket vedkjennes lærerens ansvar om å ikke akseptere at barnet melder seg ut av interaksjoner, og krever kommunikativ respons av enten nonverbal eller verbal art (Omdal, 2014). I samsvar

¹ Omdal (2014) presenterer «desensitivisering» og «flooding» som tilnærminger til fobier. Ved begge tilnærminger kommer klienten i kontakt med fryktede stimulus. I «desensitivisering» kan barnet trekke seg fra et eksponeringsnivå som blir for vanskelig å håndtere. Ved «flooding» skal barnet bli i situasjonen til vedkommende ikke lenger føler frykt. «Desensitivisering» kan foregå enten i fantasien eller ved konkret og virkelig stimuli, «in vivo». «Flooding» kan enten være gradert eller total (Omdal, 2014, s. 27).

med dette skriver Kristensen og Ørbeck (2013) om hvordan atferdsterapeutiske teknikker som stimulus-«fading» og –«shaping» kan være effektive i møte med selektiv mutisme. Ved stimulus-«fading» inkluderes en ny person trinnvis inn i en situasjon der barnet snakker til en person vedkommende kjenner godt. «Shaping» omhandler å få barnet til å lage responser som mer og mer nærmer seg lyd og tale (Kristensen & Ørbeck, 2013). I de tilfellene psykososiale tiltak ikke har ført frem, da gjerne hos eldre barn, kan også medikamenter benyttes i behandling av selektiv mutisme. Virkningen av dette har ikke entydige resultater, og det er per i dag få kontrollerte studier. Dette viser til et behov for større omfang av forskning også på dette området (Kristensen & Ørbeck, 2013).

Av Omdal (2014) fremkommer det at det er vanskeligere jo lengre mutismen varer. Keen, Fonseca og Wintgens (2008) skriver at tausheten kan bli et etablert mønster som barnet ikke kommer seg ut av, dersom det tar for lang tid å sette i gang hjelpetiltak. Videre beskriver Omdal (2014) hvordan barnets bevaring av sin sosiale identitet som det «stille barnet» ser ut til å være en sentral komponent i opprettholdelsen av denne tilstanden. Dette står nært knyttet til barnets frykt for andres reaksjon dersom man benytter tale og eksponerer sin stemme. Bevaring av denne identiteten kan igjen føre til følelsen av ensomhet, og kan si oss noe om hvordan dette fenomenet både kan bli en venn og en fiende for barnet (Omdal, 2014). Barn med selektiv mutisme blir ofte ikke utredet tidlig nok eller i tilstrekkelig grad. Ofte avsluttes også behandlingen for tidlig. (Kristensen & Ørbeck, 2013). Kristensen og Ørbeck (2013) peker på hvordan årsaken kan være at fagfolk kvier seg for å gjøre en utredning med et barn som ikke gir verbalt gjensvar, og at de kan tvile på om resultatene de får gir et riktig bilde av barnets funksjon (Kristensen & Ørbeck, 2013). Det å snakke på skolen blir ofte det mest utfordrende for barn med selektiv mutisme, men det er relativt uvanlig å behandle diagnosen i kontekster den gjør seg gjeldende i (Kearney, 2010; Omdal, 2014). Om man forstår selektiv mutisme som en spesifikk fobi gir Omdal (2014) uttrykk for at lærere kan ta i bruk konsekvente prinsipper med en kognitiv behavioristisk tilnærming. Her vil det være fokus på at barnet begynner med den minst truende situasjonen for så å gradvis ledes mot situasjoner som kan oppleves mer truende. Dette kan være med på å bygge opp erfaring av suksess (Kristensen & Ørbeck, 2013). Omdal (2014) antyder hvordan interaksjoner i klasserommet er avgjørende i å overkomme selektiv mutisme, og at skoler som bruker skånsom oppmuntring fra andre voksne og barn til samhandling og verbal kommunikasjon i større grad ser ut til å lykkes i møte med disse barna (Omdal, 2014). Kristensen og Ørbeck (2013) peker på hvordan barnet bør ha muligheter til alternative svarmåter i utredning og testsituasjoner, og at de blir

opplyst om at de ikke *må* snakke. Barnet kan eksempelvis respondere med gester som peking, nikkning, og ta i bruk kreative sider (Kristensen & Ørbeck, 2013). Noen barn har ofte snakket noe i barnehagen, og utvikler først selektiv mutisme ved skolestart. Et møte med denne heterogene tilstanden kan derfor i spesielt stor grad bli en utfordring for lærere (Kristensen & Ørbeck, 2013). Lundahl et al. (2012) skriver hvordan ansatte i skolen i særdeleshet kan oppleve usikkerhet i hvordan de skal kommunisere med tause barn (Lundahl et al., 2012). Som nevnt over kommuniserer mange barn med selektiv mutisme også i liten grad nonverbalt. Det er derfor nødvendig med et diagnostisk fokus på barnets totale kommunikasjonsmønster, for å kartlegge diskrepansen i bruk av språk i forskjellige situasjoner (Kristensen & Ørbeck, 2013).

Ifølge Kristensen og Ørbeck (2013) kan selektiv mutisme vedvare helt opp til voksen alder og medføre store konsekvenser både skolefaglig og sosialt. Videre peker oppfølgingsstudier på at selv om tausheten gjerne opphører i voksen alder, kan mange fortsette å streve med sosial angst og kommunikasjon (Kristensen & Ørbeck, 2013). I dette prosjektet vil skolen som arena og mer spesifikt faget kunst og håndverk være rammene for å forstå hva slags kommunikasjonsmuligheter som finnes i møte med elever med selektiv mutisme. Kristensen og Ørbeck (2013) skriver om utfordringen i å tøyse kommunikasjonen med barnet på riktig nivå ved å evaluere underveis og passe på at presset for å snakke ikke blir for sterkt. Taushet er et symptom som kan vekke sterke reaksjoner hos omgivelsene, og det er viktig å adressere hva taushet gjør med dialogen (Kristensen & Ørbeck, 2013). I møte med disse barna kan man gjerne føle på hjelpeløshet og avmakt, og noen vil også reagere med sinne (Kristensen & Ørbeck, 2013). Omdal (2014) peker på hvordan lærere kan mistolke oppførselen til barn med selektiv mutisme som kontrollerende og manipulerende. Ved gjentatte forsøk på å oppnå verbal respons og tale utelates, kan den voksne bli irritert og sint på barnet (Omdal, 2014). Kristensen og Ørbeck (2013) skriver derfor at det er viktig å formidle at selektiv mutisme er knyttet til sosial angst, og at barnet gjerne vil snakke, men ikke alltid får det til (Kristensen & Ørbeck, 2013). Viktige momenter er at læreren må stole på sin egen intuisjon, og at hjem og skole har dialog om elevens kommunikative utfordringer og muligheter (Omdal, 2014). Oppsummert er det viktig å huske at disse barna har et språk, men at de ikke alltid klarer å bruke det. Det å forholde seg taus i visse sosiale situasjoner kan bli et fast mønster og ha stor påvirkning både skolefaglig og sosialt. For å kunne se på hva slags muligheter for kommunikasjon det finnes i faget kunst og håndverk vil jeg videre vise til fagets innhold og plass i skolen.

2.2 Kunst og håndverk

Som det fremgår av Jensen og Ulleberg (2011) skaper arbeidsplassen din viktige rammer for kommunikasjon. Denne oppgaven vil se på hva slags muligheter til kommunikasjon det finnes i kunst og håndverksfaget i møte med selektiv mutisme. Viktige rammer som kan påvirke kommunikasjonen kan i dette tilfellet være de grunnleggende ferdighetene, samt kompetansemålene for faget. Før jeg beveger meg inn i det teoretiske rammeverket jeg forstår kommunikasjon ut ifra, vil jeg derfor først presentere kunst og håndverksfaget i dagens skole. I dette kapittelet vil jeg også presentere begrepene kunstpedagogikk og kunstterapi.

2.2.1 Kunst og håndverksfaget i skolen

For å få en forståelse av hva slags rammer lærerne i disse fagene opererer under, og som elevene må forholde seg til, vil jeg nå innledningsvis presentere litt av fagets innhold i skolen. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i Kunnskapsløftet (KL06) og Steinerskolens læreplan. Informantpar 1 representerer grunnskolen i form av lærer og elev på 7. trinn. Elev og lærer i informantpar 2 tilhører 7. trinn ved en Steinerskole. Mitt tredje informantpar tilhører design og håndverk Vg1, og representerer videregående skole. Som supplement vil jeg i oppgaven også komme med noen perspektiver fra en elev som går i 9. klasse på ungdomskolen.

Kunst og håndverk i den offentlige grunnskolen

I Norges offentlige skole er faget strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Eleven i informantpar 1 går på 7. trinn, og undervisningen eleven deltar i følger kompetansemålene som gjelder etter 7. årstrinn. Her er hovedområdene delt inn i visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Faget innehar grunnleggende ferdigheter som er integrert i kompetansemålene, og i kunst og håndverk forstås grunnleggende ferdigheter på følgende måte: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy i kunst og håndverk* (Kunnskapsdepartementet, 2013a). En av mine informanter går på ungdomskolen, og følger da kompetansemål som gjelder etter 10. årstrinn. Her er hovedområdene, i likhet med barnetrinnet, delt inn i visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Ved timetall oppgitt i 60-minutters enheter fremkommer det av læreplanen at barnetrinnet har 477 timer

kunst og håndverk sammenlagt, og henholdsvis 146 timer på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

Kunst og håndverk i Steinerskolen

Steinerskolens læreplan ble siste gang revidert i 2007 i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet i offentlig skole. I læreplanen er det formulert kompetansemål i hvert fag etter 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen og på høyeste nivå i hvert fag på videregående trinn. I Steinerskolen fungerer det slik at enkelte kunstfag skilles ut som egne fag underveis i skoleløpet. Kompetansemålene nås på denne måten både i den integrerte periodeundervisningen, i tverrfaglige prosjekter og produksjoner og i rene kunst- eller håndverksfag (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 54). Innledningsvis i læreplanen tar faget for seg formål og perspektiv. Her kan man lese at kunst blir beskrevet som et grunnleggende trekk ved den menneskelige eksistens og væremåte. Videre blir den trukket frem som en forutsetning for læring og sosial utvikling. Kunst blir også beskrevet som et universelt språk som formidler det kompliserte på en forståelig måte og gir oss redskaper for å håndtere det (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 54). Av dette kan man lese at kunstfaglige aktiviteter vektlegges som en del av et ungt menneske i utvikling. Det fremheves at skapende aktivitet engasjerer følelseslivet og setter individet i kontakt med seg selv, og at uttrykk for sanseerfaringer kan overskride det rent fysiske plan. I læreplanen for kunst og håndverk står det også at elevene er i dialog med materialer og verktøy som utvikler fin- og grovmotorikk, samt at faget er utviklende for samarbeidsevnen, stimulerer skaperglede og at vurderingsevnen øves (Steinerskoleforbundet, 2007). I tillegg til et individperspektiv, kan man derfor se at det også rettes fokus på interpersonlige faktorer. I Steinerskoleforbundets læreplan (2007) vektlegges det også at formidlingen av ethvert fag bør skje med en kunstnerisk tilnærming. Elevene skaper sine egne arbeidsbøker, og de kunstneriske prosessene understøttes også gjennom øvelser i musikk, eurytmi og muntlig omgang med dikt. Eleven i informantpar 2 går på 7.trinn. Her er opplæringen delt inn i bilde og form, håndverk og arkitektur. På barnetrinnet dekkes håndverk av den klassiske betegnelsen håndarbeid, som gjelder myke materialer, og sløyd med harde materialer som tre, jern og kobber (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 55-57).

Videregående opplæring: Design og håndverk

Eleven i informantpar 3 går på Vg1 design og håndverk. Design og håndverk er et yrkesfaglig utdanningsprogram, og første år består av tilsammen 981 timer, som igjen er fordelt på fellesfag, felles programfag og prosjekt til fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Fellesfagene er engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag og norsk, og utgjør 336 timer av planen. Felles programfag har et omfang på 477 timer, og er inndelt i kompetansemål for kategoriene “produksjon” og “kvalitet og dokumentasjon”. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene: *å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy i design og håndverk*. Under den grunnleggende ferdigheten om *å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig* trekkes kommunikasjon om estetikk, design og produksjonsprosesser frem som sentrale aspekter. Bruk av fagspråk, formidling av egne meninger og deltakelse i faglige diskusjoner ses som viktige i denne sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Design og håndverk sine felles programfag legger vekt på praktisk og skapende arbeid med relevante materialer, redskaper og teknikker. I tillegg til utvikling av håndverksmessige ferdigheter og grunnleggende yrkeskompetanse, har programfagene fokus på at elevene skal utvikle tro på egne skapende krefter og styrke deres evne til kritisk refleksjon. Hovedområdet “produksjon” retter seg spesifikt inn mot produksjonsprosesser som innebefatter valg, konkretisering, planlegging, produksjon og vurdering. I “kvalitet og dokumentasjon” arbeides det med kvalitetssikring gjennom vurdering og læring av eget og andres arbeid. Gjennom dokumentasjon gir elevene visuell og verbal presentasjon av arbeidsprosesser, produkter og tjenester, da gjerne ved bruk av digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Prosjekt til fordypning utgjør 168 timer av planen, og skal på Vg1 blant annet gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer eller fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå. Etter Vg2 eller etter oppnådd yrkeskompetanse kan man velge Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

2.2.2 Kunstpedagogikk

Begrepet kunstpedagogikk brukes i forskjellige sammenhenger og kan gis ulike betydninger². Jeg velger å bruke betegnelsen videre for å beskrive faget kunst og håndverk som en pedagogisk virksomhet i skolen. Et fundament i faget er bruken av verktøy, materialer og teknikker. Haabesland og Vavik (2000) hevder at kunst og kulturuttrykk er noen av de viktigste uttrykksformene som er med på å skape vår identitet. I skapende arbeid blir vi tvunget til å ta standpunkter og avgjørelser. Dette kan knyttes til kreative prosesser som kan representere forholdsvis ustrukturerte situasjoner. Løsningen krever evnen til å se nye muligheter, og vil gjerne si at man må løsrive seg fra gamle og fastlagte forestillinger (Haabesland & Vavik, 2000). Videre knytter de dette til selvaktualisering, og hvordan det krever trygghet. Angst og frykt for å mislykkes kan hemme den kreative atferden (Haabesland & Vavik, 2000). Kreativitet forutsetter et miljø preget av trivsel, stor grad av tilgjengelighet i redskaper og utstyr, samt at plassering av verksted i forhold til klasserom kan være av betydning (Haabesland & Vavik, 2000).

Hiim og Hippe (2009) presiserer at elevene trenger ulike utfordringer for å oppleve mestring. Kravene bør være av slik art at eleven opplever progresjon, samtidig som de fremstår som oppnåelige. Her er det viktig å samarbeide med eleven for å ta utgangspunkt i egne, sterke sider (Hiim & Hippe, 2009). Gleden over godt utført arbeid utgjør en del av den estetiske³ opplæring. Haabesland og Vavik (2000) skriver at det betyr at elevene gjerne må legge arbeid i tingene, noe som krever tid og ettertanke. Et viktig aspekt ved faget er derfor å forsøke å dempe et hektisk tempo (Haabesland & Vavik, 2000).

Strömquist referert i Sitter (2013, s. 187-188) beskriver hvordan det visuelle «bildeforrådet» og mangfoldet av auditive og kroppslige uttrykk lett kan bli fortrenget i ordflommen.

² Opprinnelig var kunstpedagogikken et samlebegrep som omfattet både opplevelse og forståelse av kunst og egen, skapende aktivitet. Den har sin rot i Storbritannia og ble presentert som en motpol til en mer nyttebetont retning, utilitarismen. I motsetning til utilitaristene, som begrunnet tegnefaget med industriens behov, var målet i kunstpedagogikken å utvikle skjønnhetssansen gjennom studier av anerkjente kunstverk og gjennom egen kunstnerisk aktivitet. En tanke om å styrke folks form- og fargefølelse gjennom skolens undervisning, gjorde at denne bevegelsen også fikk gjennomslag her i Norge (Haabesland & Vavik, 2000).

³ Kreativitet/skapende arbeid og estetikk er nært beslektet, og uttrykkene overlapper ofte hverandre (Haabesland & Vavik, 2000).

Haabesland og Vavik (2000) hevder at mennesker har behov for å kunne gi uttrykk for opplevelser og tanker på ulike måter og i ulike former. I kunst og håndverk finnes det spesifikke muligheter ved at elevene kan oppøve seg ferdigheter og utvikle tillitt for å kommunisere gjennom estetiske uttrykk i former, farger og materialer (Haabesland & Vavik, 2000). Den skapende siden av mennesket kan derfor relateres til kommunikasjon. Vi har et stort spekter av forskjellige «språk» til rådighet. Haabesland og Vavik (2000) argumenterer for at vi i alle aldre i større grad burde ta i bruk hele registeret av både kroppsspråk, bildespråk og verbalt språk (Haabesland & Vavik, 2000). Tidligere har jeg gjort rede for hvordan å *kunne uttrykke seg skriftlig* inngår som en generell ferdighet i faget. Strömquist referert i Sitter (2013, s. 187) beskriver hvordan man tar med seg flere ord inn i muntlig tale dersom man eksempelvis har skrevet på forhånd. I boken *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* blir forholdet mellom kunst og didaktikk nevnt i forordet. I en utvidet forstand kan man se på didaktikk som en form for kommunikasjon. Forholdet mellom kunst og didaktikk kan være problematisk og utfordrende, og da særlig i tilfeller hvor de didaktiske rammene fungerer negativt og overfortolkende, og dermed reduserer kunstens kommunikative potensial (Østern, Angelo, & Stavik-Karlsen, 2013).

For å senere kunne drøfte hvorvidt perspektiver fra kunstterapien kan trekkes inn i kunst og håndverksfaget, vil jeg nå presentere hva kunstterapi kan innebære.

2.3 Kunstterapi

I kunstterapien kan klienten utrykke seg gjennom forskjellige kunstuttrykk, og på denne måten jobbe seg gjennom det vanskelige som har brakt personen i terapi (Case & Dalley, 1992). Curl (2008) trekker frem kunst som et fleksibelt medium for vid metodebruk, slik som: skriving, dansing, musikk, maling, trearbeid og arbeid med collage (Curl, 2008). Elementer fra kunstterapien kan være et supplement til verbal psykoterapi (Cline & Baldwin, 2004). Videre skriver Cline og Baldwin (2004) hvordan kunstnerisk aktivitet i en terapeutisk sammenheng kan fungere som en avslappende avledning eller distraksjon fra vanskelige tanker. Andre vil igjen argumentere for rollen det skapende arbeidet kan ha for å kommunisere indre følelser (Cline & Baldwin, 2004). Å kunne utrykke seg gjennom skapende arbeid kan ofte være mer hensiktsmessig i forhold til å kun basere seg på uttrykk og kommunikasjon gjennom ord (Chambala, 2008). For noen barn kan dette virke mindre direkte og skremmende, og være et steg frem mot å bruke ord som direkte kommunikasjon med andre. Settingen i kunstterapeutisk virksomhet består av tre elementer: klienten, terapeuten og kunsten. Fokuset vil ligge på de visuelle objektene som blir skapt i takt med relasjonen (Cline & Baldwin, 2004).

Hesse referert i Cline og Baldwin (2004, s. 112-113) beskriver hvordan kunstterapi, sammen med spesialpedagogiske intervensjoner, spilte en viktig rolle i arbeid med en klient med selektiv mutisme. Fargestifter ble etterhvert byttet ut med maling og store pensler, og representerte et materialskifte. Arbeidet ble assistert, men uten bruk av spørsmål eller henvendelser med tale. Det ble derimot undervist for å opparbeide et vokabular om eksempelvis farger og former. Etter to måneder oppsto det en stilendring i arbeidene, hvor uttrykket var mer sammenhengende, hvor formatene ble bedre utnyttet og fargene sto i bedre overensstemmelse med gjenstandene. Etter påfølgende måned kommuniserte klienten ved bruk av ord i flere sosiale sammenhenger (Cline & Baldwin, 2004, s.112-113).

Gjennom kreative prosesser kan kunstlærere tilføre både læring og terapeutiske opplevelser for elever i skolen (Dunn-Snow & D'Amelio, 2000). Ifølge Dale bidrar estetisk opplæring i skolen til psykologisk modning. Målet er å modne elevenes psykiske strukturer, slik at opplevelser og erfaringer festes og erfares som en del av individets subjektive, kontinuerlige livsbiografi. Han påpeker derimot at kunst i skolen ikke bør knyttes ensidig og direkte til «kunstterapi» (Dale referert i Adam, 1995, s. 18).

2.4 Kommunikasjon

For å knytte selektiv mutisme til muligheter for kommunikasjon i kunst og håndverksfaget i skolen har jeg valgt biologen og antropologen Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori som teoretisk plattform. Teorien hans betegnes i litteraturen ofte med ulike navn, som systemteori, kommunikasjonsteori, kybernetikk og informasjonsteori. Bateson fokuserer på «mønstre av relasjoner» og den levende kommunikasjonen, og jeg finner det derfor naturlig å forholde meg til betegnelsen kommunikasjonsteori. I en spesialpedagogisk sammenheng vil den mellommenneskelige kommunikasjonen være av stor betydning, og dette vil også være med på å legitimere bruken av denne betegnelsen.

I klasserommet er det lærerens ansvar å inkludere alle elever i klassens aktiviteter og interaksjoner. I møte med elever med diagnosen selektiv mutisme kan det by på utfordringer vedrørende kommunikasjonen som oppstår i skolesammenheng. Som vi ser av Ruesch (1987) vil vi aldri kunne la være å kommunisere, og at vi som mennesker og medlemmer av et samfunn er biologisk innstilt til å kommunisere. Videre skriver Jensen og Ulleberg (2011) at «null» eller «ingenting» også er kommunikasjon. De beskriver hvordan det er umulig å melde seg ut av kommunikasjonen med andre, og at det ikke går an å oppføre seg på en måte som ikke vil tolkes av andre. Det vil altså si at både det du gjør og det du ikke gjør, blir fortolket av noen (Jensen & Ulleberg, 2011). Ut ifra denne forståelsen vil altså eleven med selektiv mutisme, i likhet med alle andre elever, til enhver tid kommunisere. Ovenfor omtalte jeg hvordan tausheten kan bli et mønster som barnet ikke kommer seg ut av, dette vil igjen påvirke barnets evne til å kommunisere. Kristensen (2005) omtaler betydningen av hvordan mennesker forholder seg til tausheten. Hun skriver at måten vi kommuniserer med det tause barnet på, kan gjøre det lettere for barnet å begynne å snakke eller bidra til det stikk motsatte. Et fokus på hva kommunikasjon innebærer ser jeg derfor på som avgjørende for å kunne imøtekomme disse elevenes behov.

Gregory Bateson forsøkte å forstå fenomener fra ulike vinkler, for å lettere kunne bevare det helhetlige aspektet. Å forstå hans begreper ved å isolere de, for deretter å «sette de sammen», vil stå i strid med hans måte å tenke på. Jeg velger derfor å presentere innholdet i kommunikasjonsteorien som en dynamisk helhet, dette står også i samsvar med pedagogisk praksis som streber etter å forholde seg til «hele mennesket». Jeg vil prøve å bevare denne helheten videre i undersøkelsen, men for å fremheve mine funn, samt strukturere oppgavens

innhold på en oversiktlig måte vil jeg enkelte ganger omtale nonverbal-, og verbal kommunikasjon, samt relasjon enkeltvis.

2.4.1 Batesons kommunikasjonsteori

Gregory Bateson representerer en bredere forståelse av kommunikasjon som innebærer, og fokuserer på, et større sosialt system (Ruesch, 1987). Han ønsket å undersøke hvilke mønstre som binder forskjellige deler av naturen sammen (Ulleberg, 2014, s. 18). Ruesch (1987, s. 5) skriver at kommunikasjon er den eneste vitenskapelige modellen som forklarer fysiske, intrapersonlige, interpersonlige og kulturelle aspekter av begivenheter innen et system (Ruesch, 1987, s. 5). Jensen og Ulleberg (2011) tar utgangspunkt i at Bateson sin kommunikasjonsteori kan befinne seg i grenselandet mellom den kybernetiske og den sosiokulturelle tradisjonen. Kybernetikk ble blant annet utviklet for å beskrive og forstå økosystemer og samspillet i naturen, samt skape en ny forståelse for kommunikasjon mellom mennesker (Jensen & Ulleberg, 2011). I den andre kommunikasjonsteoritradisjonen som knyttes til Bateson, den sosiokulturelle, blir språket sett på som bindeleddet mellom kulturen og individets tenkning. Denne tradisjonen er opptatt av å beskrive, analysere og forstå interaksjonsmønstre mellom mennesker innen en kulturell og historisk ramme. Det trekkes også frem at mennesker, til forskjell fra dyrene, kommuniserer gjennom symboler, og at vi gjennom symbolsk kommunikasjon kan ta den andres perspektiv (Jensen & Ulleberg, 2011). I henhold til overnevnte tradisjoner representerer Gregory Bateson en tanke om at vi forholder oss til ideer om tingene rundt oss, og at vi ikke forholder oss til fenomener og gjenstander direkte. Virkeligheten vil på denne måten opptre ulikt ut fra person til person, og hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill vil påvirke dette (Ulleberg, 2014).

I Bateson sin kommunikasjonsteori står kontekst svært sentralt, og utgjør selve rammen vi forstår og utvikler mening innenfor (Aadland, 1997). I den sosiale sfære tilegner vi oss informasjon om slektskap til mennesker gjennom kontinuitet og konsistent eksponering til lignende sosiale situasjoner. Det begynner med barnets erfaringer med sin mor, deretter med medlemmer av familien, og senere med samtidige på skolen og på lekeplassen (Ruesch, 1987). Ruesch (1987) beskriver hvordan konseptet med kommunikasjon inkluderer alle de prosessene der mennesker påvirker hverandre. Denne definisjonen er basert på det premisset at alle handlinger og begivenheter har kommunikative aspekter, med en gang de er oppfattet

av mennesker. Dette innebærer videre at persepsjonen endrer informasjonen som et individ besitter og derfor vil påvirke personen. I en sosial situasjon, hvor flere mennesker samhandler, kan kommunikasjonen bli desto mer komplisert (Ruesch, 1987). I situasjoner der enkeltmennesket opptrer alene og isolert vil slik problematikk ikke være relevant. Å være interessert i kommunikasjon blir derfor synonymt med interesse for menneskelige relasjoner (Ruesch, 1987). Av dette kan man lese at relasjon og kommunikasjon er nært beslektet. All kommunikasjon foregår i relasjoner, og det finnes ingen relasjon uten kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2011). Ølgaard (1986, s. 65) beskriver hvordan relasjoner mellom mennesker kan være svært forskjellige og ha ulike mønstre og strukturer (Ølgaard, 1986, s. 65). I denne sammenhengen kan man se på to overordnede strukturer: symmetriske og komplementære relasjoner. En symmetrisk relasjon er i større grad preget av likhet mellom deltakerne. I et komplementært samhandlingsmønster er deltakernes handlinger forskjellige, og preges ofte av et dominans-underkastelsesforhold (Ølgaard, 1986).

Når Gregory Bateson omtaler kommunikasjon refererer han ikke alene til verbal, eksplisitt og tilsiktet overføring av budskap (Ruesch, 1987). Tvert imot kan man ved å studere Gregory Bateson oppdage at de muntlige og skriftlige ordene utgjør kun en liten del av det totale kommunikasjonsbildet. Vi benytter det verbale språket for å gi hverandre beskjeder og dele budskap (Jensen & Ulleberg, 2011). Bateson (1972) anvender et begrep jeg velger å oversette som diverse «kommunikasjonsmodus» i menneskelig kommunikasjon. Eksempler på dette er lek, jobb som ikke inneholder lek, fantasi, sakrament og metafor. Her utveksles det signaler som identifiserer en bestemt, meningsfull oppførsel. Blant mennesker vil denne innrammingen og merking av signaler og meningsfulle handlinger nå en viss kompleksitet, men med en særegenhet av at vårt vokabular fortsatt er svært dårlig utviklet, og vi er avhengig av nonverbale kanaler av holdning, gester, ansiktsuttrykk, intonasjon, og konteksten for å kommunisere dette på hensiktsmessig måte (Bateson, 1972). Dette kaller Bateson gjerne den analoge kommunikasjonen (Ølgaard, 1986). Det finnes ikke ord som er «bare ord». Det finnes kun ord sammen med enten en gest eller et tonefall, derimot er gester uten ord ganske vanlige (Jensen & Ulleberg, 2011). Bateson (1972) beskriver metakommunikasjon som «kommunikasjon om kommunikasjon» (Bateson, 1972, s. 210). Gjennom metakommunikasjon utveksler vi budskap og interagerer (Ølgaard, 1986). Verbal metakommunikasjon kan benyttes ved å bruke spørsmål som kan avklare kommunikasjonen. Dette kan derfor representere proaktive handlinger for å forhindre misforståelser, samt benyttes for å foreta oppklaringer. Hovedvekten av metakommunikasjonen foregår derimot

nonverbalt, og omfatter derfor forhold som ikke blir direkte omtalt. Gjennom det som ikke blir sagt, kan vi gi signaler om hvordan det som blir sagt skal fortolkes (Johannessen et al., 2012). Bateson utviser en skepsis til at all kommunikasjon skal bringes opp på et verbalt plan. Han mener en oversettelse av nonverbal kommunikasjon til talespråk kan medføre falsifiseringer fordi ord kan lyve, samt at det kan gi uttrykk for at nonverbal kommunikasjon styres av en bevisst hensikt (Johannessen et al., 2012). Bateson (1972) beskriver et ytterpunkt hvor mennesker overanalyserer alle signaler og meldinger i relasjonelle kontekster (Bateson, 1972). Videre vil jeg gjøre rede for prinsipper ved defokusert kommunikasjon.

2.4.2 Defokusert kommunikasjon

Hanne Kristensen (2005) trekker frem “defokusert kommunikasjon” som et viktig grunnprinsipp i møtet med barn med selektiv mutisme. Hovedprinsippet er her å redusere angsten og ubehaget barnet kan oppleve i den sosiale situasjonen (Lundahl et al., 2012). Defokusert kommunikasjon blir også trukket frem som nyttig i møte med barn som er sosialt engstelige, og ikke tause. Defokusert kommunikasjon har i kombinasjon med forebyggende tiltak vist seg å være tilstrekkelig for at noen tause førskolebarn begynner å snakke mer og delta mer sosialt (Lundahl et al., 2012). Det blir trukket frem fire kjerneprinsipper i defokusert kommunikasjon hvor første punkt lyder som følger: *reguler kontakt og kroppsspråk*. Dette punktet sier noe om at man kan regulere blikkontakten ved å se mer på aktiviteten en holder på med, istedenfor å se direkte på barnet. Andre viktige elementer kan være å ikke gå for tett på barnet, og at det å sitte ved siden av foretrekkes fremfor rett overfor (Lundahl et al., 2012).

Form og tema blir presentert som punkt nummer to. Her blir undrende spørsmål trekt frem som mer fordelaktig fremfor direkte spørsmål. Et undrende spørsmål kan bli lagt frem på følgende måte: *jeg lurer på om denne var fin å leke med?* Et eksempel på et direkte spørsmål kan være: *hva vil du?* Om dialogen tar form som et intervju, kan dette sette barnet med selektiv mutisme enda mer i fokus enn i en vanlig samtale. Temaet for samtalen bør ikke dreie seg om barnet selv, men om noe barnet er interessert i, eksempelvis en lek eller en aktivitet. Det legges her til at det innledningsvis kan dreie seg om noe med lite kommunikativt meningsinnhold, og dreie seg om deltakelse i eksempelvis en telle-lek eller sangregle. Barnet bør forsikres om at det ikke er noe problem å si noe feil, da mange barn med selektiv mutisme er veldig redde for å si noe galt. Punkt nummer tre trekker frem prinsippet om å *oppretholde «dialogen»*. Det kan være utfordrende å opprettholde en samtale når den ene samtalepartneren

ikke bidrar. Dette kan resultere i at en selv blir taus eller i motsatt fall ta over hele samtalen. Det anbefales derfor å legge inn små pauser, som kan åpne for at barnet skal kunne si noe eller respondere på ønsket måte. Om responsen fra barnet uteblir bør en imidlertid selv fortsette å snakke på en rolig måte. Siste prinsipp lyder: *reguler reaksjonen når barnet begynner å snakke*. Her anbefales det å ta det litt som en selvfølge og ikke vise altfor stor begeistring dersom barnet med selektiv mutisme våger å si noe verbalt. Dette kan forklares med at for mye oppmerksomhet og oppstyr rundt det at de begynner å snakke, nettopp er det mange av disse barna frykter (Lundahl et al., 2012). Dette kan ses i sammenheng med barnets opprettholdelse av sin identitet som «det stille barnet».

I en studie av 24 barn med selektiv mutisme fra 2007 ble det i tre måneder brukt hjemme- og skolebaserte, psykososiale intervensjoner for å øke tale. Defokusert kommunikasjon ble her brukt som et generelt behandlingsprinsipp for å redusere sosial angst. Studien støtter klassifiseringen av selektiv mutisme som en angstlidelse, og at det er opprettholdt som en egen diagnose fra sosial fobi som følge av hyppige, komorbide språkforsinkelser/lidelser (Ørbeck et al., 2014). Studien viste større forbedring i den yngre aldersgruppen, noe som bygger opp under nødvendigheten av tidlig intervensjon vedrørende barn med selektiv mutisme (Ørbeck et al., 2014).

Av teorigrunnlaget fremkommer det at skolen gjerne er en arena hvor barn med selektiv mutisme ikke klarer å ta i bruk verbal tale. Barn med denne diagnosen benytter seg også i forskjellig grad av nonverbal kommunikasjon, noe som kan vise til et behov for differensierte tilnærminger til disse barna. Jeg har beskrevet noe av innholdet til faget kunst og håndverk i skolen, samt behandlet temaet kunstpedagogikk. Her har jeg blant annet omtalt kreativitet og hvordan den skapende siden av mennesket kan relateres til kommunikasjon. Etterfulgt av kunstpedagogikk har jeg også gjort rede for hva kunstterapi kan innebære. Jeg har tatt utgangspunkt i Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori for å forstå begrepet «kommunikasjon». Ifølge denne teorien er «alt kommunikasjon», og det er derfor umulig å ikke kommunisere. I teorien vektlegges blant annet relasjon og kontekst. Jeg vil senere knytte teorigrunnlaget opp mot sitater, beskrivelser og tolkninger i analysedelen.

3.0 Metode

I følge Kvale (2001) betyr metode «veien til målet». Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for metodiske valg og refleksjoner som har gitt retning i forskningsprosessen.

Forskningstilnærmingen ble i denne undersøkelsen valgt på bakgrunn av følgende problemstilling: *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?* Jeg har i dette prosjektet ønsket å finne ut mer om hva slags muligheter til kommunikasjon som ligger i faget kunst og håndverk i skolen. Denne studien er basert på åtte intervjuer. Intervjuene er av fire elever med selektiv mutisme i skolealder, tre lærere som underviser i kunst og håndverk og to kunstterapeuter med erfaring rundt selektiv mutisme. Informantene har individuelt blitt intervjuet, med unntak av kunstterapeutene som deltok i et gruppeintervju. Jeg vil videre beskrive veien som førte meg frem til disse intervjuene, hvordan forskningsarbeidet har blitt gjennomført og data analysert. Deretter vil jeg sette søkelyset på validitet og reliabilitet, samt etiske aspekter ved undersøkelsen. De tre sistnevnte vil bli viet særlig fokus.

3.1. Tilnærming

Av teorigrunnlaget fremkommer det at det kan være komorbide faktorer ved selektiv mutisme, og at diagnosen ofte blir beskrevet som en heterogen tilstand. Jeg vurderer det derfor som en styrke å tilnærme meg temaet og problemstillingen fra forskjellige innfallsvinkler. Ved å gjøre dette kan prosjektet ha en form for triangulerende tilnærming. Mathison (1988) presenterer en triangulering som å bruke flere metoder, datakilder, og forskere til å styrke gyldigheten i forskningsresultatene. Helt fra prosjektutviklingsfasen har jeg ønsket å komme i kontakt med forskjellige informantgrupper, for på slik måte kunne fange et mest mulig helhetlig bilde. Jeg ville derfor både intervjuer lærere og deres elever med selektiv mutisme. For meg ble det spesielt viktig å fange og inkludere barnas perspektiv.

Hovedtanken er at jeg i prosjektet har tatt i bruk abduktiv resonnering. Jeg har vært i en konstant vekselvirkning mellom teori og empiri. Tangen referert i Dalen (2011) hevder at ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon. Jeg har tatt utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, samt teoretiske forestillinger og begreper. Fuglseth (2006b) trekker frem abduksjon i forhold til å se sannsynlige årsakssammenhenger. Jeg ser på mitt arbeid som en sirkulær modell hvor jeg har beveget meg i kontinuerlige sykluser fra teorier, empiriske funn

og tilbake igjen til teorier. Slik jeg tolker Tangen kan derfor prosjektet ha elementer fra flere typer vitenskapelige resonneringer. De Vaus (2014) argumenterer også for at det er kontinuerlig samspill mellom teoribygging og teoritestning. Når vi beveger oss inn i komplekse fenomener i spesialpedagogikken tror jeg det er viktig å være åpen for et slikt samspill.

3.1.1 Forforståelse og det hermeneutiske perspektiv

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hvordan det å forstå verden ut fra våre forforståelser kan ses som et generelt trekk ved mennesket. Fra et spesialpedagogisk ståsted gikk jeg inn i prosjektet med en tanke om at barn med selektiv mutisme sine utfordringer ofte kan bli oversett i et skolesystem og samfunn som preges av et ekstrovert ideal. Etter personlig erfaring i møte med selektiv mutisme hadde jeg en antakelse om at det kan finnes innganger og veier til kommunikasjon med disse barna gjennom faget jeg har min bakgrunn fra. Dette ble derfor utgangspunktet for å forske på hva slags muligheter for kommunikasjon som finnes i faget kunst og håndverk.

Ifølge Wormnæs (2005) framstår forståelse på bakgrunn av en forforståelse. Min forforståelse av temaet har fra begynnelsen av vært grunnlag for hvordan jeg har valgt teori. Dette kan være avgjørende for hvilke briller og forestillinger jeg går inn i oppgaven med⁴. I tråd med Dalen (2011) har denne forforståelsen også vært viktig for å oppnå størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Ved at jeg benytter meg av abduktiv resonnering har også mitt teoretiske utgangspunkt vært i endring underveis som data har blitt samlet inn. Ut ifra ovennevnte perspektiver ser jeg på forforståelsen som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2011). Samtidig synes jeg det er viktig å gjøre rede for hvordan min forforståelse kan påvirke hvordan jeg senere går inn og tolker teksten. Å være bevisst min egen forforståelse, og gjøre dette transparent for leseren mener jeg er med på å styrke prosjektets reliabilitet⁵. Dette har jeg arbeidet med i hensikt om å utvikle en forståelse som harmonerer med problemstillingen og forskerspørsmålene (Fuglseth & Skogen, 2004).

I forskningsprosjektet opererer jeg med et fortolkningsmangfold. I tråd med en hermeneutisk forståelsesform er jeg ikke berettiget til å utvikle objektiv kunnskap om virkeligheten (Kvale

⁴ I tråd med hvordan Wormnæs (2005) mener vår forståelse av data preges av teoribestemte forforståelser.

⁵ Vil behandles i underkapittelet 3.7 Reliabilitet.

& Brinkmann, 2009). Med hensikt om å møte informantene med et mest mulig åpent sinn, har denne erkjennelsen ført meg inn i en prosess hvor jeg har forsøkt å bevisstgjøre meg holdninger og verdier (Fuglseth & Skogen, 2004). For å fordype meg innenfor mitt tema har det vært et dynamisk forhold mellom forståelse og tilføring av ny informasjon og litteratur⁶(Fuglseth & Skogen, 2004). Ifølge Wormnæs (2005) handler hermeneutisk virksomhet om å utarbeide en velbegrunnet tolkning, meningsutlegning og forståelsesutlegning (Wormnæs, 2005). Jeg vil behandle dette ytterligere i underkapittel 3.5.

3.2 Forarbeid og avgrensninger

Slik jeg innledningsvis beskriver oppfatter jeg diagnosen selektiv mutisme som underkommunisert, hvor forskning bærer preg av store hull og mangler. Fra et spesialpedagogisk ståsted så jeg det som viktig å rette fokus mot barna med denne diagnosen som lett kan bli mindre synlige i pedagogisk virksomhet. Nettopp fordi fravær av tale umiddelbart kan bli sett på som mindre problematisk for undervisningssituasjonen. Det ble derfor klart at jeg ville forske på dette, og neste trinn i prosessen var å sette temaet inn i en teoretisk referanseramme (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). På dette stadiet befant jeg meg i en idemyldringsfase hvor jeg reflekterte over intensjonen med prosjektet, og hvorvidt det kunne ha relevans utover egen, personlige interesse (Fuglseth & Skogen, 2004). Med hensikt om å snevre inn oppgaven, og bruke egen fagkompetanse, så jeg det som produktivt å ha kunst og håndverksfaget som ramme for oppgaven. Kommunikasjon viste seg, både fra personlig erfaring og litteratur, å være en utfordring tilknyttet selektiv mutisme. I den forbindelse så jeg Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori som svært fruktbar da han presenterer et stort spekter av måter å kommunisere på, og derav også mange muligheter. En kombinasjon av fagbakgrunn og interesse, samt at jeg oppdaget en forskningslakuene, gjorde at jeg følte jeg kunne tilføre forskningen noe nytt på dette feltet. I tråd med Dalen (2011) førte valg av hvilke elementer jeg ville fokusere på meg over i mer spesifikk søking i litteratur for å finne aktuell teori og forskning. For å finne veien videre begynte jeg nå å utvikle en problemstilling med tilhørende forskerspørsmål.

⁶ Gjerne omtalt som den hermeneutiske sirkel (Fuglseth & Skogen, 2004).

3.2.1 Problemstillingen og forskerspørsmål

Utviklingen av problemstillingen og forskerspørsmålene ble av vesentlig betydning for å avgrense temaet og gi oppgaven en retning (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). Ifølge Fuglseth og Skogen (2004) kan dette hjelpe forskeren i å holde seg til saken, samt bidra til leservennlighet. Videre inviterer problemstillingen til avklaringer av begreper, forestillinger og bakgrunnsinformasjon (Fuglseth og Skogen, 2004). I prosjektet har det på flere tidspunkt vært nye spørsmål og avklaringsbehov som har dukket opp. Jeg har forsøkt å arbeide meg gjennom disse før jeg har kommet frem til ønsket problemstilling og tilhørende forskerspørsmål (Fuglseth og Skogen, 2004). På slik måte har disse endret seg i en dynamisk forskningsprosess. I utgangspunktet ønsket jeg å ha defokusert kommunikasjon som hovedfokus, noe som fremgår i ordlyden på prosjektets overskrift i «Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger» fra NSD og «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet»⁷. I stedet for at defokusert kommunikasjon skulle være hovedfokus, ble dette inkludert som et forskerspørsmål for å fange hele spekteret av kommunikasjonsformer. Derav endret også overskriftens ordlyd seg, i takt med at jeg utviklet en problemstilling som kunne inkludere dette som forskerspørsmål. Jeg utformet følgende problemstilling og forskerspørsmål: *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?* I henhold til denne problemstillingen utviklet jeg følgende forskerspørsmål:

- *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme verbalt og nonverbalt i faget kunst og håndverk?*
- *Hvilke muligheter til defokusert kommunikasjon finnes i faget, og hvordan kan dette benyttes?*
- *Hvilken rolle har relasjon i kommunikasjonen?*
- *Kan elementer fra kunstterapien tas inn i faget?*

Jeg bestemte meg for å at jeg ville forme problemstillingen som et åpent spørsmål, da dette tilbyr til lengre utgreiinger (Fuglseth & Skogen, 2004). En innvending mot det Fuglseth og Skogen (2004) presenterer som et «hv-spørsmål» er at det i slike spørsmål kan ligge en antakelse om verden før man har fått undersøkt den. I tråd med Bateson sin teori om at «alt er kommunikasjon», vil disse barna til enhver tid kommunisere. Ut ifra denne forståelsen vil det derfor ikke være et spørsmål om de kommuniserer eller ikke, men hvordan dette foregår, og

⁷ Disse dokumentene er å finne bakerst i oppgavens vedleggsdel.

hva slags muligheter som finnes. Mitt siktemål er å finne et emne som kan utforskes, og hvor det å komme til entydige konklusjoner ikke er det sentrale (Fuglseth & Skogen, 2004). Problemstillingen og forskerspørsmålene har en ordlyd som kan indikere behov for innhenting av data fra flere hold. Jeg hadde fra start av et ønske om å inkludere barna i forskningen, og jeg visste også at dette ville føre til spesifikke etiske vurderinger⁸. Ved at det er en liten gruppe, hadde jeg en forforståelse om at det ville bli spesielt krevende å komme i kontakt med disse barna. Hvordan jeg bestemte meg å gå frem for å belyse problemstillingen og forskerspørsmålene ble neste trinn i forskningsprosessen.

3.2.2 Kvalitativt forskningsdesign

Min problemstilling er av en slik art at jeg finner en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten. Ifølge Befring (2007) kjennetegnes denne metoden av at dataene gir en språklig fremstilling av opplevelser, observasjoner eller samtaler. Med en slik tilnærming kan jeg få et innblikk, og dypdykk i livsverdenen til personer som fenomenet selektiv mutisme angår. Dette henger sammen med en fenomenologisk tilnærming ved at jeg vil fange menneskers subjektive opplevelse. En grunnforutsetning i en slik tilnærming blir derfor at det ikke finnes en «sann» virkelighet (Dalen, 2011). Ved at selektiv mutisme er et relativt lite utbredt fenomen, ser jeg det som hensiktsmessig at en slik tilnærming ikke krever et for stort utvalg (Dalen, 2011). Jeg vurderer det slik at jeg gjennom samtale kan få tilgang til nyttige perspektiver rundt utviklede forskerspørsmål og problemstilling.

Forskerspørsmålene, som leder mot en forståelse av problemstillingen indikerer at oppgaven trenger innsikt fra forskjellige typer informanter. For å på best mulig måte besvare problemstillingen ser jeg det som nyttig å ikke bare snakke med lærere med erfaring i arbeid med selektiv mutisme, men også barna som besitter den nærmeste og dypeste kunnskapen om hva det innebærer. Ved valg av en slik metode har jeg hatt som mål å være fleksibel, slik at dataene kan påvirke valg av teori, og vice versa (Dalen, 2011). Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å utføre mine kvalitative forskningsintervju. Aller først vil jeg gjøre rede for hvordan jeg kom frem til utvalget for forskningsprosjektet. I tråd med Dalen (2011) prøvde jeg å kartlegge miljøer for å få en oversikt over aktuelt utvalg.

⁸ Del 3.8 Etiske vurderinger.

3.3 Utvalg

Min hensikt var å finne et representativt og godt utvalg for å belyse de spørsmålene som er reist (Aadland, 1997). Patton (2002) omtaler «purposeful cases». I samsvar med dette ønsket jeg å finne case som jeg kan lære masse av (Patton, 2002). Mitt prosjekt tar derfor opp i seg elementer fra casestudier. Det teoretiske grunnlaget jeg hadde begynt å opparbeide meg, samt litt kulturkompetanse på feltet, var til hjelp for å vurdere hvilke informanter jeg ønsket for prosjektet (Fuglseth & Skogen, 2004). Ut ifra formålet med prosjektet så jeg det som nyttig å samle inn informasjon fra flere informantgrupper (Aadland, 1997). På slik måte kan jeg fange opp nyanser og mangfold, ved at ulike parter får belyst sin opplevelse av en situasjon (Dalen, 2011). For å oppnå dette ville jeg komme i kontakt med informanter som parvis besto av lærere i kunst og håndverk, og deres elever med diagnosen selektiv mutisme. I tillegg til dette så jeg det som fruktbart å inkludere kunstterapeuter i mitt utvalg, for på slik måte besvare siste ledd av mine forskerspørsmål. Den største utfordringen i forhold til utvalget ble derfor at den ene informantgruppen har selektiv mutisme. Med innsikt i at dette er en sårbar gruppe visste jeg at dette er et felt jeg må trå varsomt i, og valget førte endel etiske overveielser med seg. En utfordring ble hvordan jeg skulle få stor nok variasjon i utvalget og hvordan jeg skulle samle inn data fra disse barna. Hvordan jeg skulle oppnå førstegangskontakt var også et spørsmål som stilte seg. Dette førte meg inn i en prosess hvor jeg måtte tenke kreativt og finne alternative veier inn. Med hensikt om å finne et gjennomtenkt utvalg, bedrev på dette tidspunktet oppsøkende virksomhet innenfor sentrale aktører på praksisfeltet (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). Dette viste seg å bli en krevende prosess. Videre vil jeg beskrive hvilke kriterier jeg stilte og hvordan jeg gikk frem for å få kontakt med mine informanter.

3.3.1 Informantkriterier

Før jeg gikk målrettet inn for anskaffelse av informanter vurderte jeg hva slags utvalg jeg så som hensiktsmessig for prosjektet. På dette tidspunktet var det viktig å foreta noen avgrensninger ved å utvikle informantkriterier (Dalen, 2011). Jeg var opptatt av å fange barnas «stemme», og få deres perspektiv da dette har store mangler i forskningen. Ved at selektiv mutisme er et relativt lite utbredt fenomen, så jeg det som nødvendig å ha få kriterier. En forutinntatt tanke om at det kunne bli vanskelig å komme i kontakt med aktuelle informanter forsterket også behovet for å begrense de spesifikke kriteriene. Det viktigste kriteriet var at barna hadde diagnosen selektiv mutisme. De måtte også være i skolealder og

derav en del av grunnskolen. Som det vil komme frem på et senere tidspunkt i teksten, bestemte jeg meg også for å inkludere en elev i videregående skole, og hennes lærer. Et tredje kriterium var at barna måtte delta i faget kunst og håndverk. Jeg så det som hensiktsmessig å intervju de som underviser, og har disse barna i dette faget. På denne måten kunne jeg også fange deres fenomenologiske oppfatning, fra et lærerperspektiv. Da jeg på dette tidspunktet ikke visste hvem jeg skulle ta førstegangskontakt med, måtte jeg også stille få kvalifikasjoner til kunst og håndverklærerne. Det som ble viktig her er at de underviste i dette faget, samt hadde en elev med selektiv mutisme i undervisningssammenheng. For å se på muligheter innen kunstterapi ville jeg også komme i kontakt med kunstterapeuter. Her ble det viktig å finne informanter med erfaring med bruk av kunstterapi i tilfeller hvor barn har diagnosen selektiv mutisme. I tråd med Dalen (2011) søkte jeg tidlig i prosessen tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)⁹ før jeg beveget meg ytterligere inn i forskningsfeltet. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg kom frem til utvalget for prosjektet.

3.3.2 Prosedyren

Jeg forsøkte å etablere et kontaktnettverk tidlig i forskningsprosessen. Fra perioden august 2014 til februar 2015 har jeg vært i kontakt med fagpersonell innen barne- og ungdomspsykiatrien og pedagogiske virksomheter. Her har jeg fått nyttige innspill vedrørende prosjektets tema, samt råd angående innhenting av informanter. Aktuelle skoler ble kontaktet, men det var ingen skoler som ga uttrykk for å ha elever med denne diagnosen. Grunnet taushetsplikt og personvern var det også vanskelig å få informanter gjennom PPT og BUP. Utvalgsprosedyren endret derfor retning, og tok mer form som en «snøball»-metode (Dalen, 2011).

Det var hovedsakelig i januar 2015 at jeg tok direkte kontakt med nøkkelpersoner for å skaffe aktuelle informanter. Jeg tok utgangspunkt i interesseforeningen for selektiv mutisme (mutisme.no). Dette er en forening hovedsakelig for mennesker som har eller har hatt selektiv mutisme, foreldre og fagpersonell. Gjennom kontaktpersoner her ble «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet»¹⁰ sendt ut til alle medlemmene i foreningen. På dette tidspunktet foretok jeg ikke geografiske avgrensninger, da jeg ennå ikke visste hvor stor respons jeg ville få (Dalen, 2011). Jeg ble etter kort tid kontaktet av to mødre som sa de hadde

⁹ Kvittring fra NSD er å finne bakerst i oppgavens vedleggsdel.

¹⁰ «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet» finnes bakerst i oppgavens vedleggsdel.

barn som kunne være aktuelle for forskningsprosjektet. Et barn i 7.klasse i offentlig skole (elev 1), og det andre barnet i 7. klasse på en Steinerskole (elev 2). Slik opprettet jeg en førstegangskontakt med foreldrene til disse barna. Det ble igjen presisert hva prosjektet ønsket å belyse, med hensikt om å øke kunnskapen rundt denne elevgruppen. Jeg etablerte god kontakt med foreldrene gjennom telefonsamtaler og epostutveksling. På dette tidspunktet hadde jeg lenge reflektert over hvordan barna kunne respondere i intervjusituasjonene. Her fikk jeg blant annet gode tips fra biveilederen min, Heidi Omdal, som har bred erfaring på feltet. Foreldrene ble så informert om at barna kunne få mulighet til å gi verbale svar, og at jeg da ville ta i bruk båndopptager, men at det i tillegg var mulig å skrive svarene sine digitalt eller på ark. Dette står i samsvar med et ønske om at barn skal ha medbestemmelse i hvordan de velger å uttrykke seg. Jeg fikk da beskjed om at et av barna (elev 1) ville respondere skriftlig på pc, og at det andre barnet (elev 2) ville respondere verbalt. Moren til sistnevnte barn ga uttrykk for at datteren hadde vært i en utviklingsfase, og begynt å prate også på skolen. Jeg så derfor på dette som legitimt, og at det kunne forsterke en antatt mestringsfølelse hos barnet. Videre gjorde jeg avtaler med foreldrene, hvor vi ble enige om at intervjuene skulle foregå i trygge omgivelser hjemme. Vi ble også enige om at mødrene skulle være tilstede, med hensikt om å være en støtte underveis. I forkant av intervjuene ble også barnets rett til frivillig samtykke, konfidensialitet og anonymitet presisert (NESH, 2006). Denne form for innhenting av informanter var inkluderende ved at alle medlemmer mottok forespørselen, og at dette kunne by på variasjon i utvalget. Det at mødrene tok kontakt med meg kunne peke på at barna hadde positive erfaringer med dette faget, og det er derfor viktig å understreke at et tilfeldig utvalg kunne gi andre resultater (Dalen, 2011). Dette kan selvfølgelig også ha gjort et utslag på resultatene, og det er viktig å ta dette til betraktning. Mødrene tok førstegangskontakt med kunst og håndverklærerne (lærer 1 og lærer 2) til sine respektive barn. De videresendte forespørselen for å gi lærerne et innblikk i prosjektet. De ga så sitt samtykke til mødrene, som videreformidlet kontaktopplysninger til meg. Jeg tok så videre kontakt med lærerne, og vi gjorde avtaler gjennom epostutveksling.

Før disse intervjuene fant sted, hadde jeg et prøveintervju med min tidligere praksisveileder som underviser i design og håndverk i videregående skole. I ettertid fant jeg ut at jeg ville bruke disse resultatene i prosjektet, da de gir større omfang og variasjon til undersøkelsen. Det ble derfor også klart at jeg ville foreta et intervju med hennes elev som har diagnosen selektiv mutisme. Denne eleven er jeg støttekontakt til, og jeg var i tvil om det ble for nært. Jeg fant derimot ut at dette var en mulighet til å få perspektivet til enda et barn med denne

diagnosen. Det så jeg på som viktig, samt at dette kunne være med på å gi prosjektet et større mangfold og symmetri. Jeg tok derfor kontakt med denne eleven og hennes mor. Det at jeg har kjennskap til disse informantene kan påvirke hvordan og i hvor stor grad de responderte, samtidig var intensjonen å kjøre samme intervjuprosedyre i disse tilfellene. Denne eleven fikk i likhet med de andre barna velge mellom å respondere verbalt eller skriftlig, og valget falt da på å gi svarene skriftlig på pc. Dette informantparet utgjør lærer 3 og elev 3

Jeg fikk kontaktopplysninger til en kunstterapeut gjennom min tidligere praksisveileder (lærer 3). I kontakt med denne kunstterapeuten (kunstterapeut 1) fikk jeg opplyst at hun, samt en annen kunstterapeut (kunstterapeut 2), kunne stille opp i et gruppeintervju. Da begge kun har begrenset erfaring med selektiv mutisme, så dette ut til å være en produktiv tilnærming. I etterkant av intervjuet med elev 1, fikk jeg også opplyst fra moren at hun har en sønn med selektiv mutisme. Han går i 9. klasse i en offentlig grunnskole. Jeg så dette som en mulighet til både å inkludere et annet kjønn i undersøkelsen, og også dekke et annet trinn. Denne eleven ville gi svarene sine skriftlig, og jeg ser på denne elevens (elev 4) utsagn som supplement til prosjektet. Av ressurs- og tidsmessige grunner så jeg det ikke som hensiktsmessig å innhente flere informanter. (Fuglseth & Skogen, 2004). Hvordan tilnærmingen skulle være ble nå et essensielt spørsmål. Videre vil jeg beskrive gjennomføringen av intervjuene.

3.4 Gjennomføringen

I forkant av gjennomføringen hadde jeg bestemt meg for å foreta individuelle intervjuer på informantenes arenaer. Hovedsakelig med tanke på å skape en trygg situasjon for barna, samt forhindre et asymmetrisk forhold som kan oppstå mellom lærer og elev (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var noe også jeg måtte tenke på i forkant av min tilnærming til informantene, og at jeg derfor var opptatt av å skape en god relasjon og var åpen for innspill underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Før intervjuene fant sted var det viktig at jeg i samråd med informantene hadde avklart hvordan de var mest komfortable med gjennomføringen. I tråd med Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, punkt 9, 2006) skrev alle informantene under på informert og fritt samtykke i forkant av intervjuene. I tilfellene hvor jeg har brukt barn har en foresatt også skrevet under. Før jeg beskriver de konkrete intervjuene ytterligere, vil jeg presentere hvilken type forskningsintervju jeg benyttet meg av for å samle inn data.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Gjennom et grundig forarbeid opparbeidet jeg meg en teoretisk forståelsesramme. Dette dannet et bakteppe for utarbeiding av spørsmål som sirkler inn bestemte temaer tilknyttet min problemstilling og forskerspørsmål (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Disse spørsmålene utviklet jeg videre til intervjuguider¹¹, som ble laget for å angi rammer for intervjusituasjonene. Fuglseth og Skogen (2004) trekker dette frem som særdeles viktig ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Dalen (2011) skriver at fastlåste spørsmål og kategorier kan hindre mulighetene for å få tak i informantenes subjektive opplevelser. Samtidig som informantene fikk mulighet til å tenke fritt utover spørsmålene, kontrollerte jeg på slik måte at samtalen ikke gikk utover det som var aktuelt for temaet. Denne intervjutypen gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og komme i dybden for å få en beskrivelse av informantenes livsverden og opplevelse av et gitt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Fleksibiliteten i denne intervjuformen gjorde at jeg i stor grad kunne tilpasse intervjuet til den enkelte, og at det kunne gjennomføres både med barn og voksne (Andenæs, 2000). Samtidig som valg av spørsmål var påvirket av min forforståelse, forsøkte jeg å være åpen i møte med informantene slik at det var rom for nye synspunkter (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). I alle intervjusituasjonene prøvde jeg å stille mer avslappende spørsmål i starten, for så å bevege meg inn på spørsmål som kan ha vært vanskeligere å besvare. Samtidig er ingen av spørsmålene av særlig personlig art (Fuglseth & Skogen, 2004). Alle intervjuene må forstås ut ifra kontekstuell kunnskap. Situasjonen informantene befant seg i, og interaksjonelle faktorer påvirker den produserte kunnskapen. Dette kan påvirke hvordan og i hvor stor grad informantene responderer, og vil ha betydning for hvordan jeg tolker dette materialet (Kvale & Brinkmann, 2009) Når jeg videre beskriver gjennomføringen av de forskjellige intervjuene er dette viktig å ta i betraktning.

3.4.2 Intervjuene

Med hensikt om å prøve ut intervjuguiden, teste ut teknisk utstyr og praktisere som forsker, foretok jeg innledningsvis et prøveintervju (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). Dette intervjuet ble gjennomført 3. februar 2015, med min tidligere praksisveileder. Slik jeg tidligere har nevnt ville jeg utføre intervjuene på informantenes arena, og dette ble også gjort i dette tilfellet. Intervjuet ble gjennomført i et tomt rom på skolen, med bruk av båndopptager. I

¹¹ Det er utviklet intervjuguider til de forskjellige informantene. Disse finnes bakerst i oppgavens vedleggsdel.

tråd med Dalen (2011) måtte jeg foreta noen endringer i intervjuguiden etter endt prøveintervju. Etter tilbakemelding fra informanten, og av egen refleksjon, så jeg at det var to av spørsmålene¹² som burde deles opp i flere delspørsmål. Ved å gjøre dette kunne, etter mitt skjønn, spørsmålene bli mer tilgjengelige for informantene, og gi mulighet til mere relevante svar. Etter endt intervjusituasjon så jeg det som en nyttig erfaring å prøve å transkribere intervjuet. Det var da jeg oppdaget at det lå mye verdifulle utsagn i dette materialet, og jeg bestemte meg utover i prosessen å ta dette med i prosjektet. Informanten i prøveintervjuet blir derfor lærer 3. For å være sikret en fungerende båndopptager, hadde jeg ekstra batterier tilgjengelig både ved prøveintervjuet, og videre i gjennomføringen (Fuglseth & Skogen, 2004). Ved å ha testet ut båndopptageren, sjekket lyd kvaliteten, prøvd meg i en reell intervjusituasjon, samt gjort korrigeringer i intervjuguiden følte jeg meg mer trygg i rollen, og klar til å ta fatt på de neste intervjuene.

3.4.3 Intervju med lærerne

Intervjuene med de andre lærerne foregikk på deres arbeidsplass. Etter samtale med Heidi Omdal fant jeg det hensiktsmessig å gjøre intervjuene med lærerne først. På denne måten kunne intervjuguidene til barna utvikles ut ifra dataene fra sine lærere. Dette synes jeg var hensiktsmessig for å kartlegge hvordan jeg kunne gå frem i tilnærmingen til barna. Intervju med lærer 2 ble gjort tirsdag 10. februar på hennes arbeidsplass. Vi oppholdt oss i et tomt klasserom, og båndopptager ble tatt i bruk. Ved at jeg stilte undrende spørsmål, og var åpen for informantens innspill ble dette en dynamisk intervjusituasjon. Intervju med lærer 1 skulle funnet sted onsdag 4. februar, men ble avlyst grunnet at informanten ble syk. Vi gjorde en ny avtale uken etter, men på dette tidspunktet hadde læreren tatt ut sykemelding. Det endelige intervjuet med lærer 1 ble derfor gjennomført onsdag 25. februar. I likhet med de andre lærerintervjuene fant dette intervjuet sted på informantens arbeidsplass. Intervjuet ble avholdt på et grupperom, og båndopptager sikret intervjuets utsagn i sin helhet.

¹² Se «Intervjuguide – Design og håndverkslærer 3»: spørsmål 5 og 15.

3.4.4 Intervju med barna

Deretter var det barna sin tur til å gi sitt bidrag til undersøkelsen. Det kunne vært en styrke å foretatt et tilsvarende prøveintervju i forkant av intervjuene med barna. Grunnet tidsaspektet, samt at det er en liten gruppe barn lot det seg ikke gjøre i dette prosjektet. Jeg hadde også en forforståelse om at de forskjellige intervjuene ville kreve forskjellig gjennomføring, det ble derfor en «prøving» og «feiling» -tilnærming. Dersom jeg hadde hatt en utvidet tidsramme ville jeg også forsøkt å etablert en relasjon i forkant av intervjuene med barna. Begrenset tid i kombinasjon med en ukjent situasjon, kan ha ført til forenklete svar fra barna. Samtidig rådførte jeg meg med både veiledere og foreldre i forkant av intervjuene, slik at de skulle oppleves så behagelig som mulig.

Av praktiske grunner ble intervjuet med elev 2 gjennomført først. Mandag 16. februar dro jeg hjem til barnet for å gjennomføre intervjuet der. Denne informanten hadde i forkant av intervjuet uttrykt at hun ville svare verbalt, og det ble derfor tatt i bruk båndopptager. I denne intervjusituasjonen tok jeg i bruk en intervjuguide med alderstilpassede spørsmål. Fagbegrepene ble ikke brukt slik jeg gjorde med lærerne, men tatt ned på et nivå som kunne være forståelig for en yngre informantgruppe. Jeg forsøkte å ikke stille for lange eller ledende spørsmål, og forklarte underveis dersom informanten virket usikker (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var heller ikke min intensjon å stille konfronterende spørsmål, men lytte til hva barnet hadde å si. Dette var med på å balansere et potensielt asymmetrisk forhold mellom meg og informanten (Eide & Winger, 2003). Informanten, mor og jeg satt ved siden av hverandre i sofaen, og jeg opplevde at mor ble en viktig støttespiller i intervjuet. Moren gjentok noe av det eleven sa, og prøvde å utfordre informanten underveis ved å gjenta spørsmål jeg kom med. Informanten svarte nokså kortfattet og med lav stemme, men klarte å svare verbalt gjennom hele intervjuet. Underveis i intervjuet viste informanten ting hun har laget, og katten i huset lå tidvis i informantens fang. Dette kan ses på som defokuserte elementer i intervjusituasjonen. I tråd med Bateson ville jeg til enhver tid kommunisere, jeg prøvde derfor både med stemmebruk og kroppsspråk å vise interesse. I forkant og underveis ble det også viktig å presisere at ingen svar var feil. Dette så jeg på som viktig, da dette ofte kan være barn som er spesielt redd for å gjøre noe feil.

I utgangspunktet skulle intervjuet med elev 1 være mandag 9. februar. Grunnet uforutsett sykdom hos læreren ble dette intervjuet flyttet til tirsdag 3. mars. Intervjuet var planlagt hjemme hos informanten, men grunnet utbrudd av MRSA-bakterie hos et av

familiemedlemmene i huset måtte vi legge en ny plan. Moren ga tilbakemelding på at det beste alternativet blir å møtes på en kafè. Vi finner oss en plass litt bort fra de andre gjestene, men tidvis blir bordene ved siden av brukt. Jeg stilte spørsmålene i likhet med de foregående intervjuene, og informanten besvarte spørsmålene skriftlig på pcen min. Informanten kommuniserte ikke verbalt gjennom intervjuet, og foruten noen smil var det lite bruk av mimikk. Moren ble en støtte som observerte ved siden av, og involverte seg ikke i den skriftlige besvarelsen. Selv om situasjonen var ukjent for informanten, fikk jeg tilbakemelding fra moren i etterkant om at det var en nyttig erfaring¹³. Jeg fulgte samme prinsipper i intervjusituasjonen som nevnt i det tidligere intervjuet. Grunnet tekniske utfordringer mot slutten av intervjuet med elev 1, fikk denne informanten mulighet til å se over dokumentet hjemme for å se om alt ble lagret riktig. Dette kan ses i sammenheng med mitt arbeid for å bevare den deskriptive validiteten, slik at alt blir gjengitt slik det fremkom i intervjusituasjonen¹⁴. Jeg mottok dokumentet i retur tirsdag 17. mars. I samme epostmelding blir også besvarelse fra sønnen lagt ved. Han besvarte samme spørsmål som søsteren, men det ble gjort uavhengig av hverandre og uten involvering. Moren gir følgende beskrivelse av han i mailen: *«Hvis man måler mutisme inn i ulike grader så er han 110%, Han prater kun med familie og tør nesten ikke å lage lyder eller bevege seg på skolen»*. Denne informanten utgjør et supplement til prosjektet, og er elev 4.

Da jeg bestemte meg for å inkludere data fra lærer 3 i prosjektet, kontaktet jeg moren til elev 3. Hun ga uttrykk for at datteren ville delta, og at hun ville besvare spørsmålene skriftlig. Selv om informanten kan svare meg verbalt på spørsmål, var hun mer komfortabel med å svare mer utfyllende skriftlig. Intervjuet foregikk hjemme i stuen til informanten, med mor tilstede i rommet. Moren var ikke involvert i den skriftlige responsen informanten ga på min pc. En fordel i denne intervjusituasjonen var at jeg kjente til informanten, og at hun dermed kanskje var mer trygg på meg enn de andre informantene var. Denne relasjonen kan også ha påvirket hennes evne til å respondere tilbake. I disse intervjusituasjonene ble barnas integritet viktigere enn å få gode data (Eide & Winger, 2003).

¹³ Jeg kommenterer dette ytterligere i del 3.8 Ethiske vurderinger.

¹⁴ Dette blir behandlet i del 3.6 Validitet.

3.4.5 Intervju med kunstterapeutene

Intervjuet med kunstterapeutene ble gjennomført på deres arbeidsplass mandag 9 februar. I forkant av intervjuet utviklet jeg en intervjuguide mer tilpasset denne informantgruppen. Jeg benyttet meg av båndopptager i intervjusituasjonen. Dette ble en utviklende dialog der den ene informanten sa kunne inspirere den andre. Siden de to kunstterapeutene kun hadde begrenset erfaring med diagnosen selektiv mutisme, så jeg det som utviklende å foreta et gruppeintervju med disse to informantene. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at slike intervjuer bærer preg av mer eksplorativ art, da en mer kollektiv ordveksling kan skape flere spontane synspunkter enn ved bruk av individuelle. Samlet er det resultatene fra disse intervjuene som prosjektet mitt baserer seg på. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg bearbeidet rådata og foretok analyse.

3.5 Behandling og bearbeiding av rådata og analyse

Fortløpende etter at de verbale intervjuene var gjennomført transkriberte jeg opptakene. Dette ga nærhet i tid, samt at jeg fikk en unik sjanse til å bli kjent med dataene (Dalen, 2011). Lydopptakene ga meg mulighet til å lytte flere ganger, slik at utskriftene ble identiske med utsagnene i intervjuene (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). Utskriftene av transkriberingene, samt de skriftlige svarene fra to av barna, ble dermed råmaterialet for analysen. Det er viktig å ta konteksten ved de gitte intervjuene, slik beskrevet i del 3.4, i betraktning. For å skape en minst mulig stressende setting gjorde jeg få notater underveis i intervjuene. Derimot foretok jeg noen feltnotater og analytiske refleksjoner direkte i etterkant av intervjuene. Notatboken min ble av stor betydning for å reflektere over personlige inntrykk av informantenes utsagn. Blant annet har min opplevelse av hvordan barna hemmes av sin diagnose gjort stort inntrykk på meg gjennom forskningsprosessen. Notatboken min ble betydningsfull for å reflektere over personlige inntrykk som oppsto på bakgrunn av informantenes utsagn (Dalen, 2011).

I prosjektet er analyseapparatet både teoretisk og empirisk forankret, og datapresentasjon, teori og tolkning utgjør en dynamisk helhet (Aadland, 1997; Andenæs, 2000). Begrepene som er operasjonalisert i forskerspørsmålene er knyttet til spørsmålene i intervjuguidene. Analysen startet med at jeg tok utgangspunkt i mine forskerspørsmål, og jeg beveget meg så i ulike fortolkningsnivåer i behandlingen av data (Dalen, 2011; Fuglseth & Skogen, 2004). For å

systematisere utsagnene satt jeg «merkelapper» i råmaterialet. Jeg gikk gjennom hver enkelt utskrift av intervjuene, og skapte fargekoder for begreper tilknyttet forskerspørsmålene. Aktuelle utsagn knyttet til *verbal kommunikasjon, nonverbal kommunikasjon, defokusert kommunikasjon, relasjon og kunstterapi* ble derfor merket med forskjellige farger. På denne måten klarte jeg å holde fokus på hvilke momenter som er viktig i forskerspørsmålene. Fra dette nivået ble kjerne kategorier utviklet, og jeg forsøkte å få en overordnet forståelse for datamaterialet (Dalen, 2011). Ved å gruppere dataene innunder kjerne kategorier var det igjen mulig å knytte underkategorier til disse ved bruk av teori.

I prosjektet er begrepene «experience near»¹⁵ og «experience distant»¹⁶ i et samspill med hverandre (Dalen, 2011). Jeg har forsøkt å finne mønstre og sammenhenger i dataene. Ved å gjengi ordrette sitater fra informantene har jeg forsøkt å underbygge disse (Dalen, 2011). Dette kan ses på som kasushistorier som understøtter sammenhenger (Aadland, 1997; Fuglseth & Skogen, 2004). I tillegg til å trekke frem sitater som fanger opp det essensielle ved aktuelle temaer, har jeg forsøkt å trekke frem sitater som stikker seg ut, og på denne måten kan stå i «kontrast» til hovedmønstrene. Jeg har så kommentert og foretatt mine egne refleksjoner, og hele veien forsøkt å knytte dette til det teoretiske grunnlaget (Dalen, 2011). Den analytiske prosessen beveget seg derfor fra et mer beskrivende til et mer fortolkende nivå. På denne måten har jeg forsøkt å presentere «tykke beskrivelser» i analysedelen (Dalen, 2011). Kvale og Brinkman (2009) forklarer hvordan en tykk beskrivelse situerer en hendelse i en kontekst (Kvale og Brinkman, 2009, s. 95). I samsvar med dette har jeg tidligere også gjort rede for hvilken kontekst dataene oppsto i. På denne måten mener jeg sitatene i høy grad kan snakke for seg selv. I tråd med en fenomenologisk tankegang har jeg forsøkt å presentere sitatene ryddig og markert de slik at de kan møtes med maksimal åpenhet. Ved at jeg har forsøkt å tolke hva mine informanter formidler har jeg hatt et avsenderperspektiv i prosjektet (Wormnæs, 2005).

Slik jeg har gjort rede for tidligere vil min forforståelse av temaet være av betydning for hvilke forestillinger jeg har med meg inn i prosjektet (Aadland, 1997). Dette gjelder også hva slags teori jeg har tatt utgangspunkt i. Slik Wormnæs (2005) beskriver kan teori få frem nye dimensjoner ved temaet, og være en støtte. Samtidig som dette kan forhindre at man ser nye

¹⁵ Tolkingsnivå som er begrenset til hva informanten selv oppfatter som meningen med sine uttalelser (Dalen, 2011).

¹⁶ Tolkingsnivå hvor også mine tolkninger er inkludert (Dalen, 2011).

aspekter ved fenomenet (Wormnæs, 2005). Jeg har forsøkt å ikke la overnevnte teoretiske perspektiver farge tolkningene, og jeg har forsøkt å se mønstre samtidig som jeg har vært åpen for motsetninger. Intensjonen er hovedsakelig å se muligheter i faget kunst og håndverk, men jeg prøver også å dra frem perspektiver og refleksjoner som kan eksemplifisere utfordringer. Teorigrunnlaget har heller ikke vært statisk fra start til slutt, men utviklet seg i takt med datamaterialet. På denne måten har jeg forsøkt å arbeide kreativt, men også vært nøktern kritisk, både overfor kilder, utsagn og mine egne tolkninger (Aadland, 1997). Slik Aadland (1997) presenterer det har jeg forsøkt å etterstrebe barmhjertighetsprinsippet, og jeg har derfor hatt som utgangspunkt at det informantene forteller meg er fornuftig og av verdi (Aadland, 1997). I likhet med Omdal (2014) har jeg av etiske grunner valgt en tilnærming hvor analysen baserer seg på tematikk fra datamaterialet, og det er ikke gjort inngående analyser av enkeltpersoner eller familier (Omdal, 2014). Med utgangspunkt i det hermeneutiske perspektivet har jeg prøvd å nå frem til gyldige fortolkninger av tekstene. Videre vil jeg behandle temaene validitet, reliabilitet og foreta etiske vurderinger.

3.6 Validitet

For å kunne drøfte legitimiteten ved min studie støtter jeg meg til Maxwell (1992) sine kategorier for validitet. Dette er med på å sikre studiens troverdighet, tolkningens bekræftbarhet, samt dens overførbarhet. På bakgrunn av dette vil jeg vise til fem brede kategorier av forståelse og tilhørende typer av validitet som er aktuelt for denne oppgaven; nemlig deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet.

I prosjektet har jeg jobbet for å bevare presisjon og nøyaktighet i mine redegjørelser, og derfor også jobbet for å bevare den deskriptive validiteten. Ved å transkribere ord for ord nøyaktig slik det fremkom fra mine informanter, har jeg unngått å finne på eller fordreie utsagn fra mine informanter (Maxwell, 1992). Det har vært en forutsetning at båndopptageren produserer opptak med adekvat lyd kvalitet, og jeg benyttet meg også av en funksjon som ga meg mulighet til å justere hastigheten. Med hensikt om å yte respekt for informantenes utsagn har jeg i tilfeller hvor jeg var usikker på hva som egentlig ble sagt, spolt tilbake for å gjengi det presist. På samme måte opprettholdt jeg den deskriptive validiteten i tilfeller hvor informantene svarte meg skriftlig, ved å la ordene og helheten stå slik det fremkom i intervjusituasjonen (Maxwell, 1992). Samme prinsipp gjelder også for analysen, hvor

informantenes utsagn blir gjengitt presist slik det ble sagt eller skrevet. I tråd med dette ble også setningene stående i størst mulig grad som en helhet, og ikke dratt ut av kontekst. Ved å ta i bruk båndopptager baserer dataene mine seg derfor ikke på min hukommelse av uttalelser, men av det faktiske som ble sagt. Maxwell (1992) beskriver hvordan redegjørelser ikke kan beskrive alt, og at unnlattelse av informasjon rundt selve intervjuet utgjør en trussel mot den deskriptive validiteten (Maxwell, 1992). Det at jeg tidligere i metoddelen har gjort rede for hvordan intervjuene ble gjennomført tror jeg kan styrke den deskriptive validiteten. Ved å beskrive den situasjonen mine informanter befant seg i, kan leseren få en forståelse av noe ved opplevelsesaspektet til informantene. Det er uttalelsene i sin helhet som blir viet oppmerksomhet i analysen, men med en forståelse av at informantenes følelser og reaksjoner, eksempelvis stress, kan være avgjørende for hvordan de responderer. I transkripsjonen av det verbale intervjuet med barnet gjør jeg tydelig uttrykk for hva som er morens utsagn. Dette kan også representere tidspunkt hvor barnet selv utviste usikkerhet i hvordan hun skulle respondere verbalt. Ved at barna fikk mulighet til å respondere skriftlig, kan det potensielle stressaspektet ha blitt redusert, og barna har i større grad klart å komme med beskrivelser som står i samsvar med virkeligheten. I tilfeller hvor foreldre har bidratt med uttalelser, enten per mail eller i intervjusituasjonene kommer dette tydelig frem i analysen. Det at jeg har hatt fokus på nøyaktighet har også vært avgjørende for å opprettholde validiteten i andre kategorier.

Videre vil arbeidet med deskriptiv validitet virke inn på tolkningsvaliditeten ved at tolkninger baserer seg på dette materialet. Når jeg har arbeidet for å bevare informantenes egne ord og begreper er det med hensikt om at deres livsverden og forståelse skal være i fokus. I all hovedsak har jeg derfor forsøkt å få frem informantenes perspektiv¹⁷, og ikke la mine egne perspektiver og kategorier i alt for stor grad bli styrende¹⁸. For å finne indre sammenhenger i materialet har jeg sett på hva informantene kan ha ønsket å formidle gjennom beskrivelser av fysiske objekter, hendelser og oppførsel (Maxwell, 1992). Mine informanters uttalelser gir ikke direkte innsyn i hva deres fullstendige mening var. For å forsikre meg om at mine fortolkninger i størst mulig grad stemmer med informantenes mening, stilte jeg oppfølgings spørsmål og oppklarende spørsmål ved uklarheter. Dette legitimerer også i større grad bruken av semistrukturert intervju. På denne måten kunne jeg umiddelbart få bekreftet eller avkreftet informasjon som ville være essensielle i tolkningen av data. Dette ga meg

¹⁷ Dette refererer til «emic» ved at jeg prøver å få frem subjektets perspektiv.

¹⁸ Dette refererer til «etic». Her er det observatørens perspektiv som er i fokus.

anledning til å tilpasse spørsmålene til mine informanter. Hvorvidt de har forstått mine spørsmål vil selvsagt da være avgjørende for den deskriptive validiteten, som igjen vil påvirke i hvor stor grad jeg kan tolke dette materialet. For å gjøre spørsmålene mer tilgjengelige for informantene gjorde jeg også små korrigeringer underveis i intervjuguidene.

Transkripsjonenes tolkningsvaliditet styrket jeg ved å fremheve elementer de la spesielt vekt på, eller steder der pauser oppsto (Maxwell, 1992). For å bevare informantenes autentisitet presiserte jeg at det ikke var noen besvarelser som ville bli sett på som mer riktig eller gal. I tråd med Mathison (1988) vil også min form for triangulerende tilnærming til data fra flere informantgrupper redusere faren for subjektivitet (Mathison, 1988). Andre aspekter som har styrket min tolkningsvaliditet er at jeg fra praktisk erfaring i arbeid med selektiv mutisme, opparbeidet meg noe kunnskap om diagnosen i dialog med fagpersoner, både i pedagogisk og klinisk sammenheng, samt gjennom litteratur. Jeg kjenner også til noe av livet i skolen, og har faglig bakgrunn i faget jeg bruker som ramme.

I tråd med en abduktiv resonnering har min teoretiske grunnforståelse vært i et dynamisk forhold med ny teori som innlemmes underveis i prosjektet. Jeg tar i bruk teoretiske forestillinger og begreper, samt empiriske enkelttilfeller, slik tidligere omtalt som et samspill mellom teoribygging og teoritestning (De Vaus, 2014). I studien har jeg forsøkt å ivareta den teoretiske validiteten ved å benytte meg av teori jeg mener har korrespondert med problemstilling og forskerspørsmål. I tråd med Maxwell (1992) er også måten jeg har forsøkt å sette sammen teorigrunnet av betydning. Jeg har tatt ut hovedaspekter fra teori som jeg mener stammer fra relevante kilder. Dette har jeg forsøkt å systematisere på en ryddig måte, slik at det utgjør en helhet som teorigrunnlag. De forskjellige delene i teorigrunnet støtter opp om hverandre, og på slik måte har jeg jobbet for at både del og helhet kan fremstå valide (Maxwell, 1992). Med sikte på å gi leseren en forståelse av fenomenet selektiv mutisme og relaterte temaer har jeg benyttet meg av begreper som hovedsakelig blir gjort rede for innledningsvis i oppgaven (Dalen, 2011). Jeg ser derfor det å bevare begrepsvaliditeten som et viktig aspekt for å sikre teoretisk validitet. I samsvar med Kleven (2002) har jeg forsøkt å etterstrebe samsvar mellom begrepene slik de blir definert teoretisk, og slik jeg benytter meg av de. I forskningsprosjektet har jeg derfor forsøkt å være konsekvent i bruken av begreper. Jeg foretok også noen begrepsavklaringer underveis i intervjusituasjonene, slik at informantene kunne få en innsikt i noe av mitt teoretiske utgangspunkt. For å kunne kartlegge begrepene bedre og på en mer nyansert måte har jeg også prøvd å nærme meg begrepene fra flere sider (Kleven, 2002). Dette henger sammen med min triangulerende tilnærming med

bruk av forskjellige informantgrupper. I forskningsprosjektet har jeg hatt en intensjon om å få frem sammenhenger ved bruk av teoretisk kunnskap (Dalen, 2011). Prosjektet har ikke teoriutvikling som primært formål. Likevel kan samspillet mellom det teoretiske grunnlaget, det empiriske materialet og tolkning føre til teoretiske refleksjoner.

Med et begrenset utvalg har min hovedinteresse ligget i å utmeisle perspektiver som kan gi utvidet forståelse til fenomenet. Det ligger i sakens natur at jeg ikke har grunnlag for å generalisere utover dette. På bakgrunn av dette har jeg heller ikke foretatt utstrakte eller bastante konklusjoner. Dette kan ses i sammenheng med Maxwell (1992) som beskriver at kvalitative undersøkelser vanligvis ikke er designet til å overføres til en bredere populasjon. Intensjonen er allikevel at det kan finnes noen perspektiver som kan videreføres. Andenæs (2000) beskriver hvordan mottakeren i stor grad avgjør resultatenes anvendeligheten for andre situasjoner. Det er derfor av betydning at jeg prøver å presentere oppgavens innhold på en ryddig og oversiktlig måte. De «tykke beskrivelsene» i analysen utgjør også en viktig rolle ved å fortolke i tillegg til å beskrive. Maxwell (1992) skriver at mange forskere ikke ønsker å evaluere det de studerer. Da min hovedintensjon ikke er å evaluere noe, har evalueringsvaliditet vært av mindre betydning enn den deskriptive, fortolkende og teoretiske validiteten. Måter jeg beskriver hendelser og situasjoner på kan derimot inneholde implisitte vurderinger. Mottakeren kan også få en fornemmelse av hvordan jeg vurderer prosjektets tema gjennom fremlegging av forslag og spørsmål. Dersom dette er tilfelle vil slike evalueringer bygge på beskrivelser og fortolkninger med utgangspunkt i datamaterialet. Å styrke validiteten i de andre kategoriene vil derfor styrke evalueringsvaliditeten.

I prosjektet har jeg hatt som mål å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene. For å kunne gjøre dette på best mulig måte har disse gitt føringer og retning i arbeidet. Jeg har forsøkt å forklare hvordan jeg har jobbet for å styrke gyldigheten både i forhold til det deskriptive, i tolkningene, i det teoretiske, og hvordan dette kan ha betydning for eventuelle vurderinger. På denne måten har jeg jobbet for at delene skal inngå i en helhet, og at dette kan gi gyldige resultater for prosjektets utvalg og fenomen. Jeg tror et godt forarbeid har vært viktig for å øke gyldigheten. Forforståelsen min ble styrket i en teoribyggefase, og kan på denne måten ha gitt meg et bedre utgangspunkt for å forstå innhold og sammenhenger videre i arbeidet. Samtidig har jeg forsøkt å ikke være forutinntatt og skråsikker på bakgrunn av dette. Å strebe etter økt validitet kan ses som et etisk mål i seg selv. Jeg vil diskutere etiske vurderinger i del 3.8.

3.7 Reliabilitet

Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har jobbet for å sikre forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har arbeidet for å fremstille alle ledd i prosjektet så transparent som mulig for at lesere kan følge prosessen. I metoddelen har jeg derfor beskrevet hvilke grep jeg har gjort, og som har gitt retning i prosjektet. Jeg har gjort rede for min forforståelse, innhenting og beskrivelse av informantene, intervjuenes gjennomføring, samt gjort rede for analytisk tilnærming. I tråd med Andenæs (2000) har jeg forsøkt å jobbe så reflektert som mulig for å skape pålitelige og relevante data. Jeg har forsøkt å finne et undersøkelsesinstrument jeg mente sto i forhold til prosjektets problemstilling og forskerspørsmål. Siden jeg tok i bruk forskjellige informantgrupper har jeg prøvd å tilpasse tilnærmingen til den enkelte, som står i samsvar med et etisk fokus (Andenæs, 2000).

Jeg har jobbet for å styrke reliabiliteten i intervjuene, i transkriberingene og i analysen. I gjennomføringen av intervjuene har jeg forsøkt å unngå å stille ledende spørsmål. Potensielt ledende spørsmål har kun blitt brukt i tilfeller med behov for å verifisere mine fortolkninger, og sjekke at jeg forsto informanten rett. Jeg har også vært bevisst på min verbale og kroppslige respons, slik at informantene ikke fikk inntrykk av at noen utsagn var mer riktige enn andre. Dette har jeg gjort med siktemål på at andre forskere kunne gått inn og fått tilnærmet like svar i bruk av intervjuguidene. Samtidig har disse dataene oppstått i en mellommenneskelig relasjon mellom meg og mine informanter. Informantenes svar kunne på denne måten vært annerledes i intervju med en annen forsker. Ved at jeg utførte alle transkriberingene har jeg sikret at alt av innhold fra intervjuene kom med. For å se informantenes respons i sammenheng, er både mine spørsmål, og informantenes svar inkludert. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Maxwell (1992) presenterer reliabilitet som en trussel mot validiteten. Forskjellige perspektiv og formål hos forskere kan gjøre at man produserer deskriptivt forskjellig data av samme hendelse. Maxwell (1992) argumenterer for at de forskjellige resultatene kan være valide på bakgrunn av dette (Maxwell, 1992). Mitt perspektiv kan ha avgjort hva jeg har spurt om, og igjen vært viktig for hva jeg trekker ut som essensielt. Dette hører sammen med hvordan forskerspørsmålene mine i stor grad avgjorde hvordan jeg systematiserte mine kategorier. Med utgangspunkt i premissene som ligger til grunn for studien ser jeg derfor på mine resultater som pålitelige. En tanke om at omgivelsene og individer er i stadig utvikling gjør

kravet om gjentakbarhet problematisk. I samsvar med Andenæs (2000) vil et kriterium om at forskeren skal oppføre seg helt likt hver gang, ikke være en realitet i en undersøkelse som dette. Som jeg tidligere har vært inne på, ser jeg det heller som en styrke at jeg har kunnet justere meg i forhold til den enkelte informant. Utformingen av intervjuene har derfor ikke blitt helt lik hver gang (Andenæs, 2000). En kjennskap om at barna i denne undersøkelsen utgjør en heterogen gruppe forsterker behovet for forskjellige tilnærminger. Avslutningsvis ser jeg derfor at en annen forsker ikke kan produsere akkurat de samme resultatene som meg. Derimot har jeg forsøkt å oppnå pålitelighet ved å gi innsyn i hvordan jeg har arbeidet gjennom prosjektet. På denne måten kan andre forskere se mine fremgangsmåter, og kanskje også hente inspirasjon i dette.

Jeg har gjennom oppgaven prøvd å tydeliggjøre hvilke data som er innhentet gjennom intervjuer og dokumenter, og hva som er mine tolkninger og analyser av dette. Jeg har forsøkt å ha bevisste rutiner ved mine fremgangsmåter, i visshet om at det vil påvirke de funn jeg sitter igjen med etter feltarbeidets slutt. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre mine metodologiske valg, for å gjøre oppgaven mest mulig tilgjengelig for leseren, og for å sikre bekreftbarhet og troverdighet i min studie. På bakgrunn av det som er presentert ser jeg på prosjektet som både gyldig og pålitelig.

3.8 Etske vurderinger

Når jeg har gått inn i forskerrollen er det en forutsetning at min skikkelighet ikke blir dratt i tvil, og at forskningen er etisk forsvarlig gjennomført. Under hele prosessen, fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporteringen, har jeg etter beste evne prøvd å etterstrebe dette. Som videre vil fremgå reiser undersøkelsen min flere etiske problemstillinger og vurderinger.

Ved den innledende tematiseringen av dette prosjektet hadde jeg et ønske om å forske på et område som er viet relativt liten plass innen norsk forskning. Som forsker i det spesialpedagogiske feltet hadde jeg en intensjon om å kunne være med på å bidra til å øke kunnskapen og dermed også kunne bidra til forbedring av situasjonen til mennesker som berøres av selektiv mutisme. Selektiv mutisme kan være et sårbart felt å gå inn i, og med et ønske om å involvere barn som har denne diagnosen, ble det tidlig klart for meg at dette i seg selv kunne være det største etiske hensynet å ta. Før den inngående planleggingen fant sted,

sendte jeg innledningsvis i forskningsprosessen utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)¹⁹. I tilbakemeldingen fra NSD fremkom det at prosjektet ikke ville omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven, da alle opplysninger i forbindelse med prosjektet er anonyme. Jeg har støttet meg til forskningsetiske retningslinjer utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) hvor det i punkt 14 er nedfelt krav om konfidensialitet for alle involverte parter. I tråd med dette er alle opplysninger anonymisert. Dalen (2011) trekker frem faren for å stigmatisere små og lett gjenkjennbare grupper, dette er derfor noe jeg måtte ta til betraktning. Gjennom hele prosessen og datamaterialet har jeg vært bevisst på å ikke benytte meg av opplysninger som på noe vis kan identifisere enkeltpersoner. Jeg opererer ikke med geografisk plassering, skole eller navn i prosjektet. Gjennom transkriberingsprosessen benytter jeg meg av nummereringer og kategorier som plasserer mine informanter. I intervjuguiden benytter jeg meg også av spørsmål som i størst mulig grad er identitetsnøytral. Det eneste som fremgår i min oppgave er informantens kjønn, type skole og da også hvilket klassetrinn. Dette så jeg på som relevant og nyttig for å plasserer informanten i en pedagogisk kontekst. Kontaktopplysninger til foreldre og lærere oppbevares på personlig datamaskin med tilhørende personlig passord. Samme prinsipp er gjeldende også for transkriberinger og lydopptak. Dette, samt mailveksling med foreldre og lærere vil etter endt forskningsprosjekt slettes. Overnevnte står i tråd med punkt 16 som stiller krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Krav om konfidensialitet utgjør derfor en av flere viktige etiske retningslinjer jeg har forsøkt å etterfølge i min kvalitative forskning.

I planleggingsfasen utarbeidet jeg «forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet»²⁰. Her opplyses det om bakgrunn og formål med prosjektet, hva det innebærer, og mulige fordeler og ulemper ved å delta, hva som blir gjort med informasjonen informanten kommer med, samt at det blir presisert at informanten deltar på frivillig basis. Dette ble gjort med hensikt om å gi informanten innsyn i prosjektet, for så å kunne avgjøre om de ville gi sitt samtykke til å delta i undersøkelsen. I tråd med Kvale og Brinkmann (2009) informerte jeg om deres rett til å trekke seg til enhver tid under hele forskningsprosjektets gang. Jeg understreket at informantene selv valgte om de ville uttale seg på mine spørsmål eller ikke, og understreket at deres anonymitet ville bli ivaretatt. Et etisk dilemma vil kunne være om informantene i tilstrekkelig grad forsto eller hadde interesse av å vite formålet. Dalen (2011) skriver at

¹⁹ Kvittering fra NSD fremgår bakerst i prosjektets vedleggsdel.

²⁰ Dette dokumentet fremgår bakerst i prosjektets vedleggsdel.

informasjonen må gis i en form som er forståelig for informantene (Dalen, 2011, s. 101). For at informantene i størst mulig grad skulle forstå prosjektets innhold jobbet jeg derfor for å tilpasse informasjonen til de respektives aldersnivå. I forkant hadde foreldrene og lærerne blitt tilsendt forespørselen, og før selve intervjusituasjonen gikk jeg gjennom de forskjellige punktene. Da jeg skulle legge dette frem for barna var jeg klar over et potensielt maktforhold som kan bli skapt mellom forsker og mennesker i en sårbar posisjon. For å skape et mest mulig balansert forhold basert på gjensidig respekt, la jeg informasjonen frem på et nivå som gjorde som i størst mulig grad skulle gjøre det forståelig for informanten.

Slik jeg innledningsvis påpeker vil det å trekke barn inn i forskningsprosessen medføre et særlig viktig etisk hensyn. Dette berøres i punkt 12 av de forskningsetiske retningslinjene utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komitè, hvor barns krav på beskyttelse er nedfelt. I tråd med alder og behov har barn og unge særlige krav på beskyttelse i deltakelse i forskning (NESH, 2006). Mitt ønske om å inkludere barn med selektiv mutisme som bidragsytere til forskningen, reiser en etisk utfordring ved at dette er barn som ikke bruker verbalt språk i de fleste sosiale situasjoner. I henhold til punkt 12 måtte derfor metode og innhold i forskningen tilpasses denne gruppen (NESH, 2006). Da dette dreier seg om forskning på en sårbar gruppe vil dette også omfatte punkt 22 som retter fokus på hensynet til utsatte grupper. Overordnet så jeg det å inkludere disse barna i prosjektet og ta del i deres livsverden som etisk riktig. En av mødrene til barna skrev følgende til meg i forkant av intervjuet:

Datteren min syntes det virket litt spennende å delta på et sånt prosjekt, altså litt spennende å kunne være med på intervjuer kun på grunn av diagnosen, som da stort sett ellers ekskluderer henne fra en del aktiviteter. Jeg tror det er lurt å intervju de barna som faktisk har selektiv mutisme for å høre hva de selv mener. Det blir ofte så mye syensing rundt dem, når de selv ikke sier noe. Og det er fin trening; Når hun intervjues blir hun tvunget til å reflektere litt mer over sin egen hverdag og hemninger, og det er heller ikke dumt å reflektere litt mer over egne inngrodde vaner. Da kanskje får hun tenkt over om de egentlig er fornuftige.

Ved at jeg satt på en kunnskap om at dette er en heterogen gruppe, var jeg klar over at alle de involverte barna ville ha ulike behov. Hvordan jeg skulle tilnærme meg disse barna på best mulig måte, vil utgjøre en av de mest utfordrende etiske sidene ved masterprosjektet. I forkant av intervjuene var jeg derfor i god dialog med foreldrene for å avklare hva slags type tilnærming som ville være best egnet i møte med de forskjellige barna. Jeg så det som

hensiktsmessig å fremlegge et ønske om å foreta intervjuet i barnets hjem, da dette er en setting barnet i mange tilfeller føler seg trygg i. Det ble også klart at barna ønsket å ha en forelder tilstede under intervjuet, noe jeg som forsker så var etisk riktig å etterfølge. I dialog med foreldrene fremla jeg barnets mulighet til å respondere verbalt eller skriftlig. En av mødrene ga uttrykk for at datteren ville svare meg verbalt, og jeg så på det som etisk riktig å gi mulighet for dette da dette barnet, både ifølge mor og lærer, hadde begynt å benytte verbalt språk i skolen. Resterende barn ga uttrykk for at de ville svare skriftlig, og i tilfellet med informanten jeg har kjennskap til uttrykte hun også dette ønsket til meg. I tilfellene hvor barna responderte skriftlig, gjorde de dette uten innblanding fra foreldrene. I det verbale intervjuet ble moren en slags støttende tredjeperson som oppfordret og sørget for en trygg ramme for samtalen. I tilfellet hvor det ene intervjuet måtte foregå på offentlig kafé, var jeg usikker på om dette ville være etisk forsvarlig. I samråd med mor ble det klart at datteren fortsatt ønsket å delta i intervjuet selv om stedet for utførelsen ble annerledes enn først antatt. Moren skrev tilbake til meg dagen etter: *«Det er en nyttig opplevelse også for henne. Hun fikk jo brynet seg litt i går; Både bli intervjuet (av en ukjent person), og å spise ute på en offentlig kafé, samtidig som det var mye folk rundt, er ikke hverdagskost for henne, men hun kom seg igjennom»*. Kanskje dette kan si noe om at det å ha deltatt og kommet seg igjennom kan ha hatt en verdi i seg selv? Barnet hadde en person hun var trygg på tilstede, samt mulighet til å respondere på en måte hun er fortrolig med. Dette representerte essensielle, etiske aspekter som ble ivaretatt under intervjuet. For å anerkjenne barna som deltakende og individuelle subjekt skrev de under sitt frivillige samtykke, i tillegg til at en foresatt gjorde dette. I selve intervjusituasjonen hadde jeg fokus på muligheter i faget, og gikk ikke inn i det mest sensitive, i henhold til ferdig definerte spørsmål i intervjuguiden. I hele prosessen ble de etiske grunnprinsippene i møte med barna viktigere enn selve funnene, og jeg synes dette som forskningsmetode har verdi i seg selv.

I likhet med alle ledd i undersøkelsen, ble konfidensialitetshensynet ivaretatt i transkripsjonene. Ved bruk av båndopptager ble muntlig tale omsatt til skriftlig form og med tanke på å bevare etikken og informantens egen fortelling ble alt skrevet av ordrett. I tilfellene hvor informantene besvarte skriftlig ble all tekst bevart slik den fremkom i intervjusituasjonen. Fuglseth (2006a) skriver at det ligger viktige etiske prinsipper i å være upartisk, saklig, grundig og ærlig (Fuglseth, 2006a, s.82). I forbindelse med analysing, verifisering og rapportering ser jeg derfor at det ligger spesifikke utfordringer i hvordan jeg som forsker dokumenterer mine påstander, og i hvor stor grad jeg er ærlig og klar over min

egen forforståelses betydning. Kjelstadli (1999) trekker frem at forskeren kan løsrive sitater fra en språklig sammenheng. Dette ser jeg på som noe som kan medføre et stigmatiserende bilde, og jeg var derfor i analyseringsfasen opptatt av å ikke trekke sitater ut ifra sin kontekst. Med tanke på respekt for målgruppen, ser jeg det også som god etisk skikk å presentere forskningen på en ryddig og oversiktlig måte. Jeg har forsøkt å ikke fremstå skråsikker i mine refleksjoner og konklusjoner. Dette tror jeg er viktig i forskning som retter seg mot uobserverbare størrelser. Det å ha reflektert rundt etiske hensyn underveis i prosessen tror jeg har hjulpet meg å jobbe redelig som forsker i alle faser.

3.9 Teori og metodekritikk

Gregory Bateson har blitt kritisert for at kommunikasjonsbegrepet er svært vidt. Indirekte leser jeg også at denne kritikken peker på mangetydigheten Bateson beskriver i kommunikasjon er problematisk fordi man kan tillegge gester og andre nonverbale uttrykk for stor egenbetydning (Johannessen et al., 2012). Nettopp det at den er vid ser jeg på som hensiktsmessig for mitt prosjekt. Kommunikasjonsteorien hans kan favne et stort spekter av kommunikasjon, og ikke utelukke eventuell relevante funn som kan knyttes til kommunikasjon. Siden Bateson beskriver hvordan kommunikasjon er person, -kontekst- og relasjonsavhengig, vil vi ikke ha direkte tilgang til en universell sannhet, og jeg ser derfor på mangetydigheten som et naturlig resultat av dette. Når «alt er kommunikasjon», vil mennesker altså uttrykke seg gjennom alt de gjør, ikke bare ord. I faget kunst og håndverk vil det å skape noe handle om å uttrykke, og det å skape kan derfor være en form for kommunikasjon. I Batesons kommunikasjonsteori er det mindre fokus på «avsender» og «mottaker», og den retter fokuset på mindre direkte og rigide mønstre ved kommunikasjon. Etter mitt syn går teorien godt overens med formålet i artikkel 13 i barnekonvensjonen²¹, samt fagets generelle ferdigheter²². Følgelig ser jeg også på Batesons kommunikasjonsteori som et fruktbart redskap til analysen. I tråd med Bateson har jeg forsøkt å presentere teorien som en dynamisk helhet, men jeg så meg nødt til å gjøre noen inndelinger for å kunne formulere spørsmål, for deretter å systematisere det i kategorier og slik muliggjøre analyse.

²¹ Referert til i 1.0 Innledningen.

²² Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

I likhet med alle metoder har også min forskningsmetode sine begrensninger (Aadland, 1997). Jeg skulle gjerne sett at resultatene kunne overføres til en større populasjon, men ser at resultatene i størst grad gir et bilde av utvalget mitt. For å kunne arbeide frem et gyldig og pålitelig prosjekt har jeg jobbet med dette i alle trinn i prosessen. Slik sett mener jeg undersøkelsen kan bidra med viktige perspektiver som kan gi utvidet forståelse til fenomenet. Gjennom en kvalitativ metode har jeg fått tilgang til tanker og meninger fra informanter som jeg kanskje ikke kunne fått gjennom en annen metode. Ved å modifisere intervjumetoden slik at informantene kunne respondere skriftlig, fikk jeg også tilgang til barnas livsverden. Omdal (2014) skriver at forskning på selektiv mutisme har behov for flere kvalitative observasjoner av interaksjon i barnas naturlige miljø i skolen. Siden dette dreier seg om barn som i mange sosiale situasjoner ikke bruker verbalt språk, kunne observasjoner vært med på å fange viktig informasjon hva kommunikasjonsmønstre og potensielle muligheter angår. Samtidig som tidsaspektet satt begrensninger for observasjonsmulighetene, er det også viktig å presisere at mitt hovedønske var å få frem barnas «stemme».

4.0 Analyse (resultater og drøfting)

I undersøkelsen er intensjonen min å besvare problemstillingen: *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?* For å kunne plassere informantens utsagn og mine tolkninger på en hensiktsmessig måte har jeg utviklet kategorier som står i samsvar med forskerspørsmålene. Med hensikt om å få et klarere bilde av problemstillingen vil jeg videre gå inn og prøve å besvare de enkelte forskerspørsmålene. Forskerspørsmålenes rekkefølge vil i stor grad korrelere med hvordan de er vektlagt.

4.1 Verbal og nonverbal kommunikasjon

Ifølge Bateson er som påpekt «alt kommunikasjon». Dette vil både inkludere den verbale og den nonverbale kommunikasjonen. Med utgangspunkt i informantens perspektiv vil jeg nå prøve å besvare følgende forskerspørsmål: *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme verbalt og nonverbalt i faget kunst og håndverk?* Beskrivelser, sitater og teori vil utgjøre en dynamisk helhet.

Å kunne uttrykke seg muntlig inngår som en generell ferdighet i faget, og vil kunne plasseres inn under den verbale kommunikasjonen. Sammen med nonverbal kommunikasjon gir den verbale kommunikasjonen et mer helhetlig bilde av menneskelig kommunikasjon. Mange elever med selektiv mutisme er ikke tilgjengelige på den verbale «kanalen», og dette skaper en utfordring i å finne en potensiell «kanal» å kommunisere gjennom. Før jeg beveger meg mot å se på muligheter for kommunikasjon i faget, vil jeg innledningsvis foreta noen beskrivelser av elevenes kommunikasjon ut ifra informantens perspektiv.

4.1.1 Innledende beskrivelser

Lærer 1 forteller at hun har hatt elev 1 i 6 måneder, og at hun på denne tiden ikke har hørt stemmen til eleven. Hverken i kunst og håndverk eller i andre fag²³. Hun vet derimot at eleven snakker hjemme, og kan hviske med to venninner, hovedsakelig utenfor klasserommet. Lærer 1 beskriver en elev som ikke gjør noe aktivt for å bli lagt merke til, og som har en litt lukket kroppsholdning. Eleven kan derimot søke kontakt ved å være i nærheten av læreren ved

²³ Hun underviser også eleven i norsk, gym, naturfag og samfunnsfag.

inspeksjon. Lærer 1 forteller at elev 1 har godt humør, og at det ofte kan se ut som at hun sliter med å holde latteren tilbake. I faget kunst og håndverk jobber hun konsentrert, og er generelt sett en skoleflink elev. Lærer 1 forteller:

Jeg tror hun kan uttrykke mye mer enn det hun gjør. Hun klarer fint å uttrykke seg når hun svarer på direkte spørsmål. Enten ved at hun nikker, rister på hodet, trekker litt på skuldrene eller viser tegn med fingre, evt. skriver på en lapp for eksempel (Lærer 1).

I samsvar med lærerens uttalelser forteller elev 1 at hun aldri har sagt noe høyt i faget, men at hun kanskje kan ha hvisket noe til en venninne som ikke er fagrelatert. Elev 1 beskriver dette med eksempelet: «for eksempel “hva er klokka?”, men har ellers ikke sagt noe høyt i klasserommet siden begynnelsen av 3. klasse». Elev 1 skriver at det er like vanskelig å prate i kunst og håndverk som i andre fag. Hun forteller også at hun liker bedre å hviske til venninnene i friminuttene, siden andre i klassen da ikke kan se det.

Lærer 2 har hatt sin elev i 3,5 år og underviser også eleven i flere fag²⁴. I løpet av denne tiden gir læreren uttrykk for at det har skjedd store endringer i kommunikasjonen til eleven. Lærer 2 beskriver hvordan kommunikasjonen til å begynne med var svært begrenset. Videre forteller hun om en elev som var stiv i kroppen og prøvde å unngå øyekontakt. Lærer 2 beskriver hvordan eleven etter hvert begynte å kommunisere hviskende med noen medelever, og begynte å ta mer i bruk kroppsspråk, i form av eksempelvis å nikke eller riste på hodet. Hun begynte gradvis etter dette å besvare ja/nei-spørsmål, samt å ta i bruk post-it-lapper for å respondere. Lærer 2 forteller at hun hadde en opplevelse av at elev 2 lengtet etter å uttrykke seg, og for 1 år siden skjedde det et gjennombrudd. Elev 2 leste høyt fra en bok i klasserommet, og har brukt verbal tale etter det. Avslutningsvis beskriver hun en elev som liker å sitte i ro, og holde på med hendene. Lærer 2 sine egne ord:

Hun hadde jo til å begynne med et veldig stivt kroppsspråk (...) Følt ut som hele henne gikk i frys mange ganger. Og da klarte ikke hun å vise noe i det hele tatt med kroppen, hva hun følte eller hva hun forsto eller hvordan det var i det hele tatt (Lærer 2).

²⁴ Teoretiske fag og musikk.

I likhet med lærerens uttalelser gir elev 2 og moren uttrykk for at det har vært en utvikling. Elev 2 forteller at hun snakker i timen og at hun liker å arbeide med hendene.

Lærer 3 forteller om en elev hun gradvis har oppnådd mer verbal kommunikasjon med. Hun beskriver hvordan elev 3 kan si ganske mye når de snakker om oppgavene, og det hun har laget i faget²⁵. Lærer 3 forteller at hun opplever eleven som ganske bestemt, sta og med et tydelig kroppsspråk. Hun sier det kan vises tydelig om hun er spent og frustrert eller om hun slapper av. Videre forteller lærer 3 hvordan hun opplever at eleven har «åpnet» seg mer. Følgende uttalelse illustrerer dette:

Fra å ha et veldig lukket kroppsspråk og veldig lukket ansikt, til at hun er mer oppreist, håret er mer bort fra ansiktet, hun ser folk mer i øynene, hun glemmer seg mindre da (Lærer 3).

Den samme utviklingen gir også elev 3 uttrykk for:

Jeg tror jeg uttrykker meg annerledes nå enn det jeg gjorde før. Før klarte jeg ikke å uttrykke meg i det hele tatt, men jeg har funnet en løsning i design og håndverk og det har også hjulpet meg mye med å bli mindre redd for å snakke også (Elev 3).

Slik tidligere beskrevet prater elev 4 kun med familie. Moren gir uttrykk for at han nesten ikke tør å lage lyder eller bevege seg på skolen. Elev 4 skriver til meg at han aldri har pratet i skolesammenheng, og han legger spesielt trykk på enkelte ord. Det kan i svarene peke på at elev 4 sin kommunikasjon er en stor del av identiteten hans. Følgende utsagn er illustrerende:

Bare sånn at det er sagt, jeg prater aldri på skolen. ALDRI! (Elev 4).

Elevene forstås først og fremst ikke alene, men her i konteksten skolen. Det er i samspillet med omgivelsene de kommunikative vanskene gjerne oppstår. Av uttalelsene til lærerne og elevene kan man lese at det er store forskjeller i hvordan elevene kommuniserer verbalt og nonverbalt i faget. Dette står i samsvar med litteratur som viser til at selektiv mutisme er en heterogen tilstand. To av elevene benytter seg av verbal tale i faget, og det ser ut til at elevene i forskjellig grad tar i bruk nonverbale uttrykksmåter. Noen av uttalelsene peker mot at det å bli sett «snakkende» er problematisk, noe som kan relateres til opprettholdelsen av identiteten som det «stille barnet». Uttalelsene kan uttrykke behov for forskjellige tilnærminger, og en

²⁵ Lærer 3 underviser eleven kun i design og håndverk.

viktig komponent kan være å metakommunisere om passende uttryksmåter. Videre vil jeg gå inn på forskjellige områder, for å se på hva slags muligheter som ligger i faget, og hvordan mine informanter kommuniserer innenfor disse rammene.

4.1.2 Uttryksmåter i faget

Med utgangspunkt i elevenes og lærernes uttalelser vil jeg nå se på hvilke muligheter for kommunikasjon som finnes i kunst og håndverksfaget. Da det er i verbal kommunikasjon barn med selektiv mutisme ofte møter størst hindringer, vil jeg fokusere på hvordan disse elevene kan vise tilstedeværelse gjennom andre uttrykk. Lærerne uttaler at fagets formål og kompetansemål i seg selv kan åpne opp for flere kommunikasjonsmuligheter. I tillegg til å kommunisere muntlig, trekker de frem skriftlighet, bruk av digitale verktøy, samt kommunikasjon gjennom bilder, formgivning og tegning som viktige kommunikasjonsveier. Lærer 2 uttaler følgende:

Det er klart at selv om du har vanskeligheter med å kommunisere på den ene eller den andre måten, for eksempel ved at du ikke klarer å uttrykke deg muntlig, så har man jo da dette opplevelsesaspektet. Og dette aspektet av at det hele tiden handler om å erfare med hendene (Lærer 2).

Opplevelsesaspektet og bruk av hendene blir her trukket frem som essensielle komponenter ved faget. Lærer 2 forteller videre hvordan det gjennom praktisk arbeid er større fokus på å «gjøre» det, istedenfor å «prate» det. Det at fagets innhold legger opp til mindre bruk av verbal tale går igjen i lærernes uttalelser.

Lærer 3 beskriver det på følgende måte:

Så det gjør jo på en måte at det gir rom for å bruke mindre ord i klassesituasjonen. At man har et litt annet fokus enn det man har i de fleste andre fag (...) Ja, det tenker jeg vel kan være ålreit for elever med selektiv mutisme (Lærer 3).

Lærerne beskriver hvordan det primære innholdet i faget ikke er av verbal art, og dette kan kanskje fjerne noe av presset elevene kan føle på å prestere gjennom denne kommunikasjonsformen. Elevene ser ut til å trekke frem mye av de samme momentene når de blir spurt om hva slags deler av kroppen det er viktig å bruke i faget. Samlet forteller elevene at det er viktig å bruke hendene, øynene og hodet. En av elevene forteller også om

muligheten til å ta i bruk følelsene man sitter inne med, samt hele kroppen. Elevene kommer inn på mange av de samme momentene når de forteller hvordan man kan uttrykke seg i faget, og elev 3 sammenfatter mange av disse erfaringene i følgende sitat:

Jeg tror man kan uttrykke seg på andre måter i design og håndverk for da har man mulighet til å bruke andre verktøy til å uttrykke seg, istedenfor å uttrykke seg muntlig eller skriftlig (Elev 3).

Lest ut ifra informantenes uttalelser ser det ut til at også elevene mener det hovedsakelig legges opp til andre uttrykksmåter i dette faget. I en skolehverdag preget av ord og muntlighet kan faget på denne måten representere et rom med et annet hovedfokus. Dette kan knyttes til at vi som mennesker burde benytte oss av et større register av «språk». I faget kunst og håndverk vil dette da eksempelvis dreie seg om å kommunisere gjennom former, farger og materialer.

På tross av at det ser ut til å være betydelige muligheter for forskjellige uttrykksformer i faget, er det også aspekter ved dette som kan være utfordrende. I startfasen av prosjektet var jeg i kontakt med en fagperson med kompetanse og erfaring på feltet selektiv mutisme som hadde endel innvendinger mot faget, og dette er også noe jeg har tatt i betraktning underveis i undersøkelsen. Denne personen hadde blant annet følgende å si:

Mange elever med selektiv mutisme strever ved at de ikke våger å spørre om hjelp eller formidle hvordan eller hva de har tenkt når de arbeider. Flere sliter meget i dette faget fordi det med å uttrykke og prestere nonverbalt og lage/vis frem ting, blir som å snakke. De klarer ikke å ta valg, de stivner til fordi det er for ustrukturert i disse fagsituasjonene og fordi det nettopp i disse timene foregår mye kommunikasjon mellom elevene, noe de ikke mestrer.

En hovedtendens i datamaterialet er at elevene har vanskelig for å vise tegn ved behov for hjelp i faget. Hovedsakelig gjelder dette elevene som i liten grad tar i bruk nonverbal kommunikasjon. Dette kan knyttes til litteratur som peker på at det i tilfeller hvor den nonverbale kommunikasjonen er begrenset, også kan være problematisk for barnet å få meddelt seg ved behov for hjelp. Elev 1 beskriver at det kan være problematisk å vise tegn ved behov for hjelp av følgende grunn: «Jeg liker ikke at andre ser når jeg trenger hjelp». Dette kan knyttes til lærerens tidligere utsagn om at elev 1 gjør lite for å bli lagt merke til. Lærer 3 gir uttrykk for at det også kan være vanskelig for elev 3 å vise tegn på at hun trenger

hjelp, spesielt i tilfeller hvor hun sitter ekstra fast: «På en måte jo mer hun trenger å si ifra, jo mer hemmet blir hun egentlig. Dette kan peke på betydningen av å metakommunisere, og prøve å komme frem til metoder for hvordan eleven kan få formidlet sitt behov. Det kan også ses som betydningsfullt at kunst og håndverkslæreren er observant og følger godt med underveis i elevens arbeid. Elev 3 forteller derimot at hun klarer å gi uttrykk for at hun trenger hjelp:

Jeg synes det ikke er så veldig vanskelig å vise at jeg trenger hjelp til noe, siden jeg går i en liten klasse. De gangene jeg trenger hjelp, legger jeg fra meg alt jeg driver med, det pleier å fungere (Elev 3).

Dette peker på at elevene kan vise behov for hjelp på andre måter i faget. Flere av elevene uttrykker at de kan vise at de trenger hjelp gjennom blick eller tegnbruk som å gni hendene sammen. Dette vil igjen forutsette at læreren kjenner til elevens tegnbruk. Elev 3 skriver derimot at det var vanskeligere å uttrykke behov for hjelp tidligere da hun gikk i en større klasse. Hun uttrykker at det var vanskeligere å bli sett i en slik kontekst. Av dette kan vi lese at klassens størrelse kan ha betydning for at læreren skal tilstrekkelig mulighet til å se samtlige elever.

I tråd med uttalelsene til den tidligere nevnte fagpersonen kan et for stort fokus på å forstå elevenes arbeid som emosjonelle og meningsbærende uttrykk føre til et press om å prestere nonverbalt. Elevenes nonverbale uttrykk står ikke nødvendigvis i et en-til-en-forhold med egne erfaringer og følelser, og som vi ser av Bateson kan det derfor være viktig å ikke overfortolke elevenes nonverbale uttrykk. I slike tilfeller kan den didaktiske rammen redusere kunstens egenverdi og kommunikative potensial. Flere av informantene trekker frem at faget også åpner opp for større grad av muntlig interaksjon mellom elevene. Lærer 1 forteller hvordan elev 1 kan trekke seg litt mer tilbake i faget de gangene strukturen er relativt fri. Lærer 2 trekker derimot frem fagets muligheter for interaksjon som svært avgjørende for at elev 2 begynte å kommunisere verbalt:

Jeg tenker at de timene der hvor hun fikk samarbeide med de andre om håndverket, småprate og bli bedre kjent med de i denne veldig nære, tette hviskeformen. Det skapte trygghet til de som hun hadde rundt seg, og det har vært helt avgjørende for å komme seg videre (Lærer 2).

Slik jeg leser dette kan den verbale kommunikasjonen mellom elevene ha skapt gode vilkår for utvikling av flere kommunikasjonskanaler hos elev 2. Dette gir hun også selv uttrykk for ved at hun forteller at hun liker at man kan snakke mer sammen i kunst og håndverk. Moren kommer med følgende kommentar til dette.

Ja, det er vel fordi du har begynt å prate det? Det hadde kanskje ikke vært så greit hvis du ikke pratet da? (Mor 2).

Det kan se ut til at elevene i varierende grad tar del i den verbale interaksjonen mellom elevene i faget, og jeg ser det som essensielt at kunst og håndverkslæreren prøver å holde denne interaksjonen på et moderat nivå. Lærer 2 forteller hvordan de fant frem til det hun kaller en passende «håndverksstemning» i faget:

Også har vi jo kjent oss frem til en sånn der håndverksstemning. Den gode balansen når du føler at du både kan fokusere om arbeidet du gjør og den hyggelige samtalen. Den gode håndverksstemningen ligger der med et visst toneleie og en viss ro i rommet (Lærer 2).

Den tidligere nevnte fagpersonen trekker også frem at elever med selektiv mutisme kan ha utfordringer i å formidle hvordan eller hva de har tenkt når de arbeider. Dette ser også ut til å være en tendens i mitt datamateriale. Den begrensede benyttelsen av verbal tale kan resultere i at elevene i liten grad får formidlet hvordan de reflekterer i arbeidet. Lærer 2 beskriver elev 2 sin mulighet til å kommunisere verbalt rundt de praktiske arbeidene, og at eleven på denne måten kan forklare hva hun har gjort. Lærer 2 uttaler følgende:

Det er klart at det blir jo mer nyansert. Ikke nødvendigvis mer verdifullt i forhold til håndverket i seg selv, men mer verdifullt i forhold til å ha flere måter å kommunisere på (Lærer 2).

Lærer 2 legitimerer på denne måten verdien ved det nonverbale aspektet ved faget, samtidig som hun trekker frem hvordan benyttelse av verbal kommunikasjon kan skape et større spekter av kommunikasjonsmuligheter. Senere vil jeg også trekke frem muligheten til å kunne uttrykke seg og vise behov for hjelp gjennom skriftlighet. Utfordringene tatt i betraktning, kan mye peke på at det kan finnes egnede uttrykksmåter for elevene i faget.

4.1.3 Bruk av kreativitet i faget

Lærerne gir et samlet uttrykk for at faget gir gode muligheter for kreativitet. Lærer 1 påpeker at det er vide kompetansemål, uten spesifikke føringer. Hun beskriver derfor at det har mye å si hvordan læreren legger opp faget. Lærer 2 fremhever mulighetene til å komme inn i kreative prosesser, og dette er noe lærer 3 også stiller seg bak, men påpeker at fokuset på prosessarbeid kan hemme noen elever sin kreativitet. Svarene barna gir i intervjuene er mindre entydige. Elev 2 svarer i intervjuet at hun får brukt kreativiteten noen ganger, og at det kommer an på oppgaven. Elev 3 ser ikke ut til å bli hemmet av et prosessfokus i design og håndverk, og uttaler følgende:

Jeg synes jeg får brukt fantasien og kreativiteten veldig mye, vi har alltid fått oppgaver hvor det står hva vi skal gjøre, men i mange av oppgavene har vi bestemt materialer, teknikker, farger og sånn videre selv (Elev 3).

Elev 1 og elev 4 gir et samlet uttrykk for at de ikke er flinke til å ta i bruk kreativiteten på skolen. Disse elevene forteller derimot at de er flinke til å ta i bruk kreativiteten hjemme:

Jeg er ikke god til å bruke fantasi osv. Gjelder skolen (ikke hjemme). Det er vanskelig, for tenk om jeg gjør noe som er feil. Jeg har ikke lyst til å gjøre noe som er feil (Elev 1).

Overnevnte uttalelser peker på at det er store variasjoner innad hos elevene. Det kan se ut til at det er et motsetningsforhold mellom hva sistnevnte elev besitter av kreativitet, og hvordan hun får utløp for dette i faget. Elev 1, samt elev 4, har tidligere gitt uttrykk for at de er redde for å gjøre noe som er «feil». I tråd med litteraturen kan det se ut til at frykt for å mislykkes kan hemme den kreative atferden. Kreative prosesser kan representere forholdsvist ustrukturerte situasjoner, og i skapende arbeid blir vi tvunget til å ta standpunkter og avgjørelser. Flere av elevene beskriver hvordan det er vanskelig å ta valg, og dette kan være en faktor som påvirker kreativiteten. Elev 4 skriver følgende:

Jeg liker best at oppgavene er bestemt på forhånd fordi da slipper jeg å bestemme. Hvis de ikke er bestemt på forhånd gjør jeg ikke noe (Lærer 4).

I samsvar med både elev 1 og elev 4 sine uttalelser forteller lærer 1 at hun legger opp til lite valgfrihet i faget, og at hun opplever at elev 1 synes det er best med konkrete oppgaver. Dette står i kontrast med elev 3 som i en avsluttende kommentar forteller at hun gjerne kunne tenke seg flere oppgaver hvor man velger mer selv. Underveis i intervjuet skriver hun også følgende:

Jeg synes det er greit med litt forskjellig. Det er fint med noen oppgaver hvor man kan bestemme det meste selv, men det kan også være greit å få oppgaver hvor det står alt du skal gjøre (Lærer 3).

Dette kan knyttes til lærerens uttalelser om at elev 3 liker å gjøre ting på sin egen måte, i tillegg til at det kan fortelle noe om elevens modningsnivå. Elev 2 uttrykker også at hun liker variasjon mellom valgfrihet og ferdig formulerte oppgaver. Da valgfrihet var en større utfordring for elev 2 tidligere, forteller lærer 2 om hvordan hun fant en tilnærming som fungerte godt:

At man la et sånn løp at man definerte starten, og så kunne valgfriheten komme umerkelig til underveis. For da kunne man jo se hvilken uttrykksmåte som falt naturlig, og så kunne man støtte opp om det. Andre elever kunne velge en annen vei og måte å gjøre det på, men da slapp hun å tenke ut om hun skulle velge det ene eller det andre (Lærer 2).

Balansen mellom valgfrihet og struktur kan i dette tilfellet virke som å ha vært en hensiktsmessig tilnærming. For å se nye muligheter og ta i bruk kreativiteten, vil elevene gjerne måtte løsrive seg fra gamle og fastlagte forestillinger. Dette kan se ut til å være en utfordring for noen av elevene, og en slik balanse kan derfor være av betydning. Lærerens interpretasjon av de faglige kompetansemålene, og hvordan disse tilpasses de forskjellige elevene kan i denne sammenhengen være viktig. Moren til elev 1 og elev 4 skriver til meg på e-post at det kan være en konflikt mellom hva barna ønsker å gjøre i skolen i forhold til hva de tør. Hun beskriver både elev 1 og elev 4 som temmelig kreative hjemme, men at det stopper opp mer ute blant andre. Moren skriver følgende:

Kreativiteten er ganske god hos begge to, men de får endel hemninger på skolen; de skal være så kontrollert der, så det krever nok litt ekstra oppmuntring fra læreren sin side å få de til å vise det (Mor 1).

Et viktig stikkord her kan være behov for oppmuntring fra læreren, og hvordan dette kan være viktig for at elevene kan ta i bruk sin kreativitet. I forbindelse med temaet kreativitet, ser det ut til at elevene i forskjellig grad liker å vise frem det de har laget. Lærer 3 beskriver hvordan elev 3 sine utfordringer kan komme til syne når hun skal presentere seg selv og tingene sine, men hun forteller også om en elev som tydelig kan vise at hun er stolt gjennom kroppsspråk. Elev 3 skriver følgende:

Jeg synes det er morsomt å vise frem det jeg har laget i faget. Jeg liker det spesielt godt når jeg er fornøyd med de produktene jeg har laget. Jeg liker ikke å stille ut det jeg har laget når jeg ikke er fornøyd med det (Elev 3).

Den samme eleven skriver at hun synes de får for liten tid til hver oppgave. Dette kan peke på betydningen av at faget bør legges opp til god tid, og på slik måte føre til at elevene kan bli fornøyd med eget utført arbeid. Elev 1 forteller også sin opplevelse av å vise frem arbeid:

Jeg liker ikke å vise det frem på grunn av at jeg ikke liker at andre ser hva jeg har gjort (Elev 1).

Igen kan det se ut til at eleven vil gjøre seg minst mulig synlig. Mor 1 skriver derimot til meg på e-post at det kan være et misforhold mellom at elev 1 vil gjøre seg usynlig samtidig som at hun har lyst til å bli sett:

For øvrig tror jeg ikke at datteren min alltid har så mye imot at det hun lager vises frem. Elev 1 ble ganske stolt når læreren hennes leste opp høyt i klassen, og viste frem et såkalt «figur»-dikt hun hadde skrevet (skrevet inni en figur hun hadde tegnet). Så jeg tror barna med selektiv mutisme er litt sammensatt; vil ikke legges merke til, men ønsker det egentlig likevel innerst inne (Mor 1).

Et spørsmål som melder seg vil kanskje være hvordan kunst og håndverklæreren kan være med på å balansere dette. Legge opp god tid til arbeidene, slik at elevene i større grad kan bli fornøyd med sine arbeider. Dette er kanskje spesielt viktig i møte med elever med selektiv mutisme, da mye kan tyde på at de er redd for å gjøre «feil». Kanskje kan også tidsaspektet gjøre elevene bedre rustet til å tenke kreativt. Det å vise frem noe man har laget kan føles personlig, og det vil derfor være av betydning at læreren ikke overfortolker og legger press på elevenes uttrykk, slik at dette blir som å måtte snakke.

Avslutningsvis forteller lærer 2 om hvordan man kan «glemme seg selv» i kreativt arbeid:

At man blir mindre selvbevisst og hengir seg til det man jobber med, eller leker med. Man glemmer ikke bort at man ikke prater. Det sitter så dypt. Men den der anspenheten og angsten og alt det, slipper litt i sånne situasjoner er hva vi har erfart her i alle fall. (Lærer 2).

Dette kan peke på at kreative prosesser har potensialet til å redusere selvbevissthet som ofte kan være en avgjørende faktor for de kommunikative mulighetene.

4.1.4 Bruk av materialer og verktøy

I den offentlige grunnskolen, Steinerskolen og videregående skole er bruk av verktøy, materialer og teknikker et fundament i faget. Det legges vekt på å være i dialog med materialer, utvikle motoriske evner, i tillegg til at de tre fundamentale komponentene vil være essensielle i kreative prosesser, og kan gi elevene en følelse av kommunikasjon. Samlet uttrykker informantene at elevene mestrer dette godt, og variasjon ser ut til å være et stikkord som er av betydning. Elevene ser ut til å håndtere både håndverksmessige og tekniske utfordringer i faget, og det er barrierer knyttet til det å ta valg som ser ut til å være den største utfordringen. Dette kan igjen peke på at elevene ofte kan være redde for å gjøre noe som er «feil». Tilgjengelighet av materialer og utstyr blir også trukket frem som viktig for at elevene skal komme greit i gang med arbeidet. Dersom elevene ikke opplever å ha materialer og egnet utstyr lett tilgjengelig, uttrykker noen av informantene at usikkerhet kan oppstå, og dermed kan også arbeidet utsettes. Det mest markante funnet knyttet til bruk av materialer, teknikker og verktøy er hvordan lærerne opplever elevene i møte med harde materialer. Lærer 1 og lærer 2 beskriver hvordan de oppfatter elevene som skjøre, og at dette kommer spesielt til syne her. Lærer 2 uttaler følgende:

Vi har jo holdt litt på med trearbeid, i håndarbeid, men det fungerte ikke noe særlig bra, egentlig (...) Jeg tror det var litt for hardt materiale for henne, hun virket veldig, dette her var i fjerde klasse, og hun virket veldig skjør (...) Noe som har å gjøre med, rett og slett tror jeg, materialet (Lærer 2).

Videre beskriver lærer 2 hvordan dette ser ut til å være overvunnet nå, og at eleven responderer mer positivt i arbeid med harde materialer. Lærer 2 forteller følgende om hva som kan være årsaken til dette:

For meg virker det som at dette er litt overvunnet nå, det der at materialer ikke må være hardt. Hun har jo blitt eldre og sterkere (Lærer 2).

Lærer 1 uttaler at det tidligere virket som om elev 1 strevde i møte med trearbeid, men at hun ikke har fulgt eleven videre i sløyd, og derfor er usikker på hvordan eleven responderer i trearbeid nå. Det er derfor interessant å se dette opp mot elev 1 og elev 2 sine uttalelser. Her kommer det frem at sløyd er noe de liker svært godt å jobbe med, og i begge tilfellene noe de liker best i skolefagene. Elev 2 forteller: «*sløyden er det jeg liker mest, og håndarbeid og leire*». Dette kan vitne om at materialene kan utfordre gjennom hvordan de kjennes ut, men at dette kan føre til utvikling. Selv om eleven med selektiv mutisme virker skjør i arbeid med bestemte materialer er det kanskje viktig å gradvis eksponeres for disse. Når man ikke klarer å gi kraft gjennom stemmen i skolesituasjonen, kan det kanskje oppleves som mestring å gi kraft gjennom et materiale. En mulig effekt av dette er selvrefleksjon rundt sine egne erfaringer i møte med ulike materialer. Lærer 2 uttrykker også en mulig sammenheng mellom det at eleven gradvis taklet ulike materialer bedre og hvordan eleven etter hvert begynte å ta i bruk verbal tale i faget. Selv om arbeid med materialer og verktøy kan ta bort presset fra å ta i bruk sin egen stemme, presenterer elev 4 et perspektiv som utfordrer dette. Elev 4 skriver at han liker svært godt å jobbe i og med harde materialer og verktøy, slik som tre og metall. Han formidler derimot at det er komplisert fordi det lager lyd. Elev 4 skriver følgende:

Liker verktøy som lager form på det, som kuttemaskiner, sandpapir og sånt. Men ikke på skolen siden det lager bråk. På skolen holder jeg meg unna alt som lager bråk.

T.o.m. å bla sider i en bok, skrive eller puste kan bli for mye bråk hvis det er helt stille i klassen. (Elev 4).

Elev 4 gir her et bilde på at det ikke bare er problematisk å gi lyd med stemmen, og av utsagnet kan vi lese at eleven frykter det å gi lyd i seg selv. Utsagnet til elev 4 viser også til den store variasjonen i hvordan barn med selektiv mutisme mestrer nonverbal kommunikasjon. Det er derfor viktig å kjenne til i hvor stor grad eleven mestrer det å gi lyd fra seg, og da ikke utelukkende med sin egen stemme. Kunst og håndverkslæreren kan gradvis, ut ifra barnets nivå, utfordre i bruk av forskjellige materialer og verktøy. I tråd med

«shaping», som jeg presenterte i teorigrunnlaget, kan eleven oppøves til å lage responser som mer og mer nærmer seg lyd, og også eventuelt tale. Med tanke på overnevnte perspektiver bør kunst og håndverkslæreren skape en miljø hvor elevene kan gi lyd fra seg på forskjellige måter og nivåer.

I Steinerskolen legges det i stor grad opp til tverrestetiske tilnærminger, og lærer 2 forteller om svært god effekt av å gi lyd gjennom instrumenter. Da dette ligger utenfor prosjektets rammer vil dette kun vies noen setninger avslutningsvis. Lærer 2 forteller: *«så det å bare gi skikkelig trommerytme tilbake eller gi en melodisnutt tilbake som gjensvar, det er klart at det må gi en følelse av at man kommuniserer»* Lærer 2 beskriver også hvordan elev 2 snakket på en scene før hun våget å snakke i klasserommet. Antagelsen til lærer 2 bygger på at eleven var i en rolle i skuespillet, og at det umiddelbart var vanskelig å ikle seg en annen rolle i klasserommet. Disse perspektivene kan peke på tverrestetiske muligheter i møte med elever med selektiv mutisme.

4.1.5 Å skrive i faget

Å kunne uttrykke seg skriftlig inngår som en generell ferdighet i faget, både i den offentlige grunnskolen og i videregående opplæring. Denne komponenten av de grunnleggende ferdighetene burde derfor benyttes i faget, og kan også ses på som en mulig inngang inn til kommunikasjon med elever med selektiv mutisme.

Lærerne uttrykker at elevene mestrer å skrive i faget. Blant annet i tilfeller hvor det kan være vanskelig å uttrykke seg muntlig, ved dokumentasjon til en oppgave og som svar på spørsmål både fag- og personrelatert. Noen av lærerne gir derimot uttrykk for at det kan variere i omfanget av den skriftlige responsen. Lærer 3 forteller at dette kan være en inngang inn for elev 3, og beskriver hvordan eleven benytter seg av å skrive i faget på følgende måte:

(...) Ting hun ikke klarer å snakke om, om jeg spør henne om hva hun har lyst til å gjøre og ting som er mer personlig. At jeg ber henne skrive det til meg på en lapp istedenfor, og gi til meg. Da kommer det masse info (Lærer 3).

Lærer 3 beskriver hvordan elev 3 ved å forberede seg skriftlig og ha et manus også har klart å holde muntlige presentasjoner foran lærer 3 og en annen lærer ved skolen. Lærer 3 forteller

hvordan eleven med lav stemme også kan lese høyt i timene. Hun uttaler følgende om hvordan det å skrive ser ut til å hjelpe eleven i å overføre ordene til verbal tale:

Det å både formulere setninger og snakke høyt om noe blir for mye for henne da, men når hun blir sittende å skrive det ned først (...) (Lærer 3).

Utsagnene til lærer 3 kan tyde på at elev 3 klarer å ta med seg flere ord inn i verbal tale dersom hun har skrevet dem ned på forhånd. En inngang til å kommunisere med eleven vil på denne måten kunne oppnås gjennom å skrive. Når det kan være vanskelig å artikulere hva man har lyst til, kan det å skrive det ned redusere dette presset. Lærer 1 beskriver hvordan hun prøver å utfordre elev 1 til å kommunisere ved å bruke lapper dersom eleven lurte på noe. Elev 1 skriver derimot at hun ikke benytter seg spesielt mye av å skrive i faget, men at hun gjerne kunne tenke seg å gjøre det i følgende sammenheng: «det hadde vært greit å spørre om ting jeg lurte på». Her finnes det derfor kanskje et større potensial for at eleven kan benytte seg av skriftlighet i faget. Det kan også være et misforhold mellom hva eleven har lyst til, og i hvilken grad hun klarer å ta i bruk det i den faglige sammenhengen.

Lærer 2 beskriver hvordan elev 2 på et tidspunkt deltok i den muntlige delen av norskundervisningen ved å lese inn egenproduserte tekster hjemme på en diktafon. Den verbale talen fant sted i en omgivelse eleven følte seg trygg i, og lærer 2 kunne lytte på disse opptakene alene i ettetid. Dette er en mulighet jeg mener kan ha overføringsverdi til faget kunst og håndverk ved eksempelvis presentasjon av oppgaver. I stedet for at stemmen blir eksponert i det åpne rom, kan læreren innledningsvis oppfordre til å spille den inn. Min tolkning er at eleven på denne måten kan ha blitt mer fortrolig med at noen i skolesammenheng har hørt stemmen til vedkommende, og på en slik måte blir elevens identitet utfordret. Lærer 2 forteller at det var spesielt viktig at foreldrene oppmuntret eleven til dette, og på denne måten, i likhet med læreren, hadde forventninger til kommunikasjon. I motsetning til dette forteller lærer 1 at elev 1 har gitt uttrykk for at hun ikke er klar for tilsvarende utfordring. Lærer 1 uttaler følgende:

Det nytter ikke å presse henne til å gjøre det. Så jeg tenker at man må være litt forsiktig, men samtidig ærlig med henne om hva man ønsker, og forventer da (Lærer 1).

Dette kan vise til at elevene i ulik grad klarer å overføre det man har skrevet til verbal tale, og det vil her være viktig at kunst og håndverkslæreren ikke skaper et press om at en slik overføring kreves. Samtidig som flere av informantenes uttalelser peker på muligheter til å skrive i faget, forteller elev 4 at han hverken liker eller benytter seg av dette i noen utvidet grad. Elev 4 skriver at han eksempelvis kun skriver navnet på tegninger, eller skriver for å forklare en tegning. Videre svarer han følgende på om han i noen sammenhenger kunne tenke seg å skrive i faget:

Nei, i alle fall ikke for hånd. Kunne ha skrevet kode, eller kommandoer på powershell på PC. Pleier også å skrive med hvit skrift på hvitt word-ark så det ikke synes (Elev 4)

Dette er ganske illustrerende for hvor vanskelig det kan være å kommunisere også gjennom nonverbale uttrykk. Indirekte leser jeg det å bruke «hvitt» på «hvitt» som et bilde på å ville være minst mulig synlig. Dette kan ses i sammenheng med at denne eleven også i minst mulig grad vil lage lyd i faget. Passende utfordring på elevens nivå kan være å oppfordre eleven til å sette farge på skriften, og på denne måten også gjøre seg mer synlig.

Moren til denne eleven, samt elev 1, uttrykker at hun er overasket over i hvor stor grad barna har respondert i intervjuene. Hun uttrykker følgende til meg på e-post i etterkant av intervjuene:

Forresten så ser jeg at en måte å jobbe med de på for terapeuter kan være skriftlig, på kryptert e-postutveksling; De pleier normalt ikke uttrykke så mye til fremmede som de har gjort her (skriver i høyden ja / nei til lærere, og heller ikke stort til terapeuter (Mor 1).

Dette peker på muligheten for skriftlig kommunikasjon med disse elevene. Selv om mor 1 retter dette spesifikt mot terapeuter, kan også slike muligheter gjøre seg gjeldene i faget. Elev 4 uttrykker interesse for bruk av digitale verktøy, og det kan derfor også ligge en mulighet til kommunikasjon i faget her. Muligheten for skriftlig kommunikasjon står i samsvar med lærer 3, som forteller at elev 3 kommuniserer ganske mye gjennom denne kanalen. Det ser ut til at elevene mestrer det å skrive i faget i varierende grad, og det kan derfor være viktig at kunst og håndverkslæreren har kjennskap til dette. Igjen kan det ses på som hensiktsmessig at lærer og elev metakommuniserer for å finne passende uttrykksformer, og for å kunne utfordre på passende nivå.

Det ser ut til å være store variasjoner i hvordan elevene kommuniserer nonverbalt og verbalt i faget. Kunst og håndverk består hovedsakelig av nonverbalt innhold, og lærerne trekker frem at dette gir rom for bruk av mindre ord i klassesituasjonen. Faget kan åpne opp for å uttrykke seg gjennom andre kanaler. Noe som blir trukket frem er betydningen av opplevelsesaspektet, å skape en «håndverksstemning» og at man i faget får mulighet til å uttrykke seg med andre verktøy enn stemmen. Lærerne uttrykker at faget åpner opp for kreativitet, noe elevene i varierende grad ser ut til å benytte seg av. I kreative prosesser kan læreren utgjøre en viktig rolle for å oppmuntre og utfordre eleven på riktig nivå. Funnene tyder også på at det finnes muligheter til å benytte seg av skriftlighet i faget, dersom det er noe eleven med selektiv mutisme mestrer.

4.2 Defokusert kommunikasjon

For å besvare følgende forskerspørsmål: *Hvilke muligheter til defokusert kommunikasjon finnes i faget, og hvordan kan dette benyttes?* vil jeg nå drøfte funn opp mot teori om defokusert kommunikasjon. I teorigrunnlaget trekker jeg dette frem som et grunnprinsipp i møte med barn med selektiv mutisme, da tilnærmingen kan redusere angst og ubehag barnet kan oppleve i sosiale situasjoner. Jeg vil nå se på muligheter for defokusert kommunikasjon i faget, og presentere dette i tråd med de fire kjerneprinsippene i defokusert kommunikasjon.

4.2.1 Tilnærming og kroppsspråk

Lærerne uttrykker at faget i seg selv kan oppfattes som defokusert ved at man kan ha fokus på det kreative arbeidet. Dette gir gode muligheter for hvordan man fysisk plasserer seg i forhold til eleven, og at blikkontakten kan reguleres ved at elev og lærer har felles fokus.

Lærer 2 beskriver hvordan eleven på et tidligere tidspunkt hadde et svært stivt kroppsspråk, og at eleven prøvde å unngå blikkontakt. Hun beskriver hvordan hun så mulighet til å nærme seg eleven i kunst og håndverk på følgende måte: «*Da vi jobbet med tre og ull beveget folk seg litt annerledes i rommet, og jeg kunne nærme meg og vise noe uten å komme for nær. Så nære at vi kunne ha en kontakt, men ikke for nær*», Aktivitetene i faget kan derfor se ut til å åpne opp for regulering av kontakt på elevens premisser. Videre beskriver lærer 2 hvordan det i faget var mulig å regulere blikkontakten, samt å plassere seg hensiktsmessig i forhold til eleven:

En fordel når man sitter og har et sånt arbeid er jo at da trenger man ikke å sitte midt imot og se eleven rett i øynene og prate, man kan sitte ved siden av hverandre og ha fokus på arbeidet (...) Det var i sånne timer jeg kunne klare å få kontakt uten å presse for hardt (Lærer 2).

Dette viser til en mulighet for interaksjon ved å ha et felles fokus, nemlig på faget, og den bestemte aktiviteten. I teorigrunnet gjør jeg rede for hvordan lærere bør stole på sin egen intuisjon i tilnærmingen til disse barna. En slik tilnærming kommer to av kunst og håndverkslærerne inn på. Lærer 1 uttaler følgende: «Jeg er ikke så bevisst på akkurat hvordan kroppsspråket mitt er i kunst og håndverk, annet enn at jeg prøver å være meg selv, prøver å være naturlig». Lærer 2 beskriver videre hvordan hun valgte å bruke kroppsspråket intuitivt av følgende grunn: «Begynte jeg å gruble på det, lure på det, tenke ut noe smart, så var det jo som at kommunikasjonsevnen min ble dårlig». Dette kan implisitt peke på lærerens evne til å ta i bruk sine iboende kvaliteter og pedagogiske kompetanse. Jeg tolker også disse utsagnene på den måten at et for stort fokus på eget kroppsspråk kan hemme læreren i tilnærmingen til eleven. Det kan vise til at man i faget bør våge å ha en «prøving og feiling-tilnærming» i møte med disse barna. Samtidig beskriver lærer 2 hvordan den intuitive måten å gå frem på også vanskeliggjør det å sette ord på tilnærminger og fremgangsmåter i ettertid. Jeg velger å se dette i sammenheng med litteratur som peker på at effektiviteten av de fleste tilnærminger er ukjent da de fleste ikke er målt gjennom høykvalitetsstudier. Samtidig som en intuitiv tilnærming kan gi læreren følelse av autonomi i sitt arbeid, kan dette vise til manglene i forskningen, og dette kan føre til at fagpersoner ender opp med å følge sine egne teoretiske innfallsvinkler. At kunst og håndverkslæreren bruker kroppsspråket sitt intuitivt kan ses på som hensiktsmessig i møte med disse elevene, samtidig kan en bevisstgjøring av dette kanskje være av betydning for å kunne viderefordre kunnskap om arbeid med elever med selektiv mutisme. Med innsikt i at dette er en heterogen gruppe vil det også være behov for å kjenne eleven for å vite hva slags tilnærming som vil være hensiktsmessig.

4.2.2 Fremlegging av spørsmål og tema

De tre lærerne forteller at de prøver å inkludere elevene sine ved å spørre spørsmål, og at faget i seg selv er til god hjelp for å holde seg til et tema utenfor barnet selv. Lærer 2 beskriver hvordan hun på et tidspunkt hvor eleven ikke snakket, stilte spørsmål som at hun forventet seg at eleven skulle respondere slik de andre elevene gjør. Hun uttaler følgende:

«Jeg sto bare og kanskje så ut som at jeg grunnet litt over mitt eget spørsmål. Altså det der å gi tid til svar da (...) Ikke tenke så veldig mye på det at jeg faktisk ikke kunne få noe svar».

Dette kan si noe om betydningen i at kunst og håndverkslæreren gir tid til at eleven kan svare. Det sier også noe om at det å stille undrende spørsmål kan åpne opp for at det ikke finnes noe «riktig» eller «galt» svar. Flere barn med selektiv mutisme er redd for å si noe som er «feil», og det er derfor viktig at læreren er observant på dette i sin fremlegging av spørsmål. Med tanke på at kunst og håndverk er et fag som i mindre grad preges av fasitsvar, kan det være et potensielt rom for å stille slike undrende spørsmål.

I teorigrunnet presenterer jeg hva slags type spørsmål som kan være hensiktsmessig i møte med disse barna. Lærerne forteller om forskjellig erfaring i forhold til dette:

Jeg spør henne spørsmål i timene, hun svarer. Det var jo noe jeg var forsiktig med til å begynne med, men det ser jeg at det synes hun er greit, og jeg opplever at hun vil bli behandlet helt som de andre (Lærer 3).

Her kan man igjen se at det er viktig at læreren vet hva slags uttrykksmåter eleven er komfortabel med. Lærerens uttalelse samsvarer også med hva elev 3 forteller: *«Jeg synes det er veldig morsomt å bli spurt spørsmål i faget, fordi da føler jeg at jeg er en del av noe, at jeg er en del av klassen/skolen».* Denne eleven forteller også at hun synes det er mer problematisk å kommunisere verbalt i friminuttene enn i timene, siden det da er vanskelig å vite hva hun skal si. Ut ifra dette perspektivet ser jeg at det kan være store muligheter ved at man kommuniserer rundt fagets innhold. Det at hun liker å bli spurt spørsmål kan også ha med modningsnivå å gjøre. I mine funn kan det se ut til at dette ikke gjelder for alle lærerne og elevene. Lærer 1 uttaler følgende:

Jeg spør henne ikke om hun vil lese fra boka eller om hun vil fortelle om vinterferien f.eks. Akkurat det synes jeg er vanskelig, for jeg tror hun vil bli forlegen hvis jeg spør henne, fordi jeg vet at hun ikke vil svare, samtidig er jeg redd for at hun skal føle seg utenfor hvis hun ikke blir spurt (Lærer 1).

Dette kan peke på et misforhold mellom hva man har lyst til å gjøre for å inkludere disse elevene, i forhold til hva de kan takle. Den samme læreren forteller også at hun spør spørsmål til denne eleven, på samme måte som de andre elevene. Det kan derfor tyde på at læreren prøver å inkludere eleven på denne måten, men at det må tas noen hensyn for å ikke legge for

mye press i klasseromssituasjonen. Elev 1 sin uttalelse samsvarer også med lærerens antakelse: *«Jeg liker ikke å bli spurt spørsmål i faget fordi jeg ikke vet hva jeg skal si eller hvordan jeg skal få sagt det»*. Dette kan henge sammen med hva eleven tidligere har sagt om at hun er redd for å si eller gjøre noe som er feil. Igjen er det derfor viktig å kjenne eleven sin, og kommunisere med eleven om hva slags uttrykksmåter vedkommende er komfortabel med. Det vil også være viktig at kunst og håndverkslæreren skaper en kultur i klasserommet hvor elevene ikke er redd for å «svare feil».

Tidligere har det kommet frem at det kan være problematisk for elevene hvis det ligger en valgfrihet i faget. Dette kan også se ut til å gjelde i forhold til hvordan læreren legger frem spørsmål. Elev 4 svarer følgende på om han liker å bli spurt spørsmål i faget: *«Både og. Greit å bli spurt om hva jeg tegner/lager, men ikke "hva har du lyst til å tegne/lage"»*. Spørsmål av ren deskriptiv art ser ut til å være mindre problematisk, enn spørsmål hvor man må ta stilling til et valg. Dette kan kanskje henge sammen med at det føles mer personlig når man må gi uttrykk for preferanser, og at det ligger en større fare i å gjøre noe «feil» her. Lærer 3 har tidligere gitt uttrykk for at hun har oppnådd endel kommunikasjon gjennom at eleven har respondert skriftlig. Hun utdyper ytterligere at hvordan spørsmålene fraseres kan ha betydning:

Så hender det at jeg ber henne om å lese det høyt for meg. Hvis jeg spør henne; kan du si hva du har skrevet? Så kommer det kanskje et par ord. Hvis jeg ber henne om hun kan lese det hun har skrevet, så leser hun det høyt for meg. Så der har jeg liksom funnet en annen vei å komme inn i hennes tanker på da (Lærer 3).

Det kan virke som at forskjellen mellom «si» og «lese» har betydning for eleven. Jeg tolker dette som at negative assosiasjoner til det å «si noe» kan spille en rolle her. Å kunne lese inngår som en generell ferdighet i faget, og det at lærere kan benytte seg av dette ser jeg derfor som hensiktsmessig. Lærer 3 beskriver en elev som liker å bli kontaktet, og hvor spørsmål utover faget også tas positivt imot av eleven, noe som skiller seg ut fra mange elever med selektiv mutisme. Lærer 3 forteller:

Altså sånne ting som ikke er sånn veldig personlig, som "hva har du gjort i helgen?" eller "hvordan går det med niesen din?". Men når det blir sånn "hva skal du gjøre til neste år?" eller "hva er planene fremover?" Det er vanskelig da (Lærer 3).

I tilfeller hvor læreren kan stille spørsmål av mer personlig art vil også temaets innhold, samt hvor personlig spørsmålet er, ha betydning. Her bør kunst og håndverklæreren gjøre avveininger og se an hvilken kontekst slike spørsmål blir stilt i.

4.2.3 Kommunikasjon ved fravær av tale

I sammenheng med overnevnte perspektiv gir lærerne et samlet uttrykk for at de prøver å opprettholde dialogen selv i fravær av verbal respons fra elevene. De gir også uttrykk for at de i like stor grad kommuniserer verbalt med disse elevene, men med den forskjellen at de har vist aksept dersom respons har uteblitt. Slik den ene læreren uttaler vil det å gi tid til svar være av stor betydning, og dette vil igjen kreve at kunst og håndverklæreren utviser tålmodighet. Lærer 2 sammenfatter dette på følgende måte:

Jeg pratet alltid til henne, informerte, fortalte, instruerte, som om alt var normalt. Vanlig, som om at jeg forventet meg svar, men fikk aldri noe svar tilbake, før det hadde gått ytterligere noen måneder (...) Alternativet er jo å behandle det andre mennesket som en eller annen raritet som ikke fungerer, og jeg tenker at da vil det i alle fall ikke skje noe positivt (Lærer 2).

At læreren opprettholder «dialogen» kan derfor se ut til å være et viktig prinsipp med sikte på utvikling. Det at læreren fortsetter å kommuniserer verbalt kan også gi elevene håp om å klare å respondere verbalt tilbake, og følelse av å være inkludert. Her tror jeg det vil være viktig at kunst og håndverklæreren balanserer det å gi elevene mulighet til å respondere, og det å legge for stort press på at elevene skal svare verbalt. Lærer 3 beskriver hvordan mye av kommunikasjonen blir skapt i det at elevene lager noe, og at det finnes muligheter for verbal kommunikasjon rundt dette arbeidet. Faget i seg selv kan derfor gi muligheter til å opprettholde «dialogen», og på denne måten også foregå defokusert. Lærer 3 beskriver også hvordan det kan være en fordel at det verbale språket ikke er hovedfokus i faget:

Det som er veldig fint med mitt fag er at vi trenger jo ikke alltid å snakke, vi kan bare sitte og liksom (...) Vi har jo en dialog om ting, men når den dialogen er ferdig så jobber vi med faget, og vi jobber med å lage ting (Lærer 3).

Denne muligheten faget gir kan være til hjelp både for læreren og eleven. Samtidig kan dette legitimere at det er flere verdifulle måter å kommunisere på.

4.2.4 Reaksjon ved tale

Barna er veldig entydige når de uttaler seg om hvordan de vil at lærerne og medelever skal reagere om de våger å prate i klasserommet. I tråd med teori uttrykker de at de vil at omgivelsene skal oppfatte dette som normalt, og ikke bli sjokkert. Moren til elev 2 kommenterer følgende under intervjuet: *«det er nok annerledes nå enn før. Det var det som var den største skrekken til elev 2, hva de andre skulle si hvis hun sa noe»*. Dette kan ses i sammenheng med hvordan frykt for andres reaksjon kan forsterke identiteten som «det stille barnet».

Lærer 2 beskriver hvordan hun har hatt fokus på å reagere som om det er en naturlig ting dersom eleven pratet. Hun beskriver derimot at det ikke var helt uproblematisk å ikke vise begeistring når elev 2 pratet i klassen for første gang: *«(...) Det var som om de andre elevene skjønte det, og så kjente jeg at de holdt seg litt tilbake, akkurat som jeg selv gjorde. Fordi det var så viktig, det var så skjørt»*. Dersom eleven med selektiv mutisme benytter seg av verbal tale i kunst og håndverksfaget er det viktig å møte dette uttrykket på en slik måte at det ikke får ekstra fokus. Dette ser jeg på som viktig å unngå, da dette fokuset ofte ser ut til å være det barnet frykter aller mest. Lærer 2 peker på mye av det samme som lærer 1, men i sistnevnte tilfelle har læreren aldri hørt elevens stemme:

Jeg har tenkt på det, og tenkt at hvis hun en dag hvisker til meg eller sier noe til meg at jeg skal prøve å ikke reagere som om det er noen "big deal", men at jeg bare skal svare på det hun sier og prøve å ikke gjøre en stor greie ut av det. For å på en måte ikke skremme henne vekk fra det igjen da (Lærer 1).

Dette samsvarer med elev 1 sitt svar: *«Da ville jeg helst at de ikke skulle brydd seg om det.»*. Informantene har altså en samlet oppfatning om at det er viktig å regulere reaksjonen dersom tale oppstår.

Oppsummert ser jeg at det finnes flere muligheter til defokusert kommunikasjon i faget. Både i forhold til hvordan læreren benytter seg av nonverbal og verbal kommunikasjon. I funnene uttrykker flere av lærerne at faget i seg selv kan oppfattes som defokusert ved at det kreative arbeidet er i fokus. Måten kunst og håndverkslæreren kommuniserer med eleven med selektiv mutisme, kan være av stor betydning for hvordan eleven selv kommuniserer. I tråd med litteratur som peker på at tidlig intervensjon gir bedre resultater, kan det være av betydning at defokusert kommunikasjon inngår som en del av kommunikasjonen fra tidlig alder.

4.3 Relasjon

I Bateson sin kommunikasjonsteori står kontekst svært sentralt. I dette prosjektet kan kunst og håndverksfaget representere konteksten, og utgjør derfor rammen som informantenes uttalelser må ses på bakgrunn av. Bateson som teoretisk utgangspunkt vil bety at all kommunikasjon som omtales foregår i relasjoner. Eleven med selektiv mutisme vil derfor forstås i samspill med omgivelsene. Jeg vil videre forsøke å besvare følgende forskerspørsmål: *Hvilken rolle har relasjon i kommunikasjonen?* Dette vil jeg gjøre ved å drøfte informantenes uttalelser opp mot relevant teori.

Lærerne er entydige når de omtaler betydningen relasjon har for kommunikasjonen. De trekker frem relasjonen som helt nødvendig, og at det er en forutsetning for at eleven kan føle seg trygg i faget. Lærer 3 forteller at det tar lang tid for elev 3 å bli trygg, og at hun nå merker at eleven slapper mer av. Ordet trygghet dukker opp hos flere av informantene, og lærer 2 uttaler følgende:

Det betyr jo alt. Få gode relasjoner til medelever, altså til å føle seg trygg i klasserommet, trygg på skolen. Det har selvfølgelig vært veldig viktig for henne å ha gode relasjoner til lærerne, spesielt meg, som er klasselærer. Det er jo trygghet som skal til for all læring, og selvfølgelig utvikling innenfor det man strever med (Lærer 2).

Slik det fremkommer i mitt teorigrunnlag er trygghet en forutsetning i kreative prosesser, og lærernes vektlegging av dette kan ses på som viktig. Lærer 1 peker på at relasjonen er viktig for å få noe tilbake, og at hun gjennom å snakke med eleven prøver å ufarliggjøre seg selv. På denne måten kan relasjon være et virkemiddel for å oppmuntre eleven til å delta i interaksjoner, og dermed kunne respondere enten nonverbalt eller verbalt. Dette kan ses på som en måte å skape en mest mulig symmetrisk relasjon i et i utgangspunktet komplementært samhandlingsmønster mellom lærer og elev. Lærer 2 forteller at hun var en av de siste elev 2 våget å prate til, og at relasjonen på denne måten kan ha vært til hinder:

Nettopp fordi at det kanskje ble nært. Så det var jo lenge sånn at det nesten virket som at vår relasjon var til hinder for gjennombrudd. I en viss overgangsperiode begynte hun å prate med bussjåføren, og folk rundt seg og det snart bare var meg igjen (Lærer 2).

Dette kan si noe om hvordan den verbale talen uteble fordi det kan ha blitt for nært, og at læreren måtte vente tålmodig grunnet dette. I spørsmål om hva som skal til for at elevene skal trives og være trygg i faget trekker de også frem mye av de samme momentene. Elevene forteller at de gjerne vil ha ganske varierte og morsomme oppgaver. For å være trygg trekker de frem at de vil vite noe om læreren og elevene. Dette vil derfor være med på å styrke betydningen av de momentene lærerne trekker frem. Elev 1 skriver at det er viktig at læreren følger med om hun trenger hjelp, og bruker humor i undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med det elev 1 tidligere forteller om at hun noen ganger ser på læreren når hun trenger hjelp. Lærer 1 har også tidligere trukket frem at eleven ser ut til å ha humoristisk sans, og å utnytte dette kan derfor være et godt virkemiddel i møte med eleven.

Lærer 1 forteller at faget kunst og håndverk legger mest opp til selvstendig arbeid, men at hun ved gruppearbeid setter elev 1 sammen med elever hun er trygg på. Lærer 1 forteller om følgende virkning når elev 1 eksempelvis er sammen med sine venninner:

Da er hun også kanskje litt mer åpen i kroppsspråket, og da kan hun være med på aktiviteter som de driver med (Lærer 1).

At elev 1 er rundt medelever hun er trygg på ser ut til å vise seg på kroppsspråket til eleven, og kan gi en følelse av å delta mer aktivt i interaksjonen. Lærer 2 forteller om hvordan elev 2 innledningsvis hvisket med medelever, og at dette kan ha vært viktig i prosessen mot et mer verbalt språk. Det at faget åpner opp for slike interaksjoner trekker lærer 2 frem som betydningsfullt. I sammenheng med disse momentene forteller elev 4 at følgende er viktig for at han skal trives og føle seg trygg i faget:

At jeg ikke må gjøre ting alene. At en jeg kjenner sitter ved siden av eller er med i samme gruppe som meg (Elev 4).

Denne eleven benytter seg ikke av verbalt språk i skolehverdagen eller i faget kunst og håndverk. Det å føle at man er inkludert i en relasjon på tross av dette, eksempelvis ved gruppearbeid, kan ha mye å si. Elev 3 forteller at hun synes det er lettere å snakke dersom de har gruppearbeid, og elev 2 trekker frem betydningen av å jobbe i mindre grupper i faget. Lærer 2 beskriver hvordan arbeidsmåtene i faget kan legge til rette for å bygge relasjoner:

Bare sitte i en ring og kare denne ulla (...) De jobbet to og to, spinne en tråd og etterpå veve av det. Altså være med i en sånn prosess da som går helt fra treffe det

levende dyret, sauene, til at det ble en gjeterveske i den andre enden, og det å jobbe sammen med de andre, praktisk. Det tenker jeg er noe hun satte veldig, veldig stor pris på (Lærer 2).

En slik arbeidsprosess legger opp til at eleven inngår i interaksjon med de andre i klassen, og kan oppmuntre til, istedenfor å legge for mye press på, å delta verbalt. Mor 2 forteller at elev 2 byttet til nåværende skole fordi usikkerhetsmomenter oppsto ved at blant annet læreren til eleven ble plassert på et annet klassetrinn.

Hun uttaler:

Det var liksom det eneste faste holdepunktet hun hadde i den baseskolen. Så da skiftet vi skole (...) Det viktigste for oss var jo det at hun hadde en lærer å forholde seg til (Mor 2).

Et fastere holdepunkt i form av å ha en lærer ser ut til å være av betydning for eleven, og det tyder på at et skifte mellom for mange lærere førte til uforutsigbarhet. Faget kunst og håndverk har relativt få undervisningstimer, og dersom læreren kun underviser eleven i dette faget kan det bli liten tid til å opparbeide en trygg relasjon til eleven. Her vil det kanskje være viktig med et tett samarbeid med lærere som er involvert i elevens skolehverdag, slik at man kan finne funksjonelle tilnæringsmetoder som går på tvers av fagene.

Selv om faget ser ut til å gi gode vilkår for relasjonsbygging, er det gjennomgående at elevene har utfordringer i å ta kontakt. Elev 1 forteller at hun kan ta i bruk nonverbal kommunikasjon, i form av å prikke medelever i armen, men at dette forekommer sjeldent. Elev 1 og elev 4 forteller at dersom medelever henvender seg til dem kan de respondere gjennom nonverbal kommunikasjon enten ved å nikke, riste på hodet, eller låne bort det vedkommende spør om. Dette står i samsvar med lærer 1, som uttaler følgende: «*hvis noen henvender seg til henne og spør om å få låne noe, så vil hun antageligvis finne frem og låne*». I kontrast til dette forteller elev 3 at hun svarer verbalt dersom noen spør henne om noe. Hun gir derimot uttrykk for at hun ikke liker å ta førstegangskontakt:

Jeg liker best når elevene snakker til meg først. Det er ikke alltid jeg har noe jeg ønsker å si til de, så da tar jeg ikke kontakt med de (Elev 3).

Det er derfor mulig å oppnå verbal kommunikasjon dersom lærer eller medelever tar kontakt. Slik kan faget i seg selv gi rom for mulige kommunikative innfallsvinkler. Lærer 3 beskriver derimot hvordan eleven setter pris på oppmerksomhet, og at hun kan ta et tydelig, nonverbalt initiativ til kontakt:

Hun kan ta ganske sånn demonstrativt, sånn kroppslig initiativ, liksom sette seg ved siden av, være der fysisk, men ordene kommer ikke (Lærer 3).

Da fagets innhold i mindre grad forutsetter muntlighet vil mulighetene til å ta kontakt nonverbalt være viktig.

I teorigrunnlaget fremkommer det at taushet kan vekke sterke reaksjoner, og at dette blant annet kan føre til irritasjon hos den voksne. For å inngå i en funksjonell relasjon med eleven vil det være viktig å være oppmerksom på sine egne reaksjoner. Lærerne trekker frem at det ikke er hensiktsmessig å bli frustrert eller oppgitt, da dette kan øke presset og føre til stagnasjon. Lærer 1 forteller at det på den andre siden er viktig å være ærlig med eleven om hva hun ønsker, og forventer. For å kunne gjøre dette vil det være viktig å ha en god relasjon med eleven. Lærer 2 forteller om hvordan hun selv kunne oppleve å bli sky i relasjon til eleven, og hvordan dette også førte til utvikling:

Nyttige erfaringer for å kjenne på, tenker jeg, det ubehaget som kanskje det barnet sitter og kjenner på mange ganger. For så å finne veien ut av det, finne veier å gå. Så vil jo muligens det også, være til hjelp for eleven (...) se at det går an å finne veier ut av det hvis man prøver litt andre måter enn det som man har prøvd før (Lærer 2).

Det at læreren var klar over sin egen reaksjon førte dermed til endring i tilnæringsmåter, og at utvikling kunne skje på bakgrunn av dette. Lærer 3 forteller også om erfaringen av at man kan være i en relasjon selv om man ikke snakker sammen:

Det er kanskje like mye inne i meg at det oppleves som ubehagelig (...) Så det er sikkert mest jeg som må jobbe med meg selv, ofte der, og det tror jeg at jeg har gjort egentlig. Jeg tror jeg har blitt mye mer avslappa på det (Lærer 3).

At læreren selv er komfortabel med mindre bruk av muntlige ord, vil kanskje legge mindre press på eleven, og det kan igjen åpne opp for potensiell verbalkommunikativ utvikling.

Relasjon ser ut til å være grunnleggende for kommunikasjonen. Gode relasjoner kan påvirke kommunikasjonen, og er som flere av informantene uttaler helt nødvendig. Trygghet kan ses på som en forutsetning for utvikling, og mine funn tyder på at det er viktig at elevene er trygge på lærer og medelever. Arbeidsmåtene i faget kan legge til rette for å bygge opp relasjoner. Det kan ses som betydningsfullt at lærerne i forskjellige fag samarbeider, slik at de som kjenner eleven kan dele metoder og gi hverandre kunnskap om elevens kommunikative mestring i de forskjellige fagene. I tråd med Bateson er det i møte med andre mennesker relasjon oppstår, og det blir viktig at eleven kan få mulighet til å delta gjennom de kommunikasjonskanaler eleven på det gitte tidspunkt behersker.

4.4 Kunstterapi

Jeg vil nå forsøke å besvare det siste forskerspørsmålet: *Kan elementer fra kunstterapien tas inn i faget?* Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i kunstterapeutenes uttalelser og knytte dette opp mot teorigrunnlaget. Innledningsvis vil jeg vise til lærernes tanker og refleksjoner rundt denne tematikken.

Samlet gir lærerne uttrykk for at de ikke besitter spesifikk kompetanse på dette feltet, og at det er viktig ikke å blande rollene «terapeut» og «pedagog». Lærer 2 uttaler følgende:

Da gjør vi oss selv til noe vi ikke er (...) Vi skal være pedagoger, og da tenker jeg det holder godt med det pedagogiske, metodiske og faglige ting (...) Men av og til så krysser det vel hverandre da (Lærer 2).

Lærerne understreker at kunstfaglig didaktikk i skolen ikke ensidig og direkte bør knyttes til kunstterapi. Lærer 3 forteller at hun har vært del av et prosjekt hvor hun har samarbeidet med kunstterapeuter, og at hun sitter igjen med følgende erfaring etter det:

Jeg tror at det er ålreit at skolen på en måte er et fristed fra å grave i det aller verste (...) at på en måte å bare komme på skolen og løse oppgaver og mestre dette (...) det tror jeg har en kjempegod terapeutisk effekt på elevene (Lærer 3).

Videre beskriver hun hvordan hun ikke legger opp til terapeutisk virksomhet i skolesammenheng, med mindre eleven selv gjør det. Selv om hun beskriver at oppgavene i faget er ganske åpne, sier hun at faget legger opp til å designe ting, og det å lære seg

håndverk, og at «de store spørsmålene» faller utenfor fagets innhold. Jeg mener likevel at det kan være interessant å se på hva slags erfaringer kunstterapeutene har fra arbeid med barn med selektiv mutisme. Videre vil jeg derfor trekke frem uttalelser fra kunstterapeutene som kan knyttes til teorigrunnlaget, samt til tidligere funn i datamaterialet.

Kunstterapeutene forteller at de har relativt begrenset erfaring med selektiv mutisme, men at de begge har hatt klienter med denne diagnosen. Kunstterapeut 1 beskriver hvordan hun gjennom mange års praksis estimerer at hun hatt 4 klienter med selektiv mutisme.

Kunstterapeut 2 forteller om sine erfaringer på grunnlag av ett langvarig klientforhold. Hun forteller også at hun har veiledet en lærer som hadde en elev med selektiv mutisme.

Kunstterapeutene uttrykker at de ikke har mye samarbeid med skoler utover at kunstterapeut 2 veileder en lærer. Kunstterapeut 2 forteller følgende om hvorvidt elementer fra kunstterapien kan trekkes inn i faget:

Jeg tror det må gjøres av personen selv da. Sånn at noen ganger kan det jo vekkes et tema i kunstoffaget for eksempel, som man bringer med seg inn i terapi og utforsker videre i bilder her, eller vice versa. Sånn at prosessen kan jo gå begge veier, fra et mer sånn estetisk perspektiv inn i et mer sånn emosjonelt eller psykologisk perspektiv (Kunstterapeut 2).

Dette kan relateres til det lærer 3 sier om at da må eleven selv ta initiativ til det. To av elevene skriver at man kan bruke følelser, og få ut det man føler ved hjelp av kunst. Den ene eleven uttrykker derimot at det kan være vanskelig å gjøre dette i faget.

I likhet med lærerne trekker kunstterapeutene frem betydningen av trygghet i relasjonen, og de peker blant annet på hvordan defokusert kommunikasjon bidrar til dette. Kunstterapeutene forteller at de sitter ved siden av istedenfor ovenfor klienten, hvordan de tar i bruk det verbale språket selv om respons gjennom denne kanalen kan utebli, og hvordan de stiller spørsmål som ikke krever verbalt svar. I forbindelse med dette forteller de hvordan de pleier å tenke høyt, og ikke bruker det verbale språket på en måte som legger press. Kunstterapeut 1 forteller om hvordan eksempelvis det kroppslige er viktig, og at dette kan føre til at språket blir mer nyansert. Kunstterapeut 2 uttaler seg om hvordan det ble viktig å opptre mest mulig nøytralt dersom klienten tok i bruk verbal tale:

At noe ikke får mer betydning enn noe annet, alt er like viktig, sånn at hun blir ikke noe «viktigere», eller noe mer belønnet av å snakke verbalt (Kunstterapeut 2).

Det å uttrykke seg gjennom skapende arbeid blir på denne måten en like fullstendig kommunikasjonsmåte som bruk av ord. Kunstterapeutene forteller hvordan klientene uttrykker seg på sine premisser, og hvordan de prøver å følge opp disse initiativene. Kunstterapeut 2 uttaler seg om erfaringer tilknyttet dette:

I terapeutisk sammenheng er ofte en overliggende målsetting at de skal begynne å snakke mer fritt. I arbeidet med denne klienten var det mindre fokus på å transformere det til verbal kommunikasjon. Målsettingen her ble mer å ha en så fri kommunikasjon innen kunsten som mulig (Kunstterapeut 2).

Kunstterapeut 2 forteller videre om hva denne tilnærmingen resulterte i:

Klienten tok ikke i bruk verbal tale innledningsvis i terapien, men begynte å snakke fritt ute i verden. Uten at hun måtte inn i maktkampen eller forventningen rundt det verbale (Kunstterapeut 2).

Fokuset lå ikke på at klienten skulle ta i bruk verbal tale, men det ble et resultat utenfor terapirommet. Selv om kunstterapien kan ha hatt positiv effekt, er det viktig å ta i betraktning at andre årsaksforhold også kan ha vært viktige faktorer til det verbalspråklige gjennombruddet. Kunstterapeutene forteller om hvordan kunstuttrykkene i terapien ofte er knyttet til følelser og opplevelser, og de opplevde at disse klientene uttrykte dette veldig tydelig. Kunstterapeutene beskriver, i likhet med lærerne, at de kunne oppleve klientene som nokså skjøre i møte med materialer og verktøy. Dette kommer til uttrykk i kunstterapeut 2 sin uttalelse:

Klienten hadde veldig problemer med å få kraft, og maling ut av flaskene hvis de var litt tette (...) Det endret seg etter hvert hvor klienten liksom begynte å riste på malingflaskene og trykke skikkelig så det kom ut (...) Det kom egentlig parallelt med hvordan den verbale prosessen utviklet seg også da (Kunstterapeut 2).

Det å få ting ut, og gi kraft kan på denne måten ha vist seg også gjennom skapende arbeid. Dette kan igjen knyttes mot lærernes opplevelser av at elevene blant annet kunne fremstå litt mer skjøre i møte med harde materialer. Kunstterapeuten foreslår også en mulig sammenheng

mellom det å gradvis begynne å gi mer kraft, og det å begynne å snakke i flere sosiale kontekster. Kunstterapeutene trekker frem betydningen av å sørge for variert materialbruk, slik at det kan gjøres forskjellige erfaringer ved bruk av disse. De forteller om en opplevelse av at klientene gjennom disse erfaringene også kan få bedre forståelse av seg selv. Det å fokusere på variert materialbruk kan være et viktig perspektiv også for faget i skolen. Kunstterapeutene beskriver hvordan klientene også tok i bruk skriftlighet, eksempelvis dikt, og hvordan det å lese disse diktene var en mulig inngang for enkelte.

Kunstterapeut 1 beskriver hvordan det oppstår forskjellige «møter» i kunstterapien:

Det er møter med klienten, det er et møte mellom behandleren og kunsten, det er møte mellom klienten og kunsten, også er det et felles møte i kunstverket (Kunstterapeut 1)

Disse elementene skaper dermed en relasjon. Kunstterapeutene forteller at tålmodighet og forståelse for at endring tar tid, har vært helt essensielt i arbeid med disse klientene. De trekker frem at reaksjoner hos terapeuten kan påvirke klienten, og at det derfor er viktig å være bevisst egne følelser som kan oppstå i møte med taushet.

Lærerne peker på at det er viktig å ikke blande rollene «terapeut» og «pedagog». Det er viktig å tenke på at konteksten man møter disse barna i er forskjellige, og at dette av den grunn også kan påvirke kommunikasjonen. Kunstterapeutene beskriver hvordan det legges til rette for en relativt fri måte å uttrykke seg på i kunstterapien, og at de ofte kunne oppleve at klientene hadde en tydelig intensjon og uttrykk. I skolen er ytre rammer som kompetansemål med på å styre faglig innhold i undervisningen, og lærerne i faget må utvikle oppgaver på bakgrunn av dette. Dette er begrensninger som kan innskrenke barnets muligheter til å skape tydelig intenderte uttrykk i faget. Samtidig som det i funnene virker som flere av elevene ikke liker å ta valg, og liker klare oppgaver, vil de i en annen kontekst kanskje klare å ta flere valg og i større grad ta i bruk kreativiteten. Elev 1 beskriver at hun liker å bruke kreativiteten hjemme og på et kunstverksted hun går regelmessig, men ikke på skolen. Det er også viktig å huske at det i skolesammenheng kan være vanskelig for elevene dersom de føler at de kreative arbeidene blir overfortolket. På tross av dette kan det se ut til at enkelte elementer kan brukes på tvers av disse kontekstene. Det at eleven kan ha en opplevelse av å kommunisere gjennom forskjellige kommunikasjonskanaler ser jeg på som viktig. Flere prinsipper innen defokusert kommunikasjon kan benyttes i faget, og elevene kan få erfaring med varierte materialer og teknikker som kan utfordre dem til å se nye muligheter for kommunikasjon.

5.0 Avsluttende oppsummering og egne refleksjoner

Med et blikk tilbake på problemstillingen: *Hvordan kommuniserer eleven med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?* ser jeg at det er endel fellestrekk i hvordan elevene kommuniserer, samtidig som det skinner igjennom at det er en heterogen tilstand. Elevenes samlede kommunikasjon i kunst og håndverk ser ut til å være relativt forskjellig, og vil derfor kreve ulike tilnærminger. Dette dreier seg om elever som har et verbalt språk, men hvor det kan være vanskelig å ta i bruk dette i skolekonteksten. Fagets muligheter til å ta i bruk forskjellige typer «språk» kan derfor ses på som betydningsfullt. Elevene ser ut til å kunne utfordres verbalt i forskjellig grad, og to av elevene kan uttrykke seg gjennom denne kanalen i faget. Lærerne uttrykker at faget åpner opp for kreativitet, og elevene ser ut til å benytte seg av dette i varierende grad. Funnene i datamaterialet peker også at elevene kan kommunisere skriftlig i kunst og håndverk. Det ser ut til at usikkerhet kan oppstå hos flere av elevene dersom det er for få rammer å forholde seg til. For å oppøves i å ta valg kan kunst og håndverklæreren legge inn elementer av valgfrihet, i balanse med å gi føringer underveis. En tendens er også at elevene responderer forskjellig i ulike materialer, og her ligger det mulighet til å utfordre i materialbruk. En av informantene uttrykker også at det kan være problematisk dersom det skapende arbeidet gir lyd fra seg. Noe som går igjen i intervjuene er at disse barna kan ha utfordringer i å kommunisere at de trenger hjelp. I størst grad muntlig, men også det å vise tegn, kan se ut til å være en utfordring for flere av elevene. Dette stiller krav til kunst og håndverklæreren om å følge godt med på elevens kroppsspråk og arbeidsprosess.

Faget gir muligheter for defokusert kommunikasjon, og lærerne ser ut til å ta dette i bruk med god virkning. Måten kunst og håndverklæreren kommuniserer med eleven kan være av stor betydning for hvordan eleven selv kommuniserer. Mine funn tyder på at gode relasjoner kan påvirke kommunikasjonen til elevene, og dette blir trukket frem som helt nødvendig for utvikling. Faget legger ofte opp til mulighet for interaksjon i klasserommet eller verkstedet, og dette ser informantene ut til å ha god erfaring med. Det kan derimot være viktig å bevare en «håndverksstemning» slik at dette oppleves positivt. Informantene gir uttrykk for at kunstterapi og kunst og håndverk ikke bør knyttes direkte opp mot hverandre, men at noen av de samme tilnærmingmåtene ser ut til å være hensiktsmessige på begge arenaer. Samtidig som eleven skal møtes på sitt nivå, kan det å ha realistiske forventninger til eleven være av

betydning. Ute i samfunnet forventes verbal kommunikasjon i større grad enn i faget kunst og håndverk, og kanskje kan faget være en arena hvor eleven gradvis kan oppøves og oppmuntres til å uttrykke seg også gjennom denne kommunikasjonskanalen. Da tausheten gjerne kommer til uttrykk i skolekonteksten vil det være av betydning å se hva slags muligheter som finnes i fagene. Jeg ser det som fruktbart å utvikle et godt samarbeid mellom lærere, fagpersoner, elev og hjem for å finne løsninger og passende tilnærminger.

Jeg tror det er viktig å ha fokus på å forstå barnet med selektiv mutisme i den konteksten de befinner seg i. Da barn med selektiv mutisme prater i noen situasjoner og forholder seg tause i andre, er det viktig å se på hva det er ved konteksten som utløser enten «tale» eller «taushet». Jeg mener mine funn peker på at det kan finnes muligheter i å bruke barnas naturlige miljø i skolen i behandlingen av selektiv mutisme. Flere av informantene uttrykker utvikling i skolekonteksten, og jeg ser derfor muligheter til å gradvis kunne oppmuntre barnet til å benytte seg av forskjellige veier til kommunikasjon på denne arenaen.

At jeg kom i kontakt med barn som kunne gi sitt bidrag til undersøkelsen ser jeg på som en styrke ved prosjektet. Det at barn med selektiv mutisme har blitt inkludert i prosjektet ser jeg på som en verdi i seg selv, da dette er barn som sjelden får sin «stemme» hørt. En mulig effekt av dette kan ha vært å gi barnet en følelse av egenverdi. Min oppfattelse var at barna likte å bli hørt, enten ved å snakke eller å skrive, og det at de fikk uttrykke seg gjennom en valgt kommunikasjonskanal kan ha gitt en følelse av at flere veier til kommunikasjon er like verdifulle og fullstendige. En foresatt ga også tilbakemelding i ettertid at det kan ha vært en nyttig erfaring for barnet.

Jeg har forsket på noe jeg synes er svært interessant, underkommunisert og viktig, og tidsrammen for prosjektet kan slik sies å ha stått i et konfliktfylt forhold til dette. Det å jobbe med det håndverksmessige ved å skrive en masteroppgave synes jeg har vært lærerikt og krevende, og da det er mennesker inkludert i undersøkelsen har det vært uforutsette elementer som har dukket opp underveis. Sett i forhold til at jeg har gått inn i et relativt vanskelig tema, samt den begrensede tidsrammen jeg har hatt til rådighet, vil jeg si meg fornøyd med eget arbeid. Jeg tror prosjektet kan være av verdi for det spesialpedagogiske feltet, og også for meg i videre praksis som spesialpedagog og faglærer i kunst og håndverk.

Etter endt arbeid sitter jeg igjen med et sterkt ønske om å fortsette å forske på dette feltet. Det er store mangler i forskningen, mye vi ikke har god nok innsikt i på feltet selektiv mutisme,

og dette fører til at det ofte blir mye synsing rundt disse barna. Sistnevnte perspektiv var det også en av foreldrene som ønsket å formidle til meg, og dette kan peke på behovet for at barna i større grad må bli hørt i forskningen. Jeg har i prosjektet omtalt hvordan selektiv mutisme kan vekke reaksjoner hos omgivelsene, og flere forskere må kanskje tre ut av komfortsonen sin, og tørre å møte den «tause stemmen» for at barna i større grad skal inkluderes. Dette vil igjen sette fokus på at forskeren i stor grad må finne kreative veier til kommunikasjon for å fange disse barnas perspektiv. Jeg ser her at det vil være verdifullt å bruke bedre tid på å bygge en relasjon med informantene enn hva tidsaspektet ved oppgaven ga mulighet til. Jeg valgte å trekke inn elev 4 sine refleksjoner og tanker i prosjektet, da han kommer med beskrivende utsagn som i enkelte tilfeller også står i kontrast til flere av de andre informantene. Forskning peker på at flere jenter enn gutter har diagnosen selektiv mutisme, og det kunne vært spennende å forske videre på gutter som har denne diagnosen; kan det for eksempel tenkes at man møter enda større utfordringer som «den tause gutten»? Barna tilbringer mye av tiden sin i skolen, og det er ofte her tausheten kommer til uttrykk. Jeg ser derfor behovet for flere studier av barna i sitt naturlige skolemiljø som essensielt for å utvide forståelsen vår av barnet i denne konteksten. Jeg synes òg det hadde vært spennende å forske videre på hva slags muligheter som finnes i de estetiske fagene i møte med selektiv mutisme, og hvordan tverrfaglige tilnærminger kan benyttes.

I en skole og i et samfunn som ofte kan synes å ha ekstroverte idealer kan prosjektet mitt bidra til å vise hvordan kunst og håndverksfaget potensielt kan være med på å fremheve «de tause stemmene». Mennesker har behov for å uttrykke seg på forskjellige måter og gjennom forskjellige kanaler, og dette vil være spesielt viktig i møte med barn med selektiv mutisme. Kanskje vil en økt vektlegging av barnekonvensjonens artikkel 13 som omhandler barns rett til ytrings- og opplysningsfrihet bidra til at ulike uttrykksformer i større grad verdsettes, og dermed får høyere status i dagens skole.

Litteraturliste

- Barnekonvensjonen. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av de forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar. Oslo. Hentet 24.10.2014 fra:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/fnsbarnekonvensjon/id88078/>
- Aadland, E. (1997). *"Og eg ser på deg..." - Vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Adam, M. (1995). Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet. I Milena Adam, Jon-Roar Bjørkvold, Frithjof Bringager, Nils Braanaas, Erling Lars Dale, Stif Eriksson, Ingrid Maria Hanken, Kirsten Røvig Håberg, Geir R. Johansen, Marit Krogeide, Bjørn Kruse, Ina Guro Moen, Elef Nesheim, Liv Merete Nielsen, Maja Lise Rønneberg Rygg & Anna-Lena Østern (Red.), *Kunstfagene - til besvør eller begjær?* (s. 10-20). Vollen: Tell forlag.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: (2014): *Kompendium Sped 4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Case, C, & Dalley, T. (1992). *The handbook of art therapy*. New York: Routledge.
- Chambala, A. (2008). Anxiety and Art Therapy: Treatment in the Public Eye. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(4), 187-189.
- Cline, T, & Baldwin, S. (2004). *Selective mutism in children* (2 utg.). London: Whurr Publishers Ltd.
- Curl, K. (2008). Assessing Stress Reduction as a Function of Artistic Creation and Cognitive Focus. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(4), 164-169.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social research. An Introduction* (6 utg.). London: Routledge.
- Dunn-Snow, P, & D'Amelio, G. (2000). How Art Teachers Can Enhance Artmaking as a Therapeutic Experience: Art Therapy and Art Education. *Art Education*, 53(3), 46-53.
- Eide, B. J, & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Damm.

- Fuglseth, K. (2006a). Kjeldegransking. I Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 78-89). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. (2006b). Vitskapsteori og hermeneutikk. I Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2004). *Masteroppgåva: Kort innføring i design og forskningsmetode for spesialpedagogikk og tilpassa opplæring*. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2012). *Rådgiving: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kearney, C. A. (2010). *Helping children with selective mutism and their parents: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press.
- Keen, DV, Fonseca, S., & Wintgens, A. (2008). Selective mutism: a consensus based care pathway of good practice. *Archives of Disease in Childhood*(93), 838-844.
- Kjelstadli, K. (1999). Å tolke tekster: kvalitative teknikker. I: (2014): *Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kristensen, H. (2005). Taushet er også tale: Selektiv mutisme hos barn og unge. I Edvard Befring, Randi Talseth & Ingeborg Veia (Red.), *Barn i Norge: "Se meg"* (s. 17-25). Oslo.
- Kristensen, H., & Ørbeck, B. (2013). Behandling av selektiv mutisme - en modell for tjenesteytelser. I Gerd Kvale, Odd E. Havik, Einar R. Heiervang, Tone Tangen & Bente Storm Mowatt Haugland (Red.), *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?* (s. 163-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a) *Læreplanen i kunst og håndverk* (KHV1-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.12.14 fra: <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>

- Kunnskapsdepartementet (2013b) *Læreplanen i design og håndverk* (DHVI-01). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.12.14 fra: <http://www.udir.no/kl06/DHVI-01>
- Lundahl, K, Ørbeck, B, & Kristensen, H. (2012). *Selektiv mutisme hos barn og unge: En veileder*. Jaren: PP-tjenestens Materiellservice.
- Mathison, S. (1988). *Why Triangulate. I: (2014): Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research. I: (2014): Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Mcholm, A. E, Cunningham, C. E, & Vanier, M. K. (2005). *Helping your child with selective mutism: practical steps to overcome a fear of speaking*. Oakland: New Harbinger Publications.
- NESH, red., (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*. Hentet 18.12.14 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Omdal, H. (2014). *The child who doesn't speak: Understanding and supporting children with selective mutism*. Kristiansand: Portal Academic.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pettersen, K-S. (2011). Taushet og tause barn. *Norges Barnevern*, 88(1), 4-13.
- Ruesch, J. (1987). Values, Communication, and Culture: An introduction. I J Ruesch & G Bateson (Red.), *Communication: The social matrix of psychiatry* (s. 3-20). New York: W.W. Norton & Company.
- Sitter, N. (2013). Tenåringers multimodale meningsskaping i storyline. I Anna-Lena Østern, Elin Angelo & Geir Stavik-Karlsen (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 173-192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F, Hausgjerd, S, & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken: Sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Steinerskoleforbundet. (2007) *Læreplanen i kunst og håndverk*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Hentet 20.12.14 fra: <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2013/08/Laereplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-0.pdf>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: (2014): *Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

Ølgaard, B. (1986). *Kommunikation og økomentale systemer - ifølge Gregory Bateson*. Åbyhøj: ASK.

Ørbeck, B. (2008). Selektiv mutisme hos barn. *Tidsskrift For Norsk Psykologiforening*(45), 1149-1154.

Ørbeck, B, Murray, S. B, Wentzel-Larsen, T, Langsrud, Ø, & Kristensen, H. (2014). A randomized controlled trial of home and schoolbased intervention for selective mutism: defocused communication and behavioural techniques. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 192-198.

Østern, A-L, Angelo, E, & Stavik-Karlsen, G. (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide – Kunst og håndverkslærer 1

Foreløpig arbeidstittel: *Defokusert kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme – Muligheter i faget kunst og håndverk.*

Foreløpig problemstilling: *Hvordan kommuniserer barnet med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?*

1. Har du kunstfaglig bakgrunn?
2. Hvilket klassetrinn underviser du på?
3. Hvor lenge har du undervist i kunst og håndverk?

Når jeg videre benevner «eleven» er det snakk om eleven med diagnosen selektiv mutisme.

4. Underviser du eleven i andre fag enn kunst og håndverk?

Jeg har valgt å gå ut ifra en bred definisjon av hva kommunikasjon er. Ifølge Gregory Bateson lyder det at «kommunikasjon er alt». Dette vil da innebære det muntlige, skriftlige, kroppsspråk, hvordan man bruker stemmen, mimikk, kommunikasjon gjennom bilder og det man unnlater å si etc.

5. På hvilken måte gir de grunnleggende ferdighetene i faget noen føringer for hvordan du kommuniserer med dine elever?
6. Det er formulert kompetansemål innenfor fire hovedområder: Visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur. Hvordan gir disse deg føringer for hvordan du kommuniserer med dine elever?
7. Gir de grunnleggende ferdighetene i faget og kompetansemålene noen føringer for kommunikasjon med elever med spesielle utfordringer i kommunikasjonen?
8. Åpner kompetansemålene opp for kreativitet?
9. Hvordan bruker dere nonverbal kommunikasjon i faget? og hvordan oppfatter du at eleven mestrer dette?
10. Hvordan bruker dere verbal kommunikasjon i faget? og hvordan oppfatter du at eleven mestrer dette? (er den verbale kommunikasjonen annerledes/taler du annerledes...)

11. På hvilken måte kommer elevens utfordringer i verbal tale til uttrykk i faget?
12. Responderer eleven positivt i en bestemt aktivitet eller på et bestemt tema?
13. I litteraturen blir ofte selektiv mutisme knyttet til sosial angst. Gir eleven uttrykk for angst, og opplever du at angsten evt. kan bli redusert i en aktivitet?
14. Er det noen bestemte materialer og verktøy du har inntrykk av at eleven liker å jobbe med? og hva tror du i så fall kan være grunnen til dette?
15. I hvor stor grad tenker du at du kan utfordre eleven i faget? (da spesielt i verbal tale). Beveger undervisningen seg noen ganger fra nonverbal til verbal kommunikasjon?
16. Hvordan opplever du at eleven takler valgfrihet i faget, kontra forutsigbarhet og struktur?

Defokusert kommunikasjon beskriver en kommunikasjonsform for å redusere ubehag og angst barn opplever i sosiale situasjoner, og blir ofte dratt frem som et grunnprinsipp i møte med barn med selektiv mutisme. Ved defokusert kommunikasjon ligger fokuset på noe utenfor barnet selv, da eksempelvis i en aktivitet.

17. Hva slags tilnærming har du til eleven i faget og hvordan bruker du kroppsspråk?
18. Hvordan legger du frem spørsmål, og rundt hva slags tema?
19. Når eleven ikke kommuniserer verbalt i faget, hvordan kommuniserer du da verbalt med eleven?
20. Hvordan reagerer/responderer du om barnet bruker verbal tale i faget?

-
21. Hvordan kommuniserer eleven med de andre elevene i klassen i dette faget? og andre voksne? Annerledes enn i andre fag?
 22. Jobber du med flere sanser hos eleven? (tverrestetiske tilnærminger)
 23. Brukes det prinsipper fra kunstterapi i faget kunst og håndverk? og tror du eventuelt det kunne styrket faget? (elever med selektiv mutisme)
 24. Er du i dialog med andre fagpersoner rundt elevens deltakelse i faget kunst og håndverk?
 25. Hva tror du relasjon har å si for kommunikasjonen man oppnår med eleven?
 26. Hvordan påvirker tausheten deg som lærer?
 27. Har de andre fagene i skolen noe å lære av kommunikasjonsformer i faget kunst og håndverk og vice versa?
 28. Har du noe du vil tilføye?

Intervjuguide – Kunst og håndverklærer 2

Foreløpig arbeidstittel: *Defokusert kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme – Muligheter i faget kunst og håndverk.*

Foreløpig problemstilling: *Hvordan kommuniserer barnet med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?*

1. Har du kunstfaglig bakgrunn?
2. Hvilket klassetrinn underviser du på?
3. Hvor lenge har du undervist i kunst og håndverk?

Når jeg videre benevner «eleven» er det snakk om eleven med diagnosen selektiv mutisme.

4. Underviser du eleven i andre fag enn kunst og håndverk?

Jeg har valgt å gå ut ifra en bred definisjon av hva kommunikasjon er. Ifølge Gregory Bateson lyder det at «kommunikasjon er alt». Dette vil da innebære det muntlige, skriftlige, kroppsspråk, hvordan man bruker stemmen, mimikk, kommunikasjon gjennom bilder og det man unnlater å si etc.

5. På hvilken måte gir læreplanens del om «formål og perspektiv» noen føringer for hvordan du kommuniserer med dine elever?
6. Det er formulert kompetansemål innenfor 3 hovedområder: Bilde og form, håndverk og arkitektur. Hvordan gir disse deg føringer for hvordan du kommuniserer med dine elever?
7. Gir delen om «formål og perspektiv» og kompetansemålene noen føringer for kommunikasjon med elever med spesielle utfordringer i kommunikasjonen?
8. Åpner kompetansemålene opp for kreativitet?
9. Hvordan bruker dere nonverbal kommunikasjon i faget? og hvordan oppfatter du at eleven mestrer dette?
10. Hvordan bruker dere verbal kommunikasjon i faget? og hvordan oppfatter du at eleven mestrer dette? (er den verbale kommunikasjonen annerledes/taler du annerledes...)
11. På hvilken måte kommer elevens utfordringer i verbal tale til uttrykk i faget?
12. Responderer eleven positivt i en bestemt aktivitet eller på et bestemt tema?

13. I litteraturen blir ofte selektiv mutisme knyttet til sosial angst. Gir eleven uttrykk for angst, og opplever du at angsten evt. kan bli redusert i en aktivitet?
14. Er det noen bestemte materialer og verktøy du har inntrykk av at eleven liker å jobbe med? og hva tror du i så fall kan være grunnen til dette?
15. I hvor stor grad tenker du at du kan utfordre eleven i faget? (da spesielt i verbal tale).
Beveger undervisningen seg noen ganger fra nonverbal til verbal kommunikasjon?
16. Hvordan opplever du at eleven takler valgfrihet i faget, kontra forutsigbarhet og struktur?

Defokusert kommunikasjon beskriver en kommunikasjonsform for å redusere ubehag og angst barn opplever i sosiale situasjoner, og blir ofte dratt frem som et grunnprinsipp i møte med barn med selektiv mutisme. Ved defokusert kommunikasjon ligger fokuset på noe utenfor barnet selv, da eksempelvis i en aktivitet.

17. Hva slags tilnærming har du til eleven i faget og hvordan bruker du kroppsspråk?
18. Hvordan legger du frem spørsmål, og rundt hva slags tema?
19. Når eleven ikke kommuniserer verbalt i faget, hvordan kommuniserer du da verbalt med eleven?
20. Hvordan reagerer/responderer du om barnet bruker verbal tale i faget?

-
21. Hvordan kommuniserer eleven med de andre elevene i klassen i dette faget? og andre voksne? Annerledes enn i andre fag?
 22. Jobber du med flere sanser hos eleven? (tverrestetiske tilnærminger)
 23. Brukes det prinsipper fra kunstterapi i faget kunst og håndverk? og tror du eventuelt det kunne styrket faget? (elever med selektiv mutisme)
 24. Er du i dialog med andre fagpersoner rundt elevens deltakelse i faget kunst og håndverk?
 25. Hva tror du relasjon har å si for kommunikasjonen man oppnår med eleven?
 26. Hvordan påvirker tausheten deg som lærer?
 27. Har de andre fagene i skolen noe å lære av kommunikasjonsformer i faget kunst og håndverk og vice versa?
 28. Har du noe du vil tilføye?

Intervjuguide – Design og håndverkslærer 3

Foreløpig arbeidstittel: *Defokusert kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme – Muligheter i faget kunst og håndverk.*

Foreløpig problemstilling: *Hvordan kommuniserer barnet med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?*

1. Hvilket klassetrinn underviser du på?

Når jeg videre benevner «eleven» er det snakk om eleven med diagnosen selektiv mutisme.

2. Underviser du eleven i andre fag enn kunst og håndverk?
3. Hvor lenge har du undervist i kunst og håndverk?
4. Har du kunstfaglig bakgrunn?

Jeg har valgt å gå ut ifra en bred definisjon av hva kommunikasjon er. Ifølge Gregory Bateson lyder det at «kommunikasjon er alt». Dette vil da innebære det muntlige, skriftlige, kroppsspråk, hvordan man bruker stemmen, mimikk, kommunikasjon gjennom bilder og det man unnlater å si etc.

5. På hvilken måte legger kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene i faget noen føringer for hvordan du kommuniserer med dine elever? Og gir de noen spesielle føringer for kommunikasjon med elever med spesielle utfordringer i kommunikasjonen?
6. Åpner kompetansemålene opp for kreativitet?
7. Hvordan bruker dere nonverbal kommunikasjon i faget? og hvordan oppfatter du at eleven mestrer dette?
8. Hvordan bruker dere verbal kommunikasjon i faget? og hvordan oppfatter du at eleven mestrer dette?
9. Kommer elevens utfordringer i verbal tale til uttrykk i faget?
10. Responderer eleven positivt i en bestemt aktivitet eller på et bestemt tema?
11. I litteraturen blir ofte selektiv mutisme knyttet til sosial angst. Gir eleven uttrykk for angst, og opplever du at angsten evt. kan bli redusert i en aktivitet?
12. Er det noen bestemte materialer og verktøy du har inntrykk av at eleven liker å jobbe med? og hva tror du i så fall kan være grunnen til dette?
13. I hvor stor grad tenker du at du kan utfordre eleven i faget? (da spesielt i verbal tale). Beveger undervisningen seg noen ganger fra nonverbal til verbal kommunikasjon?
14. Hvordan opplever du at eleven takler valgfrihet i faget, kontra forutsigbarhet og struktur?

Defokusert kommunikasjon beskriver en kommunikasjonsform for å redusere ubehag og angst barn opplever i sosiale situasjoner, og blir ofte dratt frem som et grunnprinsipp i møte med barn med selektiv mutisme. Ved defokusert kommunikasjon ligger fokuset på noe utenfor barnet selv, da eksempelvis i en aktivitet. Regulering av kontakt og kroppsspråk, hvordan man legger frem spørsmål, tema, «opprettholdelse av dialogen» og regulering av ens egen reaksjon når barnet begynner å snakke blir trekt frem som kjernepunkter.

15. På hvilken måte kan defokusert kommunikasjon benyttes i faget?
16. Hvordan kommuniserer eleven med de andre elevene i klassen i dette faget? og andre voksne? Annerledes enn i andre fag?
17. Har de andre fagene i skolen noe å lære av kommunikasjonsformer i faget kunst og håndverk og vice versa?
18. Brukes det prinsipper fra kunstterapi i faget kunst og håndverk? og tror du eventuelt det kunne styrket faget?
19. Er du i dialog med andre fagpersoner rundt elevens deltakelse i faget kunst og håndverk?
20. Hva tror du relasjon har å si for kommunikasjonen man oppnår med eleven?
21. Hvordan påvirker tausheten deg som lærer?
22. Har du noe du vil tilføye?

Intervjuguide – elev 1

Kjempefint at du har lyst til å være med. Det er betydningsfullt, siden du kan fortelle meg noe som jeg faktisk ikke vet, men du har kunnskap om. Jeg går spesialpedagogikk i Oslo, og jeg går dette fordi jeg vil jobbe med barn og unge i skolen som har spesielle behov. Jeg oppdaget selektiv mutisme når jeg var i praksis, og jeg har vært støttekontakt for en elev med selektiv mutisme etterpå. Oppgaven jeg skriver om handler om selektiv mutisme, og muligheter i faget kunst og håndverk. Jeg vil se på hvordan barn med selektiv mutisme kommuniserer i faget. Med dette tenker jeg i denne sammenheng er hvordan man kan bruke ord, språket vårt, både når man snakker og skriver, eller hvis man ikke snakker, og det kan også være hvordan man kan bruke kroppen sin (man kan jo for eksempel vise ting med armer og bein), ansiktet sitt og når man lager noe. Jeg har snakket med læreren din, som har deg i kunst og håndverk, og også flere andre fag. I tillegg til å prate med læreren din, synes jeg det også er viktig å høre noen av dine tanker rundt muligheter i kunst og håndverk. Mange som forsker på selektiv mutisme har ikke snakket med barna, og jeg synes derfor det er viktig. I dette prosjektet er det lov å trekke seg når som helst i prosessen. Alt du sier vil være anonymt (vil ikke bruke navn, skole eller noe som kan si noe om hvem du er). Bare at du går i 7. klasse og at du har diagnosen selektiv mutisme.

1. Er det noen fag du liker bedre enn andre i skolen? Hvorfor?
2. Er det noen bestemte oppgaver eller temaer i kunst og håndarbeid du har likt spesielt godt? Hvorfor?
3. Er det noen materialer og verktøy du liker å jobbe med? Hvorfor?
4. Synes du at du får brukt kreativiteten: finne på selv og bruke fantasi i faget? Hvordan?
5. Jeg lurer på om du synes at noen deler av kroppen er viktig å bruke i faget?
6. Synes du det er vanskelig å vise tegn på at du trenger hjelp i faget? Hvordan velger du å vise at du trenger hjelp?

7. Vil du helst kunne velge eller at mest er bestemt på forhånd i en oppgave i kunst og håndverk? Hvorfor?
8. A.) Hvordan pleier dere å presentere det dere har laget?
B.) Liker du å vise frem det du har laget i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Pleier du å skrive i faget? I så fall i hvilken sammenheng?
10. Har det hendt noen gang at du har snakket i klasserommet i faget? Hvordan?
11. Synes du det er lettere å snakke i disse timene enn i andre fag? Likt/verre/bedre?
12. Hvis du skulle sagt noe i faget, hvordan vil du at de andre skal reagere da?
13. Kan man uttrykke seg på andre måter i faget kunst og håndverk enn i andre fag?
14. Synes du det er lettere å snakke i friminuttene enn i timene? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Liker du å bli spurt spørsmål i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Hva gjør du hvis noen henvender seg til deg i faget?
17. Hvis du ikke snakker med medelever i kunst og håndverk, hvordan tar du kontakt da?
18. Bruker dere måter å jobbe på i faget kunst og håndverk i andre fag? Liker du det?
(Hvorfor)?
19. Hva skal til for at du skal ha det gøy, være trygg og trives i faget?
20. Synes du det er noe som kan gjøres annerledes i kunst og håndverk?
21. Er det noe annet du vil fortelle meg?

Intervjuguide – elev 2

Kjempefint at du har lyst til å være med. Det er betydningsfullt, siden du kan fortelle meg noe som jeg faktisk ikke vet, men du har kunnskap om. Jeg går spesialpedagogikk i Oslo, og jeg går dette fordi jeg vil jobbe med barn og unge i skolen som har spesielle behov. Jeg oppdaget selektiv mutisme når jeg var i praksis, og jeg har vært støttekontakt for en elev med selektiv mutisme etterpå. Oppgaven jeg skriver om handler om selektiv mutisme, og muligheter i faget kunst og håndverk. Jeg vil se på hvordan barn med selektiv mutisme kommuniserer i faget. Med dette tenker jeg i sammenheng er hvordan man kan bruke ord, språket vårt, både når man snakker og skriver, eller hvis man ikke snakker, og det kan også være hvordan man kan bruke kroppen sin (man kan jo for eksempel vise ting med armer og bein), ansiktet sitt og når man lager noe. Jeg har snakket med læreren din, som har deg i blant annet håndverk og en del andre fag. I tillegg til å prate med læreren din, synes jeg det også er viktig å høre noen av dine tanker rundt muligheter i kunst og håndverk. Mange som forsker på selektiv mutisme har ikke snakket med barna, og jeg synes derfor det er viktig. I dette prosjektet er det lov å trekke seg når som helst i prosessen. Alt du sier vil være anonymt (vil ikke bruke navn, skole eller noe som kan si noe om hvem du er). Bare at du går i 7. klasse og at du har diagnosen selektiv mutisme.

1. Er det noen fag du liker bedre enn andre i skolen? Hvorfor?
2. Er det noen bestemte oppgaver eller temaer i kunst og håndarbeid du har likt spesielt godt? Hvorfor?
3. Er det noen materialer og verktøy du liker å jobbe med? Hvorfor?
4. Jeg lurer på om du synes at noen deler av kroppen er viktig å bruke i faget?
5. Synes du det er vanskelig å vise tegn på at du trenger hjelp i faget? Hvordan velger du å gjøre det?
6. Synes du at du får brukt kreativiteten: finne på selv og bruke fantasi i faget? Hvordan?

7. Vil du helst kunne velge eller at mest er bestemt på forhånd i en oppgave?
8. A.) Hvordan pleier dere å presentere det dere har laget?
B.) Liker du å vise frem det du har laget i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?

9. Har det hendt noen gang at du har snakket i klasserommet i faget? Hvordan?
- Synes du de andre reagerte da? Husker du på hvilken måte?

10. Jeg forstår at du har vært i klassen i ca. 4 år nå. Synes du noe er annerledes nå enn før?
11. Synes du det er lettere å snakke i disse timene enn andre? Likt/verre/bedre
12. Pleier dere å skrive i faget?
13. Kan man uttrykke seg på andre måter i faget kunst og håndverk enn i andre fag?
14. Synes du det er lettere å snakke i friminuttene enn i timene?

15. Er det noen situasjoner hvor du synes det er lettere å snakke med medelever i arbeid med kunst og håndverk?

16. Hva gjør du hvis noen henvender seg til deg?

17. Hvis du ikke snakker med medelever i kunst og håndverk, hvordan tar du kontakt da?

18. Bruker dere måter å jobbe på i faget kunst og håndverk i andre fag? Liker du det?
(Hvorfor)?

19. Hva skal til for at du skal ha det gøy, være trygg og trives i faget?

20. Synes du det er noe som kan gjøres annerledes i kunst og håndverk?

21. Er det noe annet du vil fortelle meg?

Intervjuguide – elev 3

Kjempefint at du har lyst til å være med. Det er betydningsfullt, siden du kan fortelle meg noe som du har kunnskap om. Oppgaven jeg skriver om handler om selektiv mutisme, og muligheter i faget kunst og håndverk, i denne sammenheng i design og håndverk. Jeg vil se på hvordan barn/de unge med selektiv mutisme kommuniserer i faget. Med dette tenker jeg i sammenheng er hvordan man kan bruke ord, språket vårt, både når man snakker og skriver, eller hvis man ikke snakker, og det kan også være hvordan man kan bruke kroppen sin (man kan jo for eksempel vise ting med armer og bein), ansiktet sitt og når man lager noe. Jeg har snakket med læreren din i design og håndverk. I tillegg til å prate med læreren din, synes jeg det også er viktig å høre noen av dine tanker rundt muligheter i design og håndverk. Mange som forsker på selektiv mutisme har ikke snakket med barna/ de unge, og jeg synes derfor det er viktig. I dette prosjektet er det lov å trekke seg når som helst i prosessen. Alt du sier vil være anonymt (vil ikke bruke navn, skole eller noe som kan si noe om hvem du er). Bare at du går på design og håndverk og at du har diagnosen selektiv mutisme.

1. Er det noen fag du liker bedre enn andre i skolen? Hvorfor?
2. Er det noen bestemte oppgaver eller temaer i design og håndverk du har likt spesielt godt? Hvorfor?
3. Er det noen materialer og verktøy du liker å jobbe med? Hvorfor?
4. Synes du at du får brukt kreativiteten: finne på selv og bruke fantasi i faget? Hvordan? evt. hvorfor ikke?
5. Jeg lurer på om du synes at noen deler av kroppen er viktig å bruke i faget?
6. Synes du det er vanskelig å vise tegn på at du trenger hjelp i faget? Hvordan velger du å gjøre det?

7. Vil du helst kunne velge eller at mest er bestemt på forhånd i en oppgave? Hvorfor?
8. A.) Hvordan pleier dere å presentere det dere har laget?
B.) Liker du å vise frem det du har laget i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Pleier du å skrive i faget? I så fall i hvilken sammenheng?
10. Hender det at du snakker i klasserommet i faget? Hvordan?
11. Synes du det er lettere å snakke i disse timene enn i andre fag? Likt/verre/bedre?
12. Hvis du sier noe i faget, hvordan vil du at de andre skal reagere da?
13. Kan man uttrykke seg på andre måter i design og håndverk enn i andre fag?
14. Synes du det er lettere å snakke i friminuttene enn i timene? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Er det noen situasjoner hvor du synes det er lettere å snakke med medelever i arbeid med design og håndverk?
16. Dette er jo ditt andre år på design og håndverk. Uttrykker du deg annerledes nå enn tidligere? I så fall på hvilken måte?
17. Liker du å bli spurt spørsmål i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?
18. Hva gjør du hvis noen henvender seg til deg i faget?

19. Hvis du ikke snakker med medelever i design og håndverk, hvordan tar du kontakt da?
20. Bruker dere måter å jobbe på i design og håndverk i andre fag? Liker du det?
(Hvorfor)?
21. Hva skal til for at du skal ha det gøy, være trygg og trives i faget?
22. Synes du det er noe som kan gjøres annerledes i design og håndverk?
23. Er det noe annet du vil fortelle meg?

Intervjuguide – kunstterapeuter

Foreløpig arbeidstittel: *Defokusert kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme – Muligheter i faget kunst og håndverk.*

Foreløpig problemstilling: *Hvordan kommuniserer barnet med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?*

1. Hvor lenge har dere jobbet som kunstterapeuter?
2. Hvor mange klienter har dere hatt med diagnosen selektiv mutisme?
3. Har dere klienter med denne diagnosen til behandling nå?

Når jeg videre benevner «barnet» er det snakk om barnet med diagnosen selektiv mutisme

4. Hvordan opplever dere barnets mestring i arbeid med kunst?
5. Ser dere sammenheng/evt. ulikheter i uttrykk barn med selektiv mutisme viser?

Jeg har valgt å gå ut ifra en bred definisjon av hva kommunikasjon er. Ifølge Gregory Bateson lyder det at «kommunikasjon er alt». Dette vil da innebære det muntlige, skriftlige, kroppsspråk, hvordan man bruker stemmen, mimikk, kommunikasjon gjennom bilder og det man unnlater å si etc.

6. Hvordan jobber dere med barnets evne til å kommunisere nonverbalt?
7. Hvordan jobber dere med barnets evne til å kommunisere verbalt?
8. Hvordan kan kunstterapi gi barnet mulighet til å kommunisere? Både nonverbalt og verbalt.
9. Er det visse måter å uttrykke seg på som vektlegges? Som barnet liker/liker mindre?
 - Bestemte tema, verktøy eller materialer
10. Tenker dere at barnet alltid har en mening, og formidler noe gjennom sine kreative arbeid?
11. Hvor mye frie valg gjør barnet? Hvor mye er strukturert/ustrukturert?

Defokusert kommunikasjon beskriver en kommunikasjonsform for å redusere ubehag og angst barn opplever i sosiale situasjoner, og blir ofte dratt frem som et grunnprinsipp i møte med barn med selektiv mutisme. Ved defokusert kommunikasjon ligger fokuset på noe utenfor barnet selv, da eksempelvis i en aktivitet.

12. Hva slags tilnærming har dere til barnet og hvordan bruker dere kroppsspråk?
13. Hvordan legger dere frem spørsmål, og rundt hva slags tema?
14. Når barnet ikke kommuniserer verbalt, hvordan kommuniserer dere da verbalt med barnet?
15. Hvordan reagerer/responderer dere om barnet bruker verbal tale?

I utgangspunktet er dette prosjektet rettet mot elever med selektiv mutisme og deres kunst og håndverkslære i skolen. Samtidig som å få disse perspektivene i forhold til muligheter i kunst og håndverk, vil jeg knytte dette til deres refleksjoner rundt muligheter innen kunst, ut ifra deres erfaringer med pasienter med diagnosen selektiv mutisme.

16. Er dere i dialog med kunslærere i skolen? (elever med selektiv mutisme)
17. Har dere inntrykk av at klientene deres har utbytte av kunstoppplæringen i skolen?
18. Har dere inntrykk av at faget i skolen åpner for kreativitet?
19. På hvilken måte kan elementer fra kunstterapien trekkes inn i kunst og håndverksfaget i skolen?
20. Jobber dere med flere sanser hos barnet? (tverrestetiske tilnærminger)
21. Har dere noe kognitivt fokus (positivt/negativt)?
22. Ser dere endringer hos barnet gjennom prosessen? Hvordan snakker dere om produkt?
23. Ser dere noen effekt av kunstterapi på klienter med selektiv mutisme?
 - I litteraturen blir ofte selektiv mutisme knyttet til sosial angst. Gir barnet uttrykk for angst, og opplever dere at angsten evt. kan bli redusert i en aktivitet?
24. Hvordan påvirker tausheten dere som kunstterapeuter?
25. Har dere noe dere vil tilføye?



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 22.01.2015

Vår ref: 41345 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41345 *Defokusert kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme -
Muligheter i faget kunst og håndverk*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig *Peer Møller Sørensen*

Student *Elisabeth Braarud*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Braarud elibraar@student.uv.uio.no

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41345

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Defokusert kommunikasjon i møte med barn med selektiv mutisme – Muligheter i faget kunst og håndverk”

Bakgrunn og formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie. Jeg er student ved institutt for spesialpedagogikk. Her tar jeg mastergrad med fordypning i psykososiale vansker, og fullfører nå mitt siste semester. Nå skal jeg foreta et forskningsprosjekt (masteroppgave) og det er av denne grunn jeg sender denne forespørselen.

Jeg søker etter faglærere i kunst og håndverk som har/eller har tidligere erfaring med elever med diagnosen selektiv mutisme. Problemstillingen min er «*Hvordan kommuniserer barnet med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk?*». Det jeg ønsker å se nærmere på er hvilke former for non-verbal og verbal kommunikasjon som blir benyttet i faget, hvordan defokusert kommunikasjon benyttes i faglige aktiviteter og hvilke føringer som finnes i fagplaner i kunst og håndverksfaget. Dette vil jeg da knytte til muligheter for kommunikasjon med fokus på barn med selektiv mutisme.

Tilnæringsmåten vil være forskjellig til barnet/ungdommen med selektiv mutisme. I denne tilnærmingen vil jeg ikke bruke fagbegrepene på samme måte og jeg vil finne andre inngangsporter for å samle data. Dette kan dreie seg om brevutveksling, digital kontakt eller kontakt via tegning/annen aktivitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker faglærere i kunst og håndverk som kan stille opp til intervju. Jeg vil lage en intervjuguide med spørsmål tilknyttet min problemstilling. Forskningsprosjektet vil av den grunn bygge på kvalitativ data. Beregnet tid på intervjuet er høyden 60 min. Det vil være jeg, som forsker, som vil foreta intervjuet. Det vil bli benyttet en båndopptager i intervjuet, samt at jeg vil gjøre små notater av det som blir sagt underveis. Dette er med på å sikre at det du sier vil bli gjengitt på mest mulig identisk og korrekt måte i videre behandling.

Intervjuene er i hovedsak ønskelig sent i januar eller tidlig i februar.

Foreldre kan ved forespørsel få se spørreskjema/intervjuguide.

Mulige fordeler og ulemper

Det er et komplekst fenomen dette berører. Samtidig er det faglærerens kommunikasjonsmuligheter med barn med selektiv mutisme i faget kunst og håndverk jeg ønsker et innblikk i. Prosjektet er ment for å få et innblikk i hva slags muligheter som finnes, og få faglærerens perspektiv på dette.

Det er verbal tale som kan være utfordrende for barn/unge med selektiv mutisme i enkelte sosiale sammenhenger. Det er derfor viktig at intervjuet skal foregå i en kontekst barnet er trygg med. Da gjerne hjemmet. Jeg tenker derfor at det er viktig at foreldrene er involvert og samtykker i at barnet får delta i prosjektet. Intervjuet vil ikke foregå på en standardisert måte, men ha innslag av andre måter å uttrykke seg på enn verbalt. Både skrift, bilde og tegning vil benyttes. Jeg ser også på brevkontakt som en mulig tilnæringsmetode. Siden det er relativt lite forskning i Norge hvor barn med selektiv mutisme er deltakende, ser jeg på det å involvere disse barna som svært viktig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Dette gjelder også opplysninger vedrørende eventuelle elever. En kode knytter deg til dine opplysninger, noe som betyr at alt er aidentifisert. Det vil bli benyttet et forholdsvis lite utvalg av informanter, men jeg vil på best mulig måte gjøre slik at resultatene ikke identifiserer deg.

Det er kun jeg som vil ha tilgang på personopplysninger, og dette vil ikke være relevant i samtale med veileder eller andre involverte. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Alt av personopplysninger vil anonymiseres i hele prosjektperioden, og alle opptak og andre relevante filer vil slettes etter endt masteroppgave.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling.

Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Elisabeth Braarud, tlf.: 478 25 857 eller epost: elibraar@student.uv.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)