

# Det er ikke mulig å ikke kommunisere

Mulighet for dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme ved bruk av digitale verktøy

Edisa Lucicanin-Osmanovic



UNIVERSITETET I AGDER

Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Universitetet i Agder

Vår 2018



# **Sammendrag**

## **Det er ikke mulig å ikke kommunisere**

Mulighet for dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme ved bruk av digitale verktøy.

**Edisa Lucicanin-Osmanovic**

Masteroppgave ved institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder

### **Bakgrunn**

Selektiv mutisme beskriver barn og voksne som konsekvent ikke snakker i en eller flere bestemte sosiale situasjoner, til tross for at de snakker fritt i andre situasjoner (Lundahl, Ørbeck & Kristensen, 2012). Nyere forskning har vist at tilstanden er nært knyttet til sosial angst, noe som indikerer at tausheten ikke er viljestyrt (Ørbeck, 2008). Om ikke tiltak blir iverksatt tidlig og barna forblir tause, vil konsekvensene kunne være isolasjon fra andre mennesker og et utenforskap i arbeidslivet, samt nedsatt livskvalitet.

### **Formål**

Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen. Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Bakgrunnen til studien er å finne muligheter for at stemmen til de tause barna kommer frem, og hvordan en positiv relasjon mellom lærer og elev kan fremmes ved bruk av digitale verktøy.

### **Problemstilling**

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

*Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?*

## **Utvalg**

Det er totalt tre informanter i forskningsprosjektet. Informantene er enten lærere, kontaktlærere eller spesialpedagoger som har arbeidet tett med eleven med selektiv mutisme.

## **Metode**

I forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av kvalitativ forskning med bruk av semistrukturert intervjuer. Intervjuene ble transkribert og rådata ble bearbeidet. Teorien ble innhentet som resultat etter funnene under intervjuene. Sitater og beskrivelser av funnene vil bli belyst under funn, før drøftingen av funnene og teorien gir svar på problemstillingen.

## **Resultater**

Bruken av digitale verktøy i skolen er ganske utbredt, men bruken retter seg mot det faglige arbeidet med elever. Det er overraskende å finne at digitale verktøy blir så lite brukt i den hensikt å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev, da spesielt med elever som ikke har muntlig tale på skolen. En av tre informanter brukte digitale verktøy i den hensikt som dette forskningsprosjektet retter seg til. Det er grunn til å tro at potensialene som digitale verktøy kan tilby, ikke utnyttes til det fulle.

## Forord

Mine to år på master i pedagogikk, med valgretning spesialpedagogikk, er kommet til veis ende. Masterstudiet har gitt meg kunnskap som vil komme til gode i mitt videre arbeid med barn, unge og voksne.

Jeg fikk inspirasjon til å skrive denne oppgaven da jeg ved et foreldremøte til en av mine sønner, møtte et foreldrepar som hadde et barn i samme klasse som min sønn, og der barnet hadde selektiv mutisme. Foreldrene pratet åpent om erfaringene av å ha et barn med selektiv mutisme og hva vi, som foreldre til elevens medelever, skulle ta hensyn til når det gjaldt eleven. Foreldrene virket bekymret over det faktumet at tausheten kunne vare lenge og at deres barn sto i faresonen til å bli ekskludert i klassen. Jeg syntes at det virket som et spennende fenomen, da spesielt fordi tausheten var selektiv og ikke generell. Da tiden var inne for valg av tema for masteroppgaven, så var ikke temaet vanskelig å bestemme seg for. Verre var det når problemstillingen skulle utformes.

Forskningsprosessen har vært lærerik og spennende, men også krevende og utfordrende. Det har krevd kvelder, helger og nærmest all fritid jeg hadde for å kunne fullføre masteroppgaven.

Det er mange personer jeg vil takke for støtten underveis i oppgaveskrivingen. De som fortjener den største takken, er mine tre sønner. De har vært tålmodige med mor som stadig ikke kunne vie tiden sin til dem, men til oppgaven som måtte fullføres. De har vist meg en forståelse jeg ikke visste de evnet til. Det har gjort at den dårlige samvittigheten min har vært noe enklere å bære. De gjør meg ubeskrivelig stolte og jeg lover at jeg skal gjøre opp for den tiden jeg har vært fraværende. Jeg vil også rekke en takk til min mann som nærmest har vært en alenefar og har ordnet alt fra treninger, lekser og alt som måtte til for å bevare normaliteten i familien vår. Mine kollegaer på jobb fortjener en takk for deres omsorg og hensyn. Det har sjeldent gått en dag uten at noen har spurt om hvordan det går med masteroppgaven. Å jobbe fullt mens man studerer master på fulltid har sine mange utfordringer, men fordelen er at jeg kan få mentalt fri fra masteroppgaven i den tiden jeg er på jobb. Det gir meg tid til refleksjon og tilgang til nye synsvinkler. Takk til min avdelingsleder som har merket at jeg er noe redusert på jobb grunnet overbelastning av masterstudiet, men som har latt være å kommentere noe. Jeg innser at jeg har flotte mennesker rundt meg som bryr seg om meg, og det er jeg takknemlig for.

## Innhold

1.0 Innledning .....	8
1.1 Utdypende kommentar til begrepsbruk.....	9
2.0 Teorigrunnlag.....	9
2.1 Selektiv mutisme.....	10
2.2 Digitale verktøy .....	11
2.3 Dialog.....	13
2.3.1 Tillit.....	14
2.3.2 Tillit i samtalen .....	15
2.3.3 Den digitale samtalen.....	15
2.3.4 Kroppsspråk .....	16
2.3.5 Språk og selektiv mutisme .....	18
2.3.6 Dialog og Relasjon.....	18
2.4 Lærer-elev-relasjon .....	19
2.4.1 Lærerens perspektiv .....	20
2.4.2 Elevens perspektiv .....	22
2.4.3 Faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen .....	23
2.4.4 Kjennetegn på positive relasjoner .....	25
2.4.5 Kjennetegn på negative relasjoner .....	26
2.4.6 Anerkjennelse .....	28
2.4.7 Relasjonens betydning .....	30
3.0 Metode .....	31
3.1 Tilnærming.....	32
3.1.1 Forforståelse.....	33
3.2 Forarbeid og avgrensning .....	34
3.2.1 Problemstilling.....	35
3.2.2 Kvalitativ forskningsdesign .....	36
3.3 Utvalg.....	37
3.3.1 Informantkriterier.....	38
3.3.2 Prosedyren.....	39
3.4 Gjennomføring.....	40
3.4.1 Semistrukturert intervju .....	40
3.4.2 Intervjuene .....	41
3.4.3 Intervju med lærerne .....	42
3.5 Analyse .....	42
3.6 Validitet.....	43

3.7 Reliabilitet.....	46
3.8 Etske vurderinger.....	47
4.0 Funn og drøfting .....	48
4.1 Funn .....	49
4.2 Drøfting.....	55
4.2.1 Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog mellom lærer og elev med selektiv mutisme? .....	55
4.2.2 Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme god relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?.....	59
5.0 Konklusjon.....	67
5.1 Veien videre .....	69
5.2 Litteraturliste.....	71
5.3 Vedlegg.....	74
5.3.1 Intervjuguiden.....	74
5.3.2 Informert samtykke .....	77

## 1.0 Innledning

Utdanningsdirektoratet opererer med fem grunnleggende ferdigheter på skolen. En av de ferdighetene er muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, som betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale ferdigheter. Videre er muntlige ferdigheter en forutsetning for utforskende samtaler der elevene skaper og deler kunnskap med hverandre. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Men hvordan vil barn som ikke produserer språklige ytringer på skolen, stille seg i forhold til kravet om muntlig ferdighet, og videre forventningene om å være aktiv deltager i arbeids- og samfunnsliv? Selektiv mutisme kjennetegnes ved at barn og unge konsekvent ikke snakker i en eller flere bestemte sosiale situasjoner, til tross for at de snakker fritt i andre situasjoner. Digitale verktøy skal stimulere samarbeidslæring og samhandling blant elevene, og bidra til god dialog mellom lærere og elever. Dialog innebærer evne og vilje til å sette seg inn i den andres ståsted og til å ta den andres perspektiv. Det vil være en utfordring for lærere å ta elevens perspektiv om eleven er taus. Tilgangen til elevens ståsted og perspektiv kan ligge i digitale verktøy.

En positiv relasjon mellom lærer og elev er viktig for alle barn læring og utvikling. En positiv lærer-elev-relasjon er sterkt fremmende for elevens trivsel på skolen, og for elevens identitetsutvikling. Læreren har et særlig ansvar i å etablere en positiv relasjon til sine elever, som innebærer at læreren evner å få elevene til å føle seg sett og forstått.

På grunnlag av overnevnte perspektiver vil jeg rette fokus på de tause barna i en skolehverdag hvor muntlig tale er en forutsetning for å samtale på skolen.

Forskningsprosjektet vil fokusere på hvordan digitale verktøy kan bidra til at elever med selektiv mutisme føler seg sett og forstått, og hvordan digitale verktøy kan være et formidlingsverktøy for muntlig tale som kan føre til muligheter for dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme. Min problemstilling blir derfor:

*Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?*



## 1.1 Utdypende kommentar til begrepsbruk

Da min problemstilling innebærer fire sentrale begreper: digitale verktøy, dialog, positiv relasjon og selektiv mutisme, ser jeg det som hensiktsmessig å klargjøre begrepene før vi beveger oss inn i teoridelen.

Digitale verktøy innebærer informasjons- og kommunikasjonsteknologi, men dekker også verktøy som for eksempel digitale klokker, kalkulatorer, pulsmålere, nettbrett og mobiltelefoner (Otnes, 2009, s. 12).

Dialog betyr å *gjøre felles* og er en av de mest brukte formene for kommunikasjon. Dialog er en samtale mellom to eller flere parter, og går ut på at samtalen er frivillig, og ikke tvungen, belærende eller manipulerende (Ravn, 2004, s. 57).

En relasjon mellom en voksen og et barn kan forstås som et miniutviklingsmiljø som har betydning for hvordan barnet fungerer og utvikler seg på både kort og lang sikt. Positive relasjoner kjennetegnes av høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene (Drugli & Nordahl, 2013, s. 70).

Selektiv mutisme beskriver forstyrrelser i sosial fungering med debut i barne- og ungdomsalder, og at de har markerte følelsesmessige betinget talebegrensninger som ytrer seg ved at barnet viser evne til å snakke i noen situasjoner, men ikke i andre (Lundahl, Ørbeck & Kristensen, 2012, s. 6).

## 2.0 Teorigrunnlag

For å kunne besvare min problemstilling: *Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?* på best mulig måte, vil jeg presentere oppgavens forståelsesramme. Jeg vil innledningsvis presentere teori på selektiv mutisme og hva denne diagnosen innebærer. Jeg vil så presenterer teori på digitale verktøy og hvilken betydning det har for elever på skolen. Videre vil jeg presentere teori på dialog og hva begrepet inneholder. Avslutningsvis vil jeg legge fram teori på relasjon og hva det innebærer, samt klargjøre forskjellen på en positiv og en negativ relasjon.

## 2.1 Selektiv mutisme

Selektiv mutisme beskriver barn og unge som konsekvent ikke snakker i en eller flere bestemte sosiale situasjoner, til tross for at de snakker fritt i andre situasjoner (Lundahl, Ørbeck & Kristensen, 2012, s. 6). Nyere forskning har vist at tilstanden er nært knyttet til sosial angst, noe som indikerer at tausheten ikke er viljestyrt (Ørbeck, 2008, s. 1). Selektiv mutisme er en tilstand som i ICD-10 er oppført som; «forstyrrelser i sosial fungering med debut i barne- og ungdomsalder» og er definert som: «Markert følelsesmessig betinget talebegrensning som ytrer seg ved at barnet viser evne til å snakke i noen situasjoner, men ikke i andre». Forstyrrelsen ledsages vanligvis av markerte personlighetstrekk som omfatter sosial angst, tilbaketrekning, overfølsomhet eller motstand». Diagnosen forutsetter at barna har en normal eller tilnærmet normal språkforståelse, men mange av barna har likevel en historie med språkforsinkelser eller artikulasjonsproblemer (Lundahl et al., 2012, s. 6). Det amerikanske diagnosesystemet DSM-V sier at tilstanden skal ha vart i minst en måned før en setter diagnosen (DSM-5, 2016), og den skal ikke være begrenset til den første måneden etter skolestart (Lundahl et al., 2012, s. 6).

Tausheten kan vare ut skolealder og føre til sosiale og faglige problemer for barnet og som ofte fører til frustrasjon i omgivelsene til barnet. I tillegg til at barnet ikke snakker, har også en stor del av disse barna redusert nonverbal kommunikasjon, i form av lite blikkontakt og få gester (Lundahl et al., 2012, s. 10).

Selektiv mutisme hos barn og unge er en relativt sjelden tilstand. Man vet ikke hvor vanlig den er i Norge, men nyere forekomsttall fra USA og Sverige ligger på cirka 7-8 tilfeller per 1000 barn (Barn i Norge, 2005, s. 19). Sosial angstlidelse hos barn er derimot langt vanligere med en forekomst på ca. 2-5 prosent. Blant de barna som lider av sosial angst, er det bare en liten del som også har Selektiv mutisme. Selektiv mutisme finnes både hos gutter og jenter, men med en liten overvekt av jenter.

Akkurat når den selektive tausheten oppstod, kan være vanskelig å fastslå. Selv om selektiv mutisme ikke forekommer så ofte, er det likevel tankevekkende at barn med selektiv mutisme har fått så lite faglig og forskningsmessig oppmerksomhet til nå (Kristensen, 2005, s. 19). Vi vet fremdeles for lite om denne tilstanden til å generalisere rundt årsaksforhold og si at en pedagogisk tilnæringsmåte virker for alle. Ettersom vi fortsatt vet lite, er det utfordrende for hjelpeapparatet å veilede i tilfeller med selektiv mutisme. Likevel finnes det noen pedagogiske metoder og reaksjonsmåter som er mer eller mindre hensiktsmessige i samspill med barn som er tause (Omdal, 2016, s. 15).

Det er vesentlig at barn med selektiv mutisme får tidlig tiltak, slik at de skal slippe å gå hele barne- og ungdomsskolen uten å få hjelp. Om de ikke får hjelp, kan det få store konsekvenser for barnet fordi det kan føre til ensomhet og sosial tilbaketrekking, som igjen kan føre til total isolasjon fra andre mennesker. Ørbeck skriver at det foreligger noen få studier som har sett på hvordan det går med barn med selektiv mutisme når de blir voksne. De fleste har mindre problemer med tausheten (hovedsymptomet) siden man som voksen kan bestemme hvem man vil være sammen med (Ørbeck, 2008, s. 1). En tysk undersøkelse viser at 40% av de som ble henvist for selektiv mutisme som barn, er blitt helt kvitt symptomet i ung alder. De resterende 60 % slet med dårlig selvtillit og kommunikasjonsproblemer i sosiale sammenhenger. Denne undersøkelsen ble gjort 12 år etter at diagnosen ble stilt (Ørbeck, 2008, s. 1).

Forskning indikerer at tidlig tiltak er viktig i arbeidet med barn med selektiv mutisme for at de skal overkomme sin frykt for å snakke (Mcholm, Cunningham & Vanier, 2005, s. 20). Konsekvensene for barn med selektiv mutisme som ikke får hjelp tidlig, kan bli store. Forskning indikerer at halvparten av unge og voksne som fikk iverksatt tiltak for selektiv mutisme som barn, opplever ingen vansker i nåtiden. Den andre halvparten karakteriserer seg selv som manglende innen selvtillit, selvstendighet, og modenhet enn andre i deres alder som ikke har en fortid med selektiv mutisme (Remschmidt et al., 2001 i Mcholm et al., 2005, s. 20).

## 2.2 Digitale verktøy

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) griper i stadig større grad inn i de fleste menneskers liv, og det er særlig de siste 10-20 årene utviklingen har gått svært raskt, slik at IKT nå er blitt nærmest uunnværlig i de fleste samfunnssektorene. Denne integreringen av IKT i vår hverdag har endret samfunnet vårt fra å være et avstikkende hjelpemiddel brukt av noen få vitenskapsmenn for mer ekstraordinære prosjekter, til at informasjons- og kommunikasjonsteknologi nå blitt en naturlig del av vår hverdag. IKT blir brukt til å styre fly og organisere billettbestillinger, kontrollere verktøymaskiner og dirigere tenningen i bilmotorer, kalkulere værendringer og kjøre ut beregninger etter økonometriske modeller. Selv de som ikke bruker IKT direkte i hverdagen, treffes av dens praktiske anvendelser, enten det er via digitale telefonsentraler eller bruk av betalingsterminaler. En stadig voksende del av befolkningen benytter seg av IKT på ulike arenaer i hverdagen. Utdanningssektoren og

klasserommet er også selvsagt berørt av utviklingen. Den økte innføringen av IKT har utvilsomt vært til stor hjelp og nytte for de aller fleste av oss, men har også gitt oss mange utfordringer vi må forholde oss til, både i og utenfor skolen (Wille, 2005, s. 152). Begrepet IKT har vært mye brukt i tidligere lærerplaner mens begrepet digital er noe nyere. Det er fremdeles et mye brukt begrep, men i mindre grad enn før. Mest sannsynlig skyldes det at begrepet digital omfatter mye mer enn IKT. Digitalbegrepet dekker nemlig også verktøy som ikke direkte forbindes med informasjons- og kommunikasjonsteknologi, som for eksempel digitale klokker, kalkulatorer, pulsmålere, nettbrett og mobiltelefoner (Otnes, 2009, s. 12). Å inneha digitale ferdigheter vil ifølge utdanningsdirektoratet innebære å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser. Digitale ferdigheter innebærer å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser og å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Elevene skal ha tilgang til ulike læringsressurser og digitale verktøy i alle fag der læringsressursene og verktøyene er tilpasset elevens forutsetninger og nivå. Ressursene stimulerer samarbeidslæring og samhandling blant elevene, og bidrar til god dialog mellom elever og lærere. Digitale verktøy fører til at opplæringen kan tilpasses elevenes behov og forutsetninger (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Læreren er klasseleder i klasserom med høy teknologitetthet og bidrar til et læringsmiljø som fremmer inkludering, læring og elevmedvirkning. Læreren har pedagogisk og faglig autoritet i klasserommet, og gjør etiske og faglige beslutninger av når og hvordan ulike digitale ressurser skal benyttes i klasserommet (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Elevene er ulike og har ulike behov. Å satse på teknologi gir bedre muligheter til å tilpasse undervisningen til elevene og kan bidra til bedre inkludering og økt læringsutbytte, motivasjon og mestring. En satsing på teknologi i skolen må ta høyde for dette i planlegging og gjennomføring. Et godt digitalt læringsmiljø med både tilgang til nødvendige verktøy og kunnskap om hvordan ordinært utstyr kan utnyttes til det beste for eleven, vil være viktig for elever med særskilte behov. Teknologi kan bidra til inkludering, men kan også føre til ekskludering hvis man ikke tilpasser de digitale læremidlene og bruker dem riktig. Læremidler og utstyr må tilpasses slik at de gir rom for mestring. Barn og unge som har

særskilte behov for individuell tilrettelegging, kan få det største utbyttet av teknologiens potensial. Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal inkludere vurderinger om bruk av teknologi der det er relevant i sin utredning av hvordan man kan styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

## 2.3 Dialog

Begrepet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet *communicare* og betyr å gjøre felles (Weihe, 1997, s. 55). En av de mest brukte kommunikasjonsformene er dialog. I dagligtalen blir begrepet dialog brukt om muntlige og ansikt-til-ansikt, samtaler mellom to personer. Dialog bygger på det greske ordet «logos», som betyr tale eller ord og «dia» som betyr, gjennom, mellom eller tvers over (Dysthe, 2001, s 13). En dialog kan beskrives som en drøftelse med utvekling av argumenter for bestemte synspunkter om et avgrenset emne. Dialog er ikke en kommunikasjonsteknikk da den ikke er tvungen, og den er ikke belærende eller manipulerende. Den er frivillig og det er en samtale mellom to eller flere parter. Partene inngår som personer med en spesiell forståelse eller manglende forståelse, som dialogen nettopp skal bidra til å klargjøre (Ravn, 2004, s.57). I en dialog er det ingen forutsette løsninger eller svar. Det kan være noen rammer eller grenser der læreren har ansvaret for at ikke blir overskredet, kan stoppe dialogen. Og det kan gjøres ved at man argumenterer for hvorfor man har handlet som man har. Men det gjør man ikke ved å vise en overlegen holdning der man avslutter med ordene «fordi det er slik», men via argumenter som gjør at den andre parten i dialogen, forstår hvorfor (Ravn, 2004, s.57).

Dialogen innebærer evne og vilje til å sette seg inn i den andres sted og til ta den andres perspektiv. Vi må prøve å unngå den situasjonen vi ofte opplever i offentlige debatter, der ingen lytte, men kun er opptatte av å fremme sine egne synspunkter. I en slik debatt er hensikten å ha rett og vinne over den andre. Lærere må ha evnen til å ta elevenes perspektiv, for om læreren ikke klarer det, vil de neppe oppnå respekt, og hvert fall ikke tillit (Arneberg, 2004, s. 20).

Det foregår en kompleks utveksling av meninger i skolen, både mellom barna, mellom de voksne og mellom de voksne og barn. Gjennom erfaring og i interaksjon med den skolen barna møter, blir barna om til «elever». Måten skolen er organisert på med fag og timeplaner,

klasser og klasserom, sittemåten, ordensregler, vurderingssystemer foregår på, gir budskap som gradvis blir tatt for gitt. Dette budskapssystemet utgjør i seg selv et interessant område å fordi det utgjør konteksten for den sosiale interaksjonen, og samtalene, i skolen. Å kommunisere kan defineres som selve kjennetegnet ved det å være menneske, og selve basisen for vår eksistens. Vi kan ikke overleve uten å samtale med omgivelsene i en eller annen form. Vi erverver erfaringer i interaksjon med mennesker og «ting». Vi er alltid aktive deltagere i å tolke og skape mening gjennom det vi ser og ved de utallige signaler, tegn og symboler vi uttrykker oss gjennom. En type samtale som er å foretrekke i skolen, er dialog (Arnesen, 2004, s. 100).

### 2.3.1 Tillit

Tillit kan defineres som tiltro til et annet menneskes pålitelighet i den forstand at dette mennesket er rettskaffent og kjærlig. Hovedkomponenten i tillit er når en følelse oppstår mellom mennesker som har grunn til å stole på hverandre. Tillit er dynamisk og alltid i bevegelse. Vi kan ha tillit på ett område, men ikke på andre, og vi kan ha ulike former for tillit til ulike personer. Vi kan ha stor faglig tillit til en person, men ha mindre tillit til den samme personen når det kommer til de personlige egenskapene som personen besitter. Tillit er som en grunnmur for en god relasjon, og grunnmuren styrkes og bygges gjennom gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser. Tillit må bygges stein for stein, og tillitsforholdet må vedlikeholdes jevnlig. Lærere må få på plass tillit i relasjonen med eleven før de kan komme i posisjon til å påvirke eleven på en positiv måte (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 19).

«Byggeelementene for en tillitsfull relasjon er trygghet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet. Tillit styrkes av positiv samhandling og svekkes av negativ samhandling» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 19). Tilliten mellom lærer og elev svekkes gjennom handlinger og opplevelser som gir grobunn for negative følelser som skuffelse, usikkerhet, frykt og frustrasjon (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 19).

Når eleven opplever at læreren er en slik person som man kan investere sin tillit til, vil eleven begynne å spørre. At eleven er trygg nok til å spørre, kan ses på som et uttrykk for at tillitsforholdet mellom lærer og elev virker befriende. Mens eleven tidligere holdt seg selv tilbake, viser eleven nå engasjement og deltagelse. Tilbakeholdenheten er overvunnet, og eleven har våget å investere seg selv i relasjonen med læreren. Å investere seg selv kan være skremmende for eleven da det ofte er forbundet med usikkerhet og engstelse for å bli sviktet.

Å investere seg selv innebærer en risiko da eleven ikke kan forutsi utfallet av investeringen. Denne risikoen vil føre til at eleven kan ende opp med å bruke langt tid for en velger å investere seg selv i tilliten (Kristiansen, 2005, s. 51).

### 2.3.2 Tillit i samtalen

Tillit er grunnleggende for en genuin samtale. Tillit kan tilføre samtalen en form for løssluppenhet og bidra til at samtalen flyter lett og utvunget. Samtalepartene har ikke så mange tanker om hvordan man skal si tingene, eller på hvilken måte, men det man sier blir tatt opp i god mening. Det kan omhandle samtaler som nærmest er tause, som for eksempel et vennskapelig klapp på skulderen og en anerkjennende bemerkning. Det kan også gjelde samtaler eller friske diskusjoner i en klasse som kan gli over i mer alvorlige temaer (Kristiansen, 2004, s. 41).

Tillit kan invitere til felleskap, der læreren har et særlig ansvar i prosessen. En lærer som viser omsorg og ansvar overfor sine elever, vil gjennom sin væremåte invitere til en slik prosess. Selv om samtaler i klassen både kan være konfliktfylte og problematiske, kan læreren med få setninger vedlikeholde fellesskapet. I slike tilfeller er det viktig at elevenes frihet blir ivaretatt. De må selv få velge når og på hva slags måte de vil bli en del av det fellesskapet som de inviteres til (Kristiansen, 2004, s. 41).

Tillit kan bidra til endring, en utviklings- og endringsprosess, sammen med andre mennesker de er i samtale med. Utviklingsprosessen er risikabel da man kommer hverandre nær, og kan ende opp med å få «en kniv i hjertet» når man ikke var forberedt på det. De endringene som skjer i slike situasjoner, kan også være forbundet med fine erfaringer og læring av vesentlig art. Den endringsprosessen som tillit inviterer til, er ikke en lettvint form for læring (Kristiansen, 2004, s. 41).

### 2.3.3 Den digitale samtalen

Begrepet «den digitale samtalen» innebærer at samtalen foregår i et annet medium enn i ansikt-til-ansikt (Nordkvelle & Fritze, 2004, s. 261). Når utgangspunktet for samtalen er ansikt-til-ansikt, vil man ha en tendens til å holde dens kvaliteter som de originale, som et ideal man sammenligner med. Fordi den digitale samtalen må etablere sine egne idealer og

kjennetegn, vil det virke litt urettferdig. Kvaliteten på den analoge samtalen er imidlertid ikke alltid opplagt. Vanligvis vil man si at den frie flyt, uten tvang, press eller prestisje, men sannhets- og erkjennelsesorienterte samtale er å foretrekke. Dette forutsetter fortrolighet, gjensidighet og langsiktighet (Nordkvelle & Fritze, 2004, s. 261). Noen vil si at slike samtaler like gjerne er selvbekreftende og grensende til regressive. Det er ingen tvil om at kommunikasjonen først og fremst er preget av det utbredelsesmediumet som det formidles gjennom. Det kan være auditoriet som medium så vel som mer tekniske medier som for eksempel video, bildetelefon og internett. Er mediet tekstbasert, eller innehar muligheter for ulike meddelelsesformer, gjerne gjennom tekst som lyd og bilde, kan variasjonen bli stor. Det krever visse kunnskaper av brukerne for å utnytte dets særegne repertoar av meddelelsesformer (Nordkvelle & Fritze, 2004, s. 261).

Den digitale samtalen kan ha mange ulike former. E-post er en typisk enveis kommunikasjon, og Chat er en kommunikasjonsform der en kan kommunisere med mange gjennom fortløpende skriving. Det er store variasjoner på hvordan kommunikasjonen foregår da den bestemmes i stor grad ut fra sin hensikt. Innenfor de aller fleste kommunikasjonsformer finner det en slags enstemmighet om hvordan kommunikasjonen skal og skal ikke foregå (Nordkvelle & Fritze, 2004, s. 262).

### 2.3.4 Kroppsspråk

«Det finnes ingen mulighet til ikke å kommunisere».

(Arnesen, 2004, s. 102).

Det finnes en utvidet definisjon av dialog som innebærer symbolbaserte interaksjoner. Thomas Luckman definerer dialog som «any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present» (Luckman, 1990) (Dysthe, 2001, s. 13). Det å se, høre, lukte, smake og berøre er også måter å kommunisere på. Den non-verbale kommunikasjonen er et faktum som ofte blir glemt gjennom mange skolars ensidige vekt på det verbale. Den direkte sansingen kommer før ordene, og er barnets første form for kommunikasjon med mennesker og omverden. John Berger peker i sine tekster (Ways of seeing, 1972/1982), på den komplekse kommunikasjonen blikket er innvevd i, og det fundamentale ved det å se. I sine tekster skriver Berger at blikket er særlig sentralt ved det



at barnet ser og kjenner igjen før barnet kan produsere språklige ytringer. Det er først kontakten med andres øyne som gjør det klart for oss at vi er en del av en synlig verden der vi samtidig ser og blir sett (Berger i Arnesen, 2004, s. 101). Det betyr at det vi erfarer, alltid er relasjonen mellom tingene og oss selv. Denne gjensidigheten er fundamental og i høyere grad enn det samtalen er. Det er gjennom kroppen at vi får erfaring, innsikt, innblikk og innblikk i verden som del av verden. Det er gjennom min kropp og de uttrykksmidlene som er tilgjengelige, at den jeg er og min kultur jeg vokser opp i, gir seg til kjenne. Den kulturen jeg er del av, kommuniseres gjennom min livsform (Arnesen, 2004, s. 102). Kroppen utgjør et relasjonsspråk som kan fortelle, gi uttrykk for og tolke følelser og hensikter, og dens måte å kommunisere på er et språk som læres og får mening innenfor en bestemt kultur gjennom dagliglivets kommunikasjonspraksis. Det er derfor ingen mulighet til ikke å kommunisere (Arnesen, 2004, s. 102).

Det er først og fremst med kroppsspråket kontakten skapes eller destrueres. Om hensikten er å framstå som et pålitelig og reallt menneske, bør vi konsentrere deler av bevisstheten om de signalene vi sender mens vi har ordet, samtidig som vi også ser inn i vært indre i blant for å oppdatere oss på egen innstilling til det som foregår. Det betyr at vi må ha fokus på både det indre og det ytre for å kvalitetssikre vår egen adferd og kommunikasjonsform (Lindseth, 2002, s. 154). Det er essensielt å bruke mottakerne som speil når vi snakker til dem da deres reaksjoner vil gi oss nyttige tilbakemeldinger og være et godt utgangspunkt for justering. Om vi kjenner til deres adferdsmønster, trekk og karakteristika kan vi lettere bedømme deres respons. Hvert uvanlig signal er som regel viktig og vi bør av den grunn være våkne overfor et hvilket som helst avvik, men må passe oss for å forveksle en tilfeldig sinnsstemning med permanente personlighetstrekk. Alle kan ha gode og dårlige dager, og vi bør vente med å trekke slutninger (Lindseth, 2002, s. 155).

Det aller viktigste i en samtale med andre, er å få øyeblikkelig kontakt så tidlig som mulig. Å ikke opprette blikkontakt med vedkommende man snakker til, kan oppleves som en avvisning og manglende interesse. Troverdigheten til den talende og mottakerens engasjement blir skadelidende (Lindseth, 2002, s. 155). Noen barn med selektiv mutisme kommuniserer aktivt med kroppsspråket og kan lage dyrellyder eller andre lyder i lek og aktivitet, som for eksempel hoste, kremte, snufse og le. Enkelte barn klarer etter hvert å hviske, noe som er et springbrett til å begynne å snakke med vanlig stemme. Noen barn med selektiv mutisme kan være fullstendig tause og virker tilstivnet og kommuniserer lite med kroppsspråket eller mimikk, mens andre barn kan veksle mellom å være aktive eller passive i kroppsspråket.

Hjemme kan barnet gjerne kommunisere aktivt både verbalt og nonverbalt, og få utløp for alle følelsene som har vokst opp inne i barnet av å holde tilbake kommunikasjonen hele dagen (Omdal, 2016, s. 33).

### 2.3.5 Språk og selektiv mutisme

Det verbale språket vurderes som viktig i all pedagogisk virksomhet. Språket som skjer i førskolealder er grunnleggende for videre utvikling av språk, tale og kommunikasjon. Barn bruker kroppsspråk i tilnærmingen til andre mennesker. Det er avgjørende at omgivelsene oppfatter og bekrefter det barnet opplever og uttrykker for at det skal fortsette å uttrykke seg språklig. Barn bruker språket til å uttrykke sin identitet, sine tanker og følelser. Muntlige prestasjoner er et kompetansemål i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006), der det under grunnleggende ferdigheter trekkes frem at elever skal utvikle evne til å lytte, gi respons, ta tur i samtaler, drøfte problemstillinger, bygge på andres innspill og fremme egne meninger i samtaler. Evne til muntlige ferdigheter vurderes som en forutsetning for livslang læring. Verbalspråket og muntlige ferdigheter er sentralt for refleksjon, kritisk tenkning og for deltagelse i arbeid og samfunn. Når elever forblir tause og ikke produserer verbale ytringer, representerer det bekymring for foreldre og en stor pedagogisk utfordring for lærere (Omdal, 2016, s. 32).

### 2.3.6 Dialog og Relasjon

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kommer alltid først og danner grunnlaget for kommunikasjon. Mennesker skaper mening gjennom den intersubjektive dialogen der vi erfarer noe sammen, og som fører til en felles forståelse av virkeligheten. Hvis vi forstår kommunikasjon som en sirkulær prosess der vi danner vårt selvilde i møte med andre mennesker ut fra den responsen de gir meg, er der dermed ingen begynnelse eller slutt. Mennesker i dialog prøver å komme frem til en felles mening og påvirker hverandre i samspillet mellom dem. Konteksten dialogen foregår innenfor har en avgjørende betydning for hvordan kommunikasjonen tolkes (Omdal, 2016, s. 34). Lærerens kommunikasjon og væremåte overfor eleven skaper betingelser for både lærerens egen utvikling og elevens utvikling samtidig. Dette gir en forståelse på hvordan ulike relasjoner og kontekster kan

skape svært forskjellige betingelser for enkeltindividens kommunikasjon og samspill. For å komme nærmere noen svar på relasjonens betydning for elevens kommunikasjon, er det avgjørende å ta elevens perspektiv i de ulike sosiale kontekstene. For lærere med elever med selektiv mutisme, er det viktig å se hva som påvirker når eleven holder seg taus og når det snakkes. Det er grunnleggende å tone seg inn på elevens opplevelse og oppfatte dets følelser som et første skritt i å forstå og dele felles opplevelser (Omdal, 2016, s. 34).

## 2.4 Lærer-elev-relasjon

Når elever på skolen møter lærere vil det gradvis etableres relasjoner mellom dem. Relasjoner vil oppstå uavhengig om læreren går aktivt inn for å etablere slike relasjoner eller ikke. På skolen er det ikke slik at en lærer kan velge bort de faglige og sosiale relasjonene de har til elevene de underviser. Det er desto viktig at lærere har kunnskap om relasjoner mellom voksne og barn og en viss kompetanse i å etablere og vedlikeholde positive relasjoner til elevene i klassen (Drugli & Nordahl, 2013, s. 70). En relasjon mellom en voksen og et barn kan forstås som et miniutviklingsmiljø som har betydning for hvordan barnet fungerer og utvikler seg på både kort og lang sikt (Drugli & Nordahl, 2013, s. 70). En god lærer-elev-relasjon er viktig for alle barns læring og utvikling (Hamre & Pianta, 2005 i Nyborg og Mjelve, 2017, s. 190), også for utviklingen av et godt klassemiljø (Sørensen, Theie, Lassen & Breilid, 2011 i Nyborg & Mjelve, 2017, s. 190).

Forskning viser at en god lærer-elev-relasjon er spesielt viktig for barn med innagerende atferdsvansker. Gelso & Fretz beskriver relasjon som de tanker, følelser og holdninger de involverte partene har til hverandre (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 190). De involverte partene er lærer, elev med innagerende adferdsvansker og de andre elevene i klassen. Relasjoner dreier seg om lærerens, den aktuelle elevens og hele klassens tanker, følelser og holdninger til hverandre. Lærerens oppgave er å være oppmerksom på både klassens, det innadvendte barnets og sine egne tanker, følelser og holdninger overfor omgivelsene og en selv (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 190). Forskere Coplan og Arbeau har rapportert at elever med innagerende atferdsvansker har en tendens til å få et mindre nært forhold til sine lærere (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 190). En faktor som er medvirkende til dette, er elevens tendens til å holde tilbake, være usynlig, ikke delta eller være stille. Videre kommer det fram at relasjoner mellom lærere og elever med innagerende adferd også er preget av avhengighet fra elevens side, der behovet for hjelp fra læreren er stort. Elever med innadvendt adferd trenger

læreren, de foretrekker å være i nærheten av læreren mer enn andre jevnaldrende (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 190). Lærerens fysiske tilstedeværelse i klassen blir da ekstra viktig for de innadvendte barna. Læreren bør og må tilrettelegge for et varmt og støttende klassemiljø fordi det er spesielt gunstig for sjenerte og innadvendte barn (Gazelle, 2006 i Nyborg & Mjelve, 2017, s. 191).

Grunnene til elevers innadvendte adferd er mange, likevel er angst og sjenanse ofte overrepresentert. Kjennetegnene på innadvendt adferd er at adferdsuttrykkene er preget av at tanker, meninger, følelser, reaksjoner og holdninger holdes tilbake og ikke deles, eller bare deles i liten grad. Utfordringen er at lærere og medelever kan oppleve usikkerhet med hensyn til hva eleven tenker, føler, mener, opplever og hvordan de i det hele tatt har det. Det er denne usikkerheten som fører til at det kan være vanskelig å forholde seg til eleven og kan være en medvirkende faktor til manglende nærhet mellom lærer og elev (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 191). Et eksempel som Crozier & Perkins (2002) nevner som utfordrende, er at lærere kan tolke manglende respons og stillhet som manglende interesse, enten for dem selv som lærere, for omgivelsene eller for skolefag og skoleprestasjoner (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 191). Fra elevens side handler manglende respons om noe annet, som for eksempel frykt, sjenanse, usikkerhet, angst osv. Slike misforståelser kan medvirke til manglende nærhet i lærer-elev-relasjonen (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 191).

#### 2.4.1 Lærerens perspektiv

Læreren som person vil naturlig nok være en sentral faktor som har betydning for hvordan relasjoner mellom læreren og ulike elever utvikler seg. Hver enkelt lærer vil møte sine elever basert på blant annet på de indre arbeidsmodeller for samspill som læreren har utviklet fra egen barndom og senere relasjonserfaring. Lærerens evne til empati med sine elever vil virke inn på lærer-elev-relasjonen. Empati alene vil ikke være tilstrekkelig til at gode relasjoner utvikles, men er vesentlig i en god lærer-elev-relasjon. Bruken av den profesjonelle kunnskapen som læreren besitter vil i stor grad ha betydning for kvaliteten i en lærer-elev-relasjon. Noen lærere er bevisste på sin egen rolle i samspill med elevene, mens andre kan i mindre grad være vante til å rette fokus mot sitt eget bidrag i relasjonen (Drugli, 2012, s. 37).

De fleste lærere etablerer lettest en god relasjon til elever som har et enkelt og positivt temperament, og som gjerne har god oppmerksomhets-, konsentrasjons- og tilpasningsevne.

Disse elevene er lette å omgås og fungerer godt i skolen. Disse elevene gir et umiddelbart positivt inntrykk og det er dette førsteinntrykket som viser seg å ha mye å si nær læreren skal etablere en relasjon til en ny elev (Myers & Pianta, 2008 i Drugli & Nordahl, 2013, s. 87).

Lærere vil spontant komme bedre overens med noen elever enn andre, og det vil ofte være enklere å etablere gode relasjoner til disse elevene. Slike relasjoner blir kjennetegnet av «god kjemi» og en god relasjon vil som ofte etablere seg selv. Andre elever og lærere går i utgangspunktet ikke like godt sammen, og da er det viktig at læreren er bevisst og reflekter over sin egen rolle og sitt ansvar for at relasjonen skal bli god. I slike tilfeller er det en form for mismatch mellom lærer og elev, og relasjonen vil ikke komme av seg selv. Det er alltid læreren som har hovedansvaret for å opprette og vedlikeholde en så god som mulig relasjon til sine elever (Drugli, 2012, s. 37). Læreren må være bevisst på hvilke følelser og reaksjoner som vekkes overfor den enkelte eleven og ta ansvar for å gjøre noe aktivt dersom man opplever at man strever med å etablere en god lærer-elev-relasjon. Første steg kan være å for eksempel å ta initiativ til å rådføre seg med kollegaer, ledelsen eller be om veiledning. At det ikke alltid er en god lærer-elev-relasjon er naturlig, men at det ikke er tillat å ikke gjøre noe aktivt med det (Drugli, 2012, s. 37).

Andre faktorer som er vesentlige i arbeidet mot en god lærer-elev-relasjon, er hvordan lærere generelt har det i livet. Yoon (2002) fant en klar sammenheng mellom lærernes opplevelse av eget stressnivå og antall elever som de hadde en negativ relasjon til. Sammenheng mellom lærernes stressnivå og positive relasjoner til elevene, ble ikke funnet (Drugli, 2012, s. 38). Studien viser en klar sammenheng mellom lærernes stressnivå og deres måte å vise affekter på, som for eksempel sinne, i klassen. Denne negative måten å uttrykke seg på fremmet negative relasjoner til en del elever (Drugli, 2012, s. 38). Lærernes psykiske helse har en påvirkning på kvaliteten i en lærer-elev-relasjon. Kjennetegnet for deprimerte personer er det lave energinivået. Om en lærer er deprimert er det naturlig at vedkommende vil mangle krefter og motivasjon for å finne gode løsningsstrategier hvis det begynner å utvikle seg utfordringer i forholdet til en elev. Det samme gjelder om en lærer har opplevd å miste en person fordi læren kan ende opp med å bruke elevene som en kilde til støtte for seg selv. Løsningen i slike tilfeller vil være at ledelsen på skolen og læreren finner en løsning som kommer elevene til gode (Drugli, 2012, s. 39). En tanke er at en nedstemt eller deprimert lærer vil ikke ha nok energi til å jobbe aktivt med de elevrelasjonene som er mest krevende og følgene vil være negative relasjoner (Drugli, 2012, s. 39). Noen studier indikerer at høyere utdanning hos lærere viser sammenheng med bedre relasjoner mellom lærer og elev, mens

relasjonskvaliteten synker med antall år med erfaring i skolen (Hearns, 1998; O'Connor & McCartney, 2006 i Drugli, 2012, s. 39).

Samtidig er det ikke kun læreren som er en vesentlig faktor i etableringen av en god lærer-elev-relasjon, selv om læreren bærer hovedansvaret, men eleven er også en del av et gjensidig forhold. Elevene er selv aktive partnere når relasjon mellom dem og lærere etableres. Den enkelte elev vil bringe med seg holdninger og væremåter som sammen med kjennetegn ved læreren og andre faktorer, gjensidig vil påvirke på hvordan relasjonen til lærere utvikler seg (Davis, 2001 i Drugli, 2012, s. 41).

I skolen er det vanligvis er det lite fokus på lærerens relasjonskompetanse, og det settes sjeldent tiltak i verks der målet er å forbedre relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Utfordringen i en lærer-elev-relasjon har en tendens til å bli lærerens og elevens individuelle problemer. Skolen ledelse må i slike tilfeller ta ansvar og sørge for at kollegagruppen egne relasjoner til ulike elever opp til drøfting, og opprette retningslinjer når disse relasjonene ikke er gode nok (Drugli & Nordahl, 2013, s. 89).

#### 2.4.2 Elevens perspektiv

En god relasjon mellom lærer og elev hviler blant annet på i hvilken grad elevene føler seg forstått og lyttet til. Det kan blant annet bety at læreren viser forståelsesevne overfor elevene, at elevene får anledning til å uttrykke sine egne meninger, og at elevene føler seg respekterte. Det er viktig at elevene blir tatt på alvor og at læreren utøver individuell veiledning ut fra ståstedet til den enkelte elev (Bø & Hovdenak, 2011, s. 79). Elevene anser rettferdighet som en vesentlig faktor for en god relasjon til sin lærer. Elever som er urolige og forstyrrende i timen, er de som er mest utsatt for forskjellsbehandling. Det er belastende for elevene som har erfart hva det vil si å bli urettferdig behandlet, og at det da kan bli vanskelig å bli hørt. Elever som har utøvet en forstyrrende adferd tidligere og gir en innsats for å forbedre sin klasseromsadferd, vil kunne møte lærere som har vanskeligheter for å snu oppfatningen av eleven (Bø & Hovdenak, 2011, s. 80).

Humor i en lærer-elev-relasjon kan fort bli undervurdert. Elever erfarer at lærere som har et mentalt overskudd og som kan nærme seg elevene med et glimt i øyet, er noe mange elever verdsetter. Humor sprer glede, også arbeidsglede, og er et godt middel for å komme i kontakt med elevene. Humor er en av de strategiene lærere kan spille på i kommunikasjonen med

elevene. Det skaper variasjon og det kan være med på å underbygge eller framheve også faglige poenger (Bø & Hovdenak, 2011, s. 80). Elevene setter også pris på at lærer viser en interesse for hva elevene er opptatte av på fritiden deres. Noen elever synes det er viktig at lærere viser interesse for hva de har gjort i ferier, eller hva som er deres aktiviteter på fritiden. Like viktig er det at lærere snakker med elevene i uformelle situasjoner når de møter elevene utenfor klasserommet (Bø & Hovdenak, 2011, s. 81).

Samtidig er det en grense på hvor personlig elevene ønsker at deres relasjon til læreren er. Stort sett foretrekker elevene å holde en viss avstand til læreren når det kommer til ikke-skolerelaterte forhold. Å stille personlige spørsmål under elevsamtaler og konferansetimer er akseptert av elever flest, men kan være uønskelig i andre skolesituasjoner (Bø & Hovdenak, 2011, s. 81). Det å lytte til elevene, ha humor og vise interesse for elevens livssituasjon, uten å vite for mye, er viktige dimensjoner ved en god lærer-elev-relasjon sett fra elevens perspektiv.

### 2.4.3 Faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen

Det er ulike faktorer som kan være vesentlige når relasjoner skal etableres. Disse faktorene kan være avgjørende om det blir en positiv eller negativ lærer-elev-relasjon som etableres. En av disse faktorene er kjønn. Studier viser at kjønn hos elevene er en faktor å ta hensyn til da jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter. Det er større nivå av nærhet og mindre nivå av konflikt i relasjonen mellom jenter og lærere sammenlignet med relasjonen mellom gutter og lærere. Jenters interaksjon med andre mennesker er i stor grad preget av nærhet og det å dele, mens gutter er mer handlingsorienterte. Høyere aktivitetsnivået hos gutter vil lettere føre til konflikter med lærerne fordi deres adferd vil kunne oppleves som forstyrrende. I en norsk studie utført av Drugli (2011) kommer det fram av både mannlige og kvinnelige lærere vurderer at relasjonen til jentene har bedre kvalitet enn relasjonen til guttene (Drugli, 2012, s. 41).

Alderen på barna er en annen faktor som kan påvirke lærer-elev-relasjon. Alderen på elevene viser også sammenheng med kvalitet på lærer-elev-relasjonen der relasjonskvaliteten er høyest for de yngste barna (Drugli, 2012, s. 42). Små barn er i større grad psykologisk sett forankret i voksenrelasjoner enn eldre barn som har utviklet større grad av selvstendighet, og

det er derfor naturlig at relasjonen mellom lærere og elever på de laveste klassetrinnene er tettere enn på høyere klassetrinn (Drugli, 2012, s. 42).

Elever med ulike former for behov for tilpasset opplæring viser seg ofte å ha mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever. Elever med språkvansker, lærevansker og ulike former for funksjonshemninger, viser seg å ha negative lærer-elev-relasjoner, samtidig som det er de elevene som har særlig nytte av en god lærer-elev-relasjon. I Druglis (2011) norske studie tilsier funnene at elever med en eller annen form for tilpasset opplæring hadde mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever uten slike tiltak. I tilfeller hvor elever med spesielle behov har en god relasjon til læreren, vil relasjonen fungere som en svært sentral beskyttelsesfaktor for dem i skolen. Om de derimot ikke har gode relasjoner til lærerne sine, kan det gå ut over effekten av de tiltakene som settes i verk. Elever som er eksponert for ulike former for risikofaktorer i sitt eget individuelle system eller i sitt miljø, er de elevene som i aller størst grad har nytte av positive relasjoner mellom lærer og elev (Pianta, 1999 i Drugli, 2012, s. 44).

En annen gruppe elever som lett kan stå i fare for å etablere negative relasjoner til sine lærere, er de som har internaliserte vansker. Internaliserte vansker forstås som barn med internaliserte forstyrrelsen, som blant annet nervøse barn, barn med høy angst, og barn med depresjoner. Barnas relasjon til læreren sine vil ofte være preget av avhengighet og konflikt, samt lite nærhet (Drugli & Nordahl, 2013, s. 79). Elever med internaliserte vansker vil selv i liten grad innby til kontakt med en lærer, og de får sjelden lærerens oppmerksomhet. De har derfor lett for å bli usynlig i klasserommet. Om denne gruppen elever ikke blir sett og får den oppmerksomheten de trenger, kan de risikere å utvikle angst og/eller depresjoner. Elever med internaliserte vansker trenger i særlig grad å bli møtt med interesse og nærhet fra lærerens side. Dette er barn som trenger å bli sett og møtt med anerkjennelse, få hjelp til mestring og utforskning, og de trenger ofte lærerens hjelp til å knytte kontakt med andre elever (Drugli & Nordahl, 2013, s. 79).



#### 2.4.4 Kjennetegn på positive relasjoner

Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt imellom partene. Positive relasjoner vil føre til trivsel på skolen og læring hos eleven (Drugli, 2012, s. 48).

Positive relasjoner mellom lærer og elev er preget av at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Dette har de fordi de har gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill dem imellom fungerer bra og at de derfor liker å være sammen (Drugli, 2012, s. 48).

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen vil ikke kun ha betydning for hvordan partene har det når de er sammen, men den vil også påvirke hvordan andre elever ser på den eleven det gjelder. Barn påvirkes også av lærerens oppfatning av en enkeltelev når de selv skal danne seg et inntrykk av denne eleven. Barn som har en positiv relasjon til sin lærer er generelt bedre likt av de andre elevene i klassen enn de som har en negativ lærer-elev-relasjon. Elevene som er aller minst likt av sine medelever, er de elevene som er mest aggressive og ofte i konflikt med læreren. Dette kan forklares med at barn som er aggressive og strever med sin relasjon til læreren, også strever med relasjoner til andre mennesker. Studier viser at elever som er aggressive og som har en god relasjon til sine lærere, er langt bedre likt av medelever enn like aggressive elever som har en negativ relasjon til sine lærere (Drugli & Nordahl, 2013, s. 78). Hvordan læreren forholder seg til en elev har stor betydning for hvordan andre elever i klassen oppfatter denne eleven. Dette er av stor betydning i de første skoleårene. De yngste elevene legger spesielt merke til hvordan læreren og de andre voksne forholder seg til en annen elev når de gjør seg opp en mening om de liker dette barnet eller ikke. Det viser til hvor betydningsfull en god lærer-elev-relasjon er, og hvor viktig det er at lærere er bevisste på hvilken relasjon de har til ulike elever i klassen (Drugli & Nordahl, 2013, s. 78).

Lærere har en klar tendens til å gi mer positiv tilbakemelding til elever som lettere tilpasser seg skolens forventninger og krav, enn elever som strever med å innordne seg samme forventninger og krav. Lærere har flest interaksjoner med de elevene som tilpasser seg skolens forventninger og krav og gir dem mer ros og mindre kritikk. Disse elevene har også bedre oppfølging og støtte fra læreren enn de elevene som ikke viser samme positive tilpasning. Dette er relasjonsfremmende strategier som i stor grad vil bidra til å bygge opp en positiv relasjon til disse elevene (Myers & Pianta, 2008 i Drugli & Nordahl, 2013, s. 87). I en

positiv lærer-elev-relasjon vil samhandlingen gå rimelig greit og man greier fortløpende å rydde opp og reparere eventuelle misforståelser som oppstår mellom partene (Drugli, 2012, s. 48).

Basert på tilbakemeldinger fra elevene er det ifølge Drugli og Nordahl ulike indikasjoner på en positiv relasjon. Disse indikasjonene er: å bli respektert, å bli rost, å bli støttet i sine initiativer, å bli vist interesse for, å bli anerkjent, å bli vist toleranse, og bli møtt med forståelse (Drugli & Nordahl, 2013, s. 81).

#### 2.4.5 Kjennetegn på negative relasjoner

Negative lærer-elev-relasjoner er ofte preget av høyt konfliktnivå eller stor grad av avhengighet, og verken lærer eller elev vil trives i slike situasjoner slik at de kan ende opp med å unngå kontakt med hverandre. Dette blir fort en ond sirkel der lite kontakt gjør at partene ikke får mulighet til å gjøre seg nye og mer positive erfaringer med hverandre. God kontakt mellom partene er noe som kunne ha korrigert den negative relasjonen (Drugli, 2012, s. 57).

Elever som har et vanskelig temperament med mye trass og sinne, får mindre positiv oppmerksomhet fra lærere, men blir utsatt for større grad av kontroll og negativ respons. Det fører til at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev blir dårlig og at det vil ytterligere forsterke disse barnas negative adferd og fungering (Myers & Pianta, 2008 i Drugli & Nordahl, 2013, s. 87).

I negative relasjoner har partene ofte et negativt og fastlåst bilde av hverandre: «jeg liker ikke denne læreren», «læreren bryr seg ikke», «denne eleven hører aldri etter», «denne eleven skal alltid være vanskelig». Dette bildet blir gjerne forsterket av nye negative erfaringer som de gjør med hverandre (Drugli, 2012, s. 58).

Læreren og eleven møter hverandre med negative forventninger som fungerer mer eller mindre som selvoppfyllende profetier. Det skal mye til før en elev i en negativ lærer-elev-relasjon, ber læreren om hjelp i klasserommet. Læreren vil også i liten grad oppsøke eleven for å tilby sin hjelp og støtte. Dette vil i stor grad redusere elevens læringsmuligheter i skolen. I en negativ lærer-elev-relasjon som er preget av avhengighet, vil eleven være klengete, usikker og lite utforskende. I slike situasjoner vil eleven være mest opptatt av å ha nærhet til

læreren. Dette vil virke hemmende på blant annet elevens relasjon med medelever. Både konflikt og avhengighet i en lærer-elev-relasjon er assosiert med faglige og sosiale vansker i skolen (Drugli, 2012, s. 58).

I en negativ lærer-elev-relasjon vil læreren ofte opptre negativt og klandrende overfor eleven og på den måten gi mest oppmerksomhet på negativ adferd. Det positive eleven gjør vil i langt mindre grad bli fanget opp av læreren, blant annet fordi dette er i uoverensstemmelse med det bildet læreren har utviklet av eleven. Læreren og eleven vil på den måten miste muligheten for et positivt og relasjonsfremmende samspill (Drugli, 2012, s. 58).

I en negativ lærer-elev-relasjon vil læreren i mange tilfeller kunne utøve kontroll over eleven. I stedet for å gi eleven en beskjed på en høflig og vennlig måte, vil læreren ofte kommandere eleven. Læreren forventninger til elevene er preget av mistillit og vil derfor kunne føle at eleven må passes på hele tiden slik at eleven ikke gjør noe galt (Drugli, 2012, s. 59).

Læreren er, gjennom i kraft av sin yrkesrolle, en betydningsfull person for eleven, men manglende anerkjennelse og positiv bekreftelse fra lærerens side vil kunne gå ut over elevens følelse av eget verd og av å være inkludert. For å kunne bevare selvfølelsen, vil eleven kunne komme til å ta sterkt avstand fra læreren, og heller oppsøke tilhørighet i et annet miljø, som for eksempel blant andre elever som også er i konflikt med læreren (Drugli, 2012, s. 59).

Negative relasjoner mellom lærer og elev har ofte vist seg å være stabile over tid og på tvers av lærerskifter. Erfaringer barn gjør seg i tidlig samspill i møte med de voksne på skolen, vil bli betydningsfull når barnet møter andre voksne på skolen. Hvis de nye voksne på skolen ikke er bevisste over erfaringene barnet har i samspill med de voksne på skolen, kan de nye voksne lett havne i et negativt samspill med barnet. Elever som er vant til å bli avvist kan oppføre seg på en måte som gjør at de også blir avviste av de nye voksne. Disse elevene er vant til å klare seg selv og vil kunne aktivt forsøke å unngå å oppnå god kontakt med læreren. Det er da viktig at læreren skjønner hva som foregår og ikke lar seg avvise (Drugli, 2012, s. 60). Det er derimot viktig å være bevisst på at negative relasjoner ikke behøver å være låste over tid. Ved ulike strategier, som for eksempel refleksjon med kollegaer og veiledning, kan negative relasjoner i utgangspunktet endres. I situasjoner det elever skifter lærere vil det oppstå en mulighet for at negative relasjoner kan brytes ved at den nye læreren klarer å etablere en positiv lærer-elev-relasjon. Om en negativ lærer-elev-relasjon erstattes med en positiv lærer-elev-relasjon, vil elevens trivsel og fungering i skolen bli langt bedre (Drugli, 2012, s. 59).

Basert på tilbakemeldinger fra elevene er det ifølge Drugli og Nordahl ulike indikasjoner på en negativ relasjon. Disse indikasjonene er: å bli oversett og ignorert, å bli mye skjelt ut, å bli ydmyket, å vite at man ikke duger til noe, å bli devaluert og ikke respektert, å få negative kommentarer, og bli truet (Drugli & Nordahl, 2013, s. 81).

#### 2.4.6 Anerkjennelse

Relasjoner vi inngår i er avgjørende for vår utvikling som mennesker der anerkjennelse, eller fravær av anerkjennelse, former vår identitet. I dagligtalen er anerkjennelse kjennetegn for heder, ære og positiv tilbakemelding av fordelaktige væremåter og egenskaper. Å være anerkjent er viktig for enkeltindivider, fordi det betyr at man er ansett som flink til noe. Anerkjennelse har derfor en grunnleggende betydning for den enkeltes selvfølelse og verdighet, og er en forutsetning for individets positive selvutvikling. Anerkjennelse, eller mangel på anerkjennelse, beretter også om kvaliteten på relasjonene mellom mennesker (Kristiansen, 2014, s. 17).

Anerkjennelse forbindes ofte med ros og positiv bekreftelse. Når profesjonelle taler om at de i større grad bør anerkjenne barna, skjuler det ofte et ønske om å snu negative mønstre til noe positivt ved i større grad å påskjønne adferd, særlig kompetanse og kvalifikasjoner.

Anerkjennelse forstås som noe vi gir hverandre og noe som vi kan ønske oss når vi ikke opplever å lykkes med egeninnsats. I slike situasjoner har ideen om ros og positiv bekreftelse som problemløsning spesielt gode gevinster (Møller, 2012, s. 8).

Å anerkjenne den andre vil alltid si å se på den andre og seg selv som levende og dynamiske mennesker. Det betyr at hver en av oss er mennesker med spesielle forutsetninger for å handle, tenke og føle slik som vi gjør. Det forutsetter at vi etablerer og vedlikeholder en åpen interesse for den andres individualitet. Det innebærer også at anerkjennelse ikke forutsetter enighet. Anerkjennelse betyr å være til stedet som subjekt i samspill med andre mennesker og at å fremheve sin uenighet ikke står i motsetning til anerkjennelse. Anerkjennelse i relasjon handler om å fastholde den andre som autoritet med hensyn til sine opplevelser, verdier og følelser, også når de ikke ligner våre egne (Møller, 2012, s. 15).

Anerkjennelse forutsetter likestilte og likeverdige subjekter, dette innebærer at hver enkelt ser den andre som et menneske med menneskeverd og grunnleggende behov, på samme måte som en selv (Kristiansen, 2014, s. 44). I utdanningssystemet kan dette være utfordrende

nettopp fordi utdanningssystemet i utgangspunktet er hierarkisk. Selv om vi alle er likeverdige ut fra grunnleggende menneskelige og humanistiske behov og prinsipper, er vi ikke umiddelbart likestilte. Det er grunnleggende forskjeller mellom lærere og elever med hensyn til kompetanse, ferdigheter og kunnskaper. Det er nettopp dette som definerer lærer-elev-forholdet. Læreren skal undervise eleven i noe som eleven ikke kan på forhånd, og læreren er gitt formell makt ved å ha rett og plikt til å vurdere om eleven har lært det som forventes. Det betyr at elevene står i et avhengighetsforhold til de voksne, der den voksne er mindre avhengig av eleven enn det eleven er av den voksne (Kristiansen, 2014, s. 44).

Selv om anerkjennelse er verdifullt og viktig for den enkelte, er ikke all anerkjennelse like verdifull. Fordi anerkjennelse er rasjonelt, er den anerkjennelsen som gis direkte mer verdifull, enn den som for eksempel kommer via sosiale medier som Facebook, snapchat, Instagram og Twitter. Denne elektroniske anerkjennelsen er sannsynligvis ikke tilstrekkelig til å utvikle et sunt selv og en trygg identitet. Hvem som gir anerkjennelsen er også av stor betydning. De personene som står oss nærmest er de av størst betydning. For barn og unge er det foreldre, søsken, venner, klassekamerater, lærere, og andre voksne og jevnaldrende (Kristiansen, 2014, s. 55).

Anerkjennelse kan beskrives som en prosess der vi starter med et inntrykk eller oppfatning i møte med en annen, og som munner ut i et anerkjennende uttrykk, som den andre responderer på. Anerkjennelse og respons inkluderer språk, handlinger, vurderinger og følelser, og kan både sanses og beskrives. En lærer er forpliktet til å se den enkelte eleven, og å legge til rette, støtte og oppmuntre elevene i deres læring og utvikling (Kristiansen, 2014, s. 65).

Anerkjennelse er grunnleggende viktig, og utdeles av lærere i deres daglige omgang med elever. En klapp på skulderen og et oppmuntrende ord, er ofte nok til at elever responderer positivt til anerkjennelsen. Fortsatt vil det være mange som sliter, og til tross for stor innsats fra læreren, oppnår de ikke samme resultatene som medelevene. Da er det ikke tilstrekkelig med anerkjennelse fra læreren i form av en høflig gest eller en kompliment. Om disse elevene skal lykkes, fordrer det et større engasjement fra læreren. Læreren må sette seg ned med eleven, og prøve å overvinne utfordringene ved hjelp av samarbeid. Det vil da være naturlig for læreren å gripe fatt i det positive og gi anerkjennelse for det, før læreren gradvis nærmer seg det som er vanskelig og utfordrende (Kristiansen, 2014, s. 66).

Ekte anerkjennelse kommer fra hjertet og er noe vi virkelig mener. Personene, prestasjonene, holdningene og handlingene som anerkjennes, som oppfattes som positive, fortjener

anerkjennelse. Når eleven som anerkjennes opplever å bli sett på som verdifull, bidrar anerkjennelsen til å styrke elevens selvfølelse og identitet. Sett fra et pedagogisk ståsted, ser vi at anerkjennelse kan fremme ønsket adferd og handlinger, samt å bidra til en ønsket selvutvikling (Kristiansen, 2014, s. 68).

#### 2.4.7 Relasjonens betydning

En omfattende forskning om ulike faktorer som er av betydning for elevenes læring og prestasjoner (Hattie, 2009), viser at en av de viktigste faktorene er relasjonen mellom lærer og elev. En positiv lærer-elev-relasjon er sterkt fremmende for elevens læring. Det innebærer at læreren evner å etablere positive relasjoner til sine elever som er kjennetegnet av at elevene får en opplevelse av anerkjennelse i klasserommet (Haslebo & Lund, 2014, s. 38). Etablering av positive relasjoner krever god kompetanse hos lærerne. Ferdigheter som å lytte, se læring fra elevens side, og vise hensyn er faktorer som er fremtredende fra lærerens side i etableringen av en positiv lærer-elev-relasjon. Relasjonene mellom elevene er også av betydning. En av de sterkeste faktorene er vennskapet mellom elevene i en klasse. Gode relasjoner mellom elevene innebærer at elevene hjelper hverandre, støtter og gir tilbakemelding, og gjør skolen til et sted hvor elevene er glade for å komme til hver dag (Haslebo & Lund, 2014, s. 38). En annen faktor som er av betydning er miljøet og samholdet i klassen. Samholdet i klassen skal være knyttet til mål og sosial støtte i læringsprosessen. Det er vesentlig at alle – både lærere og elever - jobber mot samme mål, som er fremgang i læring. Ved samhold i klassen er det mer sannsynlig for at elevene hjelper hverandre med å lære og er interesserte i å samtale om mål og suksesskriterier for læring (Haslebo & Lund, 2014, s. 38). Et godt samhold går hånd i hånd med positive relasjoner mellom lærer og elev (Hattie, 2009, i Haslebo & Lund, 2014, s. 39). Positive lærer-elev-relasjon og et samhold i klassen oppstår ikke av seg selv. Etablering av relasjoner, utvikling av relasjoner, styrking av relasjoner, omforming av relasjoner, og gjenoppbygging av relasjoner forutsetter særlig kompetanse både hos lærer og elev. Da lærerne er de profesjonelle er det av avgjørende betydning at lærerne kan være gode rollemodeller og har de tankeredskapene som er nødvendige (Haslebo & Lund, 2014, s. 39).

Flere studier viser at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig også sett fra lærerens perspektiv (Hargreaves, 1996; Moen, 2009, i Postholm, Haugen, Munthe & Krumsvik, 2011,

s. 133). En god relasjon er avgjørende for å kunne gi elevene skolefaglig støtte. Når relasjonen er god, er det lettere å få eleven i tale, noe som gjør at læreren får muligheten til å bli kjent med eleven og slik kunne få innsikt i hva eleven forstår eller ikke forstår. En annen faktor sett fra lærerens perspektiv, er at lærere som har en god relasjon til sine elever opplever mindre adferdsproblemer og utprøvinger enn lærere som har en dårligere relasjon til sine elever (Postholm et al., 2011, s. 133). I en god relasjon mellom lærere og elever vil det være enklere å stoppe og redusere begynnende problemadferd enn om relasjonen er dårlig. Lærere uttrykker glede og trivsel over jobben når de har et godt forhold til elevene sine, og motsatt, at de opplever stress og blir emosjonelt berørt når de føler at de ikke har en god relasjon til enkeltelever og klassen. Ved en dårlig relasjon mellom lærer og elev, så vil læreren føle at de ikke når frem i kommunikasjonen med enkeltelever (Postholm et al., 2011, s. 133).

### 3.0 Metode

Metode kan forstås i vid forstand. Den opprinnelige greske betydningen av ordet er *veien til målet*. I byråkratiske og positivistiske tilnæringer til samfunnsvitenskapene er imidlertid metode blitt begrenset til mekanisk overholdelse av regler: «En metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetting. Det mekaniske elementet er viktig: en metode skal ikke forutsette vurderinger, kunstneriske eller andre kreative ferdigheter» (Elster, 1980 i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Metode er med andre ord en systematisk prosedyre for iakttagelse og analyse av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene og refleksjonene som har gitt føringer i forskningsprosessen i prosjektet. Forskningsprosjektet har som mål å gi svar på følgende problemstilling:

*Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?*

Jeg har i dette prosjektet ønsket å finne ut hvordan informasjons- og kommunikasjonsteknologi kan gi barn med selektiv mutisme en bedre tilpasset skolehverdag der de føler seg både sett og hørt, men også har opplevelsen av medvirkning. Prosjektet bygger på tre individuelle intervjuer av lærere som har jobbet direkte med elever med selektiv mutisme, og deres erfaringer. Jeg vil videre beskrive hvordan og hvor intervjuene ble planlagt

og gjennomført, og hvorfor. Videre vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen og dataanalysen, før jeg setter søkelys på forskningsprosjektets validitet, reliabilitet, og etiske aspekter ved forskningen.

### 3.1 Tilnærming

Kvalitativ forskning benytter seg av ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Det de har til felles for de alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. På denne måten blir virkeligheten mangfoldig da den er avhengig av den som ser. Det finnes ulike analytiske tilnærminger til et kvalitativt datamateriale. En av de tilnærmingene er hermeneutikk. Hermeneutikk betyr «læren om fortolkning» og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2004, s. 20). Hermeneutikk har tre ulike beredninger: uttrykk, fortolkning og oversettelse. Hermeneutikk innehar en dialogisk natur ettersom både tolkningen og forståelsen må betraktes som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket. Prosessen er en dialog der et spørsmål leder til et svar, som igjen leder til et nytt spørsmål. På den måten bidrar både subjektet og objektet (teksten) i prosessen med å skape kunnskap. I følge Marc-Wogan (1981) er hermeneutikk meget nært beslektet til fenomenologi (Nilssen 2012, s. 72).

Bengtsson (1991) skriver at fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har hatt en stor innflytelse på vitenskapelig tenkning (Dalen, 2004, s. 20). Fenomenologi ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og ble senere videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger. Fenomenologi ble senere videreutviklet i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologisk fenomen var til å begynne med bevissthet og opplevelse før den senere ble utvidet av Husserl og Heidegger til å også omfatte menneskets livsverden. Merleau-Ponty og Sartre ville også at fenomenologien skulle ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng. En fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Ved



å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Tilnærmingen i forskningsprosjektet er basert på informantenes livsverden og deres subjektive erfaringer. Ved at lærerne deler sine erfaringer, refleksjoner og observasjoner gir meg en uvurderlig empiri, som i kombinasjon med teori, kan føre til at problemstillingen i prosjektet vil kunne bli besvart. Fenomenologisk tilnærming vil være en hensiktsmessig tilnærming for å kunne besvare problemstillingen i forskningsprosjektet på en adekvat måte.

### 3.1.1 Forforståelse

Når vi er ute i forskningsfeltet for å observere, intervjuer etter å ta fatt på en bunke med teoretisk materiale, møter vi det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet vi har fra før av. Gilje & Grimen skriver at når vi går i møte med noe vi ikke forstår, enten det er tekster, handlinger eller kunst, så gjør vi det i lys av det vi bringer med oss inn i situasjonen (Nilssen, 2012, s. 68). Gadamer (1989) kaller dette for fordommer eller forforståelse («prejudices») (Nilssen, 2012, s. 68). Fordommene eller forforståelsene våre omfatter ikke kun det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere. Samtidig så kan forskeren risikere å havne på villspor på grunn av forforståelsen. Det skjer når forforståelsen ikke blir bekreftet av saken selv, du finner ikke det du leter etter eller det er noe som ikke stemmer med forforståelsen. Som forskere må vi være beredte på at teksten har noe å fortelle oss som ikke nødvendigvis stemmer med forforståelsen vår. Det innebærer at vi må justere og tilpasse vår forforståelse til teksten. Det fører til at vi må være klar over vår egen forutinntatthet og gi teksten muligheten til å komme til orde og presentere seg selv. På den måten kan tekstens sannhet sammenlignes vår egen forforståelse (Nilssen, 2012, s. 69). Kvale og Brinkmann skriver at vi forstår verden ut fra våre egne forforståelser og at det ikke er bare noe som vedrører det vi kaller teoretisk lesning, men at det er et generelt trekk ved mennesket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Min forforståelse er viktig i min rolle som forsker og i empirien som blir innhentet. Det er viktig å være bevisst sine forforståelser i både intervjuprosessen, teoriinnhenting, og i transkriberingen. Å være nøye reflektert rundt sine egne forutsetninger vedrørende forskningstemaet er en viktig forutsetning for at forskningen skal være troverdig og transparent (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 268). Det er viktig å være bevisst vår forforståelse siden den vil påvirke forskningsprosjektets analyse- og tolkningsprosess (Nilssen, 2012, s. 61). Kvalitative forskeres ontologiske og epistemologisk ståsted er at virkeligheten er noe som (re)konstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i forskningsprosjektet (Nilssen, 2012, s. 62). Begrepet ontologi refererer til studiet av hva som eksisterer og former for eksistens, mens begrepet epistemologi refererer til læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse (Nilssen, 2012, s. 25). Virkeligheten er ikke noe som kan finnes og beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer. Postholm skriver at en konsekvens av dette er at det meste av kvalitativ forskning er vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm i Nilssen, 2012, s. 62). Forskerens forforståelse er viktig da valgte teori som omgir prosjektet ikke nødvendigvis er teorien som brukes til å tolke eller forklare funnene. Forskeren bygger på ulik litteraturløse og bruker begreper som er unikt for den bestemte tilnærmingen. På den måten kan interaksjonen i klasserommet bli studert fra ulike synsvinkler eller perspektiver. Avhengig av teoretisk innfallsvinkel til studien vil vi som forskere stille ulike spørsmål, og vi ser derfor heller ikke det samme. Med andre ord, det er det teoretiske rammeverket som gjør at vi ser det vi ser når vi observerer. Mine spørsmål er påvirket av det når jeg lager intervjuguiden, og hvilken dokumenter jeg velger å ta med eller se på. Det bestemmer dermed også hva vi ikke ser, ikke spør om eller det som ikke bryr oss (Nilssen, 2012, s. 63). Jeg gikk inn i forskningsprosjektet med en tanke om at barn med selektiv mutisme opplever utfordringer i klasserommet som kan være forskjellige, men at det generelt er snakk om utfordringer som vedrører kommunikasjon, som er større enn det majoriteten av elevene opplever. At lærerne også opplever utfordringer i arbeidet med tause elever, er heller ingen fjern tanke. Grunnene kan være en allerede travel arbeidshverdag, manglende spesialpedagogiske ressurser, eller manglende kunnskap om selektiv mutisme.

## 3.2 Forarbeid og avgrensning

Slik jeg beskriver innledningsvis så visste jeg ikke mye om SM før jeg bestemte meg for å skrive masteroppgave om det. Jeg visste at det omhandler tause mennesker, at det er en tilstand som er nært knyttet til sosial angst, og at forekomsten er lav. Videre visste jeg at kommunikasjon, enten verbal eller non-verbal, er viktig for et godt samarbeid med læreren sin på skolen. Et kort søk på nettet avslørte at det ikke er så utbredt forskning på selektiv mutisme. Min resonnering ut fra et pedagogisk ståsted førte til at jeg hadde lyst til å skrive

om det spenningsfeltet om tause barn i relasjon med læreren i klassen. Jeg hadde nærmest i samme tid lest at kunnskapsdepartementet hadde økt satsingen på IKT i grunnskolen ved å legge frem en digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen fra år 2017 til år 2021 (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Under en idemyldring med noen av mine medelever på et masterseminar luftet jeg ideen om å skrive om digitale verktøy i arbeidet med barn med selektiv mutisme, fikk jeg positive tilbakemeldinger om at det virket spennende og samfunnsaktuelt. Det ga meg bekræftelsen på at dette kunne la seg gjennomføres. Videre måtte jeg finne teori om selektiv mutisme og sette det i sammenheng med teori om digitale verktøy, og hvordan dette sammen kunne bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom læreren og eleven. Underveis i teorisøkingen fikk jeg flere ideer om hvordan problemstillingen i oppgaven kunne se seende ut. For å kunne konkretisere både masteroppgaven og teorisøket, måtte jeg nå utvikle en problemstilling.

### 3.2.1 Problemstilling

Forskningserfaring gjennom mange år har nedfelt seg i en fast prosedyre som kalles forsknings- eller undersøkelsesprosessen. Forskningsprosessen følger alltid et logisk forløp som hjelper oss til å holde styr på arbeidet vårt og bidrar til at alle nødvendige ledd i prosessen blir i varetatt. Det første vi må gjøre er å finne fram til et tema, altså hva vi skal skrive om, før vi går videre. Med utgangspunkt i temaet må det arbeides for å komme fram til en spennende og fruktbar problemstilling som kan anføre mål og hensikt med forskningsprosjektet (Dalland, 2010, s. 101). Et forskningsprosjekt starter alltid med en undring. Et problem er en undring som er formulert som et spørsmål vi ønsker et svar på. Utfordringen er å finne fram til hva vi ønsker å konsentrere oss om og, ut fra undringen, finne fram til en problemstilling (Dalland, 2010, s. 101). Jeg måtte med andre ord velge et problem, et problem jeg i neste omgang måtte formulere slik at det lot seg undersøke. Temaet i forskningsprosjektet var klart en god stund før jeg skulle skrive oppgaven. En av medelevene i klassen til mitt barn har selektiv mutisme. Under et foreldremøte stod foreldrene til eleven fram og fortalte om utfordringene deres barn hadde knyttet til selektiv mutisme og skolehverdagen. Foreldrenes framstilling av selektiv mutisme gjorde meg nysgjerrig og sulten på mer kunnskap om diagnosen. Da tiden var inne for å kartlegge en masterskisse, var jeg klar på temaet i min masteroppgave. Selektiv mutisme var det jeg ville satse på og komme fram til ny kunnskap. Min undring gikk ut på hvordan elever med selektiv mutisme

kunne kommunisere og ha en god relasjon med sin lærer om eleven var taus? Neste steg i prosessen førte meg videre til problemstillingen som jeg ønsket å få svar på. Med min undring og innspill, og med hjelp av min veileder, ble følgende problemstilling utformet:

*Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?*

Holme og Solvang skriver at en problemstilling skal oppfylle tre krav: spennende, fruktbar og enkel (Holme & Solvang, 1996, s. 38). Kravet om at problemstillingen skal være spennende, indikerer at ny innsikt er både ønskelig og mulig. Meningen med forskning er å sprengte lukkede dører og søke ny kunnskap. Dermed blir forskeren både fantasifull og kreativ tenker. Andre kravet om fruktbarhet viser til den faglige videreutviklingen. Det tredje kravet til en adekvat problemstilling innebærer enkelhet og viser til at en ikke kan løse alle problemer innenfor et fagområde. Skal et prosjekt resultere i noe som helst, så må en avgrense og konkretisere problemstillingen (Holme & Solvang, 1996, s. 38). Holme & Solvang sitt krav til problemstilling i forskning, oppfattes som oppfylt i dette forskningsprosjektet.

Problemstillingen i prosjektet er spennende da det innebærer et fenomen (IKT) som det satses stort på i skolen. Andre kravet om fruktbarhet er oppfylt da det ikke foreligger lignede forskning på nevnte felt, selv om selektiv mutisme har blitt forsket på i andre sammenhenger. Tredje kravet om en god problemstilling som medfører enkelthet er oppfylt da problemstillingen er avgrenset og konkretisert til å gjelde en viss kontekst.

### 3.2.2 Kvalitativ forskningsdesign

Temaet for forskningsprosjektet og dens problemstilling viser til at en kvalitativ metodologisk tilnærming vil være det mest gunstige for å besvare problemstillingen. I følge Kvale & Brinkmann kjennetegnes kvalitativ forskningsmetode av å forstå livsverden fra det enkeltes menneskets eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 27). Det overordnede målet for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Noen eksempler i spesialpedagogisk sammenheng kan være for eksempel å bedre forståelsen av hvordan familier med funksjonshemmede barn opplever sin hverdag, hvordan adferdsvanskelige elever opplever sin skolehverdag, eller hvordan det er å leve med en kronisk sykdom. Det hele handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet «livsverden» er ofte benyttet

nettopp for å belyse denne dimensjonen av dypere innsikt (Dalen, 2004, s. 16). Ved å velge kvalitativ tilnærming vil jeg kunne få en dypere forståelse av selektiv mutisme og hvordan lærerne opplever sin arbeidshverdag i arbeidet med elever med selektiv mutisme. Den fenomenologiske tilnærmingen tillater meg å få innblikk i lærerens livsverden og deres subjektive opplevelse. Det er dermed ikke sagt at det er kun en sannhet, men heller at virkeligheten er mangfoldig. Opplevelsen av virkeligheten avhenger av den som ser, og vår oppfatning og forståelse av virkeligheten (Dalen, 2004, s. 19). Selektiv mutisme er et lite utbredt fenomen da forekomsten approksimativt kun er syv til åtte per 1000 tilfeller. Det kan være utfordrende å finne informanter innenfor et så snevert område. I følge Dalen er det i kvalitative intervjustudier nesten alltid snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot fokus for en aktuell studie (Dalen, 2004, s. 106). Det viser til at det ikke krever et bredt utvalg for å kunne besvare forskningsprosjektets problemstilling og komme til ny innsikt. For å kunne besvare problemstilling så er det hensiktsmessig å intervjuere lærere knyttet opp mot tett arbeid med elever med selektiv mutisme og deres opplevelse av fenomenet. Da forekomsten av selektiv mutisme er relativt lavt, så velger jeg å kun intervjuere lærerne da det å intervjuere eller observere elevene med selektiv mutisme vil være svært krevende og forutsetter strenge etiske krav (Dalen, 2004, s. 43), og at en dialog mellom en ukjent forsker og en elev med selektiv mutisme vil være urealistisk å gjennomføre. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg gikk fram for å utføre mine kvalitative forskningsintervju, men aller først vil jeg belyse hvordan jeg kom fram til utvalget i forskningsprosjektet.

### 3.3 Utvalg

I følge Dalen er valg av informanter et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem som skal intervjues, hvor mang og etter hvilke kriterier skal de velges ut? Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke kan være for stort, da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem kan være en meget tidskrevende prosess. Samstundes må intervjumaterialet en sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 51). Et utvalg av personer som det er grunn til å regne med har noe å bidra med til problemstillingen vår, kalles strategisk valg (Dalland, 2010, s. 144). Min hensikt var å finne et representativt og godt utvalg for å kunne belyse og svare på problemstillingen i studiet. For å oppnå dette ønsket jeg å komme i kontakt med foreldrene til elever med selektiv mutisme og lærerne til elevene.

Barn med selektiv mutisme er ikke kun en sårbar liten gruppe, men inkluderer også en gruppe bestående av barn. Hvor jeg skulle søke etter informanter ble en utfordring i seg selv. Videre vil jeg beskrive hvilke kriterier jeg stilte til forskningsprosjektet og hvordan jeg fikk fram for å komme i kontakt med mine informanter.

### 3.3.1 Informantkriterier

For å komme i kontakt med informantene mine måtte jeg først vite hva slags utvalg jeg så som hensiktsmessig for studiet. Det første og vesentlige kriteriet var at elevene til mine informanter hadde selektiv mutisme. Andre kriteriet var at mine informanter måtte være lærere eller spesialpedagoger i barneskolen og som har jobbet tett med elever med selektiv mutisme. Det er vesentlig for forskningsprosjektet å fange opp erfaringene lærerne har opparbeidet seg i arbeidet med elever med selektiv mutisme. Kriteriene om at lærerne måtte ha erfaring med digitalt verktøy i arbeidet med elever med selektiv mutisme måtte jeg ekskludere da jeg ikke visste om de hadde eller ikke hadde erfaring med digitale verktøy før under intervjuene. Da forekomsten av selektiv mutisme er relativt lavt og det derfor ikke er mange elever med diagnosen, måtte jeg passe på så jeg ikke hadde for mange kriterier. Jo flere kriterier jeg hadde, jo vanskeligere var det å oppdrive informanter. Derfor ble kriteriet om geografisk tilhørighet, kjønn og barneskoletrinn ekskludert. Intervjuene kunne bli utført gjennom bruk av telefon om det var lang distanse mellom informanten og meg. Ettersom forskningsprosjektet ikke skulle omhandle ulike typer fag i skolen så var det irrelevant om læreren var en faglærer, kontaktlærer eller spesialpedagog. Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2004, s. 111). Dette forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD som svarte med en konklusjon om at prosjektet ikke er meldepliktig. Dette grunnet avgrensningen av personlig informasjon i prosjektet. Dette ble gjort med hensikt da forekomsten av selektiv mutisme er lavt og få personlige opplysningen kunne ende opp med å spores tilbake til eleven, læreren eller skolen. Videre vil jeg vise til hvordan jeg kom fram til utvalget av informanter i forskningsprosjektet.

### 3.3.2 Prosedyren

Jeg visste tidlig i forskningsprosessen at det kom til å bli utfordrende å finne informanter for å kunne innhente empirien i oppgaven. Med tanke på hvor liten forekomsten av selektiv mutisme er, så var det i utgangspunktet ikke viktig om informantene lå geografisk lett tilgjengelig for meg. Jeg var villig til å kjøre lengre stykker, og jeg var villig til å ta i bruk telefon som intervjumetode. Lite visste jeg at utvalgsprosedyren kom til å skifte retning da jeg fikk muligheten til å bli med i en «snowballing» metode. Det er en metode der man bruker sitt nettverk for å komme til informantene og der nettverket blir større og større jo flere man må gjennom for å komme til riktig informant. Derav navnet snøball (Patton, 2002, s. 237; Creswell, 2012, s. 209). Løsningen om å finne informanter startet hos min veileder, Heidi Omdal, som hadde en avtale med foreldregruppen allerede helgen etter at vi signerte veiledningskontrakten. Foreldregruppen består av foreldre med barn med selektiv mutisme og som jevnlig har treff med Heidi som treffansvarlig. Jeg fikk lov til å komme på treffet for å informere om mitt prosjekt og eventuelt få samtykke fra foreldre om å få lov til å intervju lærerne til deres barn. Heidi hadde informert foreldrene om mitt bidra til treffet på forhånd slik at de ikke skulle føle seg overveldet av mitt plutselige innslag, men heller få tiden til å reflektere rundt dette for et eventuelt samtykke. Foreldrene i gruppen var positiv til prosjektet og samtlige ga samtykke til prosjektet. Jeg endte opp med samtykke til å intervju lærerne til fire forskjellige elever og pedagoger til to barnehagebarn. Da dette var tidlig i forskningsprosessen så var jeg enda litt i tvil om jeg ønsket å utvide oppgaven til å gjelde barnehagen også. Etter en god betenkingsrunde så endte jeg opp med å konkretisere det til kun gjelde barneskolen. Neste steg var å ta kontakt med navngitte lærere for å se om de hadde tid eller motivasjon til å stille til intervju. Da foreldrene ga meg navnene til lærerne og navnet på skolen, så var det ikke vanskelig å søke opp mailadressen deres på skolens hjemmeside. Av fire aktuelle lærere, svarte tre av de positivt på prosjektet. To av lærerne fikk jeg opprettet rask kontakt med og fikk satt av et tidspunkt for et intervju. Den tredje læreren måtte jeg purre på, selv om vedkommende i utgangspunktet reagerte veldig positivt på forespørselen om å delta som informant. Beskrivelsen av gjennomføringen av intervjuene kommer som neste punkt.

### 3.4 Gjennomføring

Den mest tidkrevende tilnærmingen i kvalitativ forskning, er å gjennomføre individuelle intervjuer. En populær tilnærming i utdanningsforskning er en-til-ett-intervju. Det er en datainnsamlingsprosess hvor forskeren stiller spørsmål til og registrerer svar fra bare en deltaker i forskningsprosjektet om gangen. I et kvalitativt prosjekt kan man bruke flere en-til-en-intervjuer. En-til-en-intervjuer er ideelle for å intervju informanter som ikke er nølende med å snakke, som er artikulert, og som kan dele erfaringer komfortabelt (Creswell, 2012, s. 218). Individuelle intervjuer virker som det mest hensiktsmessig i dette prosjektet. For at informantene ikke skulle føle at deltagelsen i prosjektet skulle kreve mye av dem, lot jeg informantene bestemme tid og sted for intervjuene. To av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen deres, mens det tredje intervjuet ble utført gjennom telefon. Jeg vil videre beskrive hvilken tilnærming til intervju som ble gjennomført.

#### 3.4.1 Semistrukturert intervju

I et forskningsintervju ønsker forskeren å få belyst det temaet og de problemstillingene som er valgt ut i forhold til det aktuelle prosjektet. Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer. Målsettingen i et åpent intervju er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. En slik tilnærming er en krevende intervjuform fordi intervjueren ikke har formulert spørsmål på forhånd og er mer avhengig av at informantene er villige til å meddele seg (Dalen, 2004, s. 29). Da denne typen intervju er krevende og til dels risikofyllt grunnet avhengigheten til informanten, føler de fleste seg mer trygg på en mer strukturert intervjuform. Likevel er den mest benyttede formen for intervju, et semistrukturert intervju. Ved et semistrukturert intervju er samtalene fokuserte mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004, s. 29). Et semistrukturert intervju er det mest hensiktsmessige i denne studien da problemstillingen krever at gitte temaer blir besvart, men at informantene selv styrer svaret. I tillegg vil et semistrukturert intervju gi informanten mulighetene for å snakke rundt temaene og kanskje komme med erfaringen som jeg som forsker ikke har tenkt på, og som kan komme til å være nyttige i oppgaven. Denne intervjutypen gir også mulighet for stille oppfølgingsspørsmål, og på den måten kan man komme i dybden av informantens erfaringer og livsverden



vedkommende befinner seg i (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 161). Hvordan selve intervjuene foregikk vil bli beskrevet under neste punkt.

### 3.4.2 Intervjuene

Før jeg kunne utføre intervjuene måtte jeg utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2004, s. 30). I intervjuguiden satte jeg opp de ulike temaene først før jeg utarbeidet spørsmålene tilknyttet de ulike temaene. Intervjuguiden begynte med enkle spørsmål for å lette konteksten for intervjuet slik at informantene følte seg trygge på å svare utdypende. Dalen skriver at de innledende spørsmålene bør være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet, og at spørsmålene etter hvert fokuseres mer mot de mest sentrale temaene. Mot slutten må det imidlertid åpnes opp slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold (Dalen, 2004, s. 30). På den måten kunne jeg få etablert en god relasjon til informantene. I utarbeidelsesfasen av intervjuguiden var det hensiktsmessig å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine erfaringer.

To av intervjuene ble utført på lærernes arbeidssted i et rom de selv valgte, og det siste intervjuet ble gjennomført via telefon. Alle tre intervjuene ble utført ved bruk av lydopptak på min mobiltelefon. Hvordan innsamlede data ble oppbevart på en god og etisk forsvarlig måte, vil jeg komme tilbake til under punktet som omhandler etiske vurderinger. Ved at størrelsen på mobiletelefonen var liten, så ville det ikke virke særlig forstyrrende under intervjuet. Dette, blant annet, fordi mobiltelefonen er et så vanlig fenomen at det ikke er særlig merkbart at den ligger fremme på bordet under intervjuet (Dalen, 2004, s. 32). Lydkvaliteten på lydopptakeren ble testet før intervjuene slik at kvaliteten skulle være god nok til å kunne høre nøyaktig hva både informantene og jeg hadde sagt underveis i intervjuet.

Etter endte intervjuer så jeg det hensiktsmessig å transkribere intervjuene slik at jeg skulle få bedre oversikt over informasjonen som kom fram. Transkribering beskriver den prosessen hvor en konverterer lydopptak i tekstdata (Creswell, 2012, s. 239). Enkelte spørsmål i intervjuguiden ble rettet på da det viste seg at de etterspurte samme fenomen, men ble formulert ulikt. Ved å transkribere intervjuene får forskeren en helt unik anledning til å bli kjent med eget datamateriale (Dalen, 2004, s. 65). Transkribering er en viktig del av

analyseprosessen, og det vil styrke analysen som kommer senere i forskningsprosjektet (Nilssen, 2012, s. 47). Ved å lytte på lydopptakene gjentatte ganger ga meg en mulighet for å analysere min egen rolle som forsker. Var jeg flink nok til å legge opp til en god stemning eller følte konteksten kunstig ut? Var jeg avventende på svarene, eller ga jeg ikke informantene nok til å reflektere rundt svarene? Hvordan framstod min formidlingsevne? (Dalen, 2004, s. 95).

### 3.4.3 Intervju med lærerne

Forespørsel til lærerne om å stille til intervju ble mottatt med positivitet og de stilte gjerne som informanter til studiet. For at lærerne skulle oppleve intervjuene som behagelig sa jeg meg villig til å møte dem ved deres arbeidsplass. To av intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass og det tredje intervjuet ble gjennomført via telefon. Begge de fysiske intervjuene ble utført i et mindre møterom på de respektive skolene. Jeg stilte spørsmål og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket at informantene skulle komme med sine erfaringer uten at jeg begrenset de på noen måte ved å stille lukkede spørsmål, slik at jeg også stilte undrende spørsmål. Hensikten med undrende spørsmål er å belyse aspekter ved forskningsprosjektet som jeg muligens ikke hadde tenkt på forhånd og ikke var nedskrevet i den semistrukturerte intervjuguiden (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 161). Under hele intervjuprosessen var jeg klar over at lærerne gjorde meg en frivillig tjeneste ved å stille som informanter, noe som førte til at jeg hadde en holdning av ydmykhet, takknemlighet, og aksept overfor lærerne. Forskningsintervju blir ofte sett på som et samarbeid med likeverdige partnere, og ikke som motstandere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 40). Jeg reflekterte over det jeg sa slik at det ikke kom uheldig ut og at det kunne skade samarbeidet vårt videre under intervjuet. Hjelpemidlene som ble brukt under intervjuene var intervjuguiden og lydopptaker.

## 3.5 Analyse

Lydopptaker er et verdifullt verktøy for å sikre data som kommer fram under intervju. For å kunne få fullt utbytte av informasjonen på lydopptakeren er det hjelpfullt å transkribere dataen. Transkribering er den prosessen som konverterer lydopptak til tekstdata (Creswell, 2012, s. 239). Observerte handlinger blir skrevet ned og lydopptak av intervju blir gjort om til tekst. Dette kan bli gjort ved enten ved nøyaktig transkribering eller gjennom oppsummering

av viktige punkter (Nilssen, 2012, s. 46). Intervjuene ble transkribert slik at jeg kunne bli veldig godt kjent med datamaterialet. Transkriberingen av intervjuene ble dermed råmaterialet for analysen. Jeg startet analyseprosessen med en åpen koding av datamaterialet som innebærer at forskeren møter datamaterialet med en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2012, s. 78). Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer eller kategorier som fanger opp essensen i datamateriale. Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrende i materialet. Det betyr å analysere kjerneinnholdet i intervjuer, tekster og observasjoner for å bestemme hva som er fremtredende (Nilssen, 2012, s. 82). Kort fortalt så er hovedmålet med åpen koding å identifisere begreper som igjen kan inngå i kategorier (Dalen, 2004, s. 70). Jeg gikk gjennom transkriberingene av intervjuene og satte fargekoder på ulike begreper for å kunne få en bedre oversikt over datamateriale. Da det etter hvert ble en god del farger, så måtte jeg se etter hvilken farger som var fremtredende for å kunne utvikle kategoriene. Kategoriene jeg falt på etter kodingsprosessen var: *selektiv mutisme*, *digitale verktøy*, *dialog* og *relasjon*. Målet er å sitte igjen med noen få kategorier fra det enorme datamaterialet som kan gi svar på forskningsspørsmålet (Nilssen, 2012, s. 85).

### 3.6 Validitet

Validitet betyr gyldighet og omhandler i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. Gyldighet refererer til sannheten, korrektheten og styrken til en uttalelse (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 282). Dalen skriver om validitetsdrøfting av forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, og tolkninger og analytiske tilnærminger. Det er disse kategoriene jeg har tatt utgangspunkt i når jeg skal vise til forskningsprosjektets gyldighet (Dalen, 2004, s. 105).

#### *Validitetsdrøfting av forskerrollen*

Forskerrollen og forskerens forforståelse kan være av betydning når datamaterialet skal analyseres og det er derfor viktig å redegjøre for forskerens forforståelse. Et første ledd vil være at forskeren eksplisitt gjør rede for sin spesielle tilknytting til det fenomenet som studeres slik at leseren får muligheten til å vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av datamaterialet (Dalen, 2004, s. 105). Jeg har tidligere i prosjektet gjort

rede for min forforståelse av SM slik at mitt ståsted er transparent og leseren kan vurdere om min forskerrolle kan ha betydning for resultatene i forskningsprosjektet.

### *Validitetsdrøfting av forskningsopplegget*

Under validitetsdrøfting av forskeropplegget inngår det validitetsdrøfting av utvalg og metode.

#### *-Utvalg*

Søkelyset rettes mot generaliseringen av resultater av prosjektet og hovedspørsmålet vil være: i hvilken grad kan resultatene overføres til andre grupper enn de som er utforsket? I kvalitativ forskning anvendes et bredt sammensatt utvalg som omfatter individuelle variasjoner som er relevante for det aktuelle fenomenet som det forskes på (Dalen, 2004, s. 106).

Overførbarheten av resultatene i forskningsprosjektet er ikke så lett å redegjøre for da kvalitative undersøkelser ikke alltid er designet for å overføre resultater. Men en kan finne perspektiver som er overførbare til en bredere populasjon (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 282). Resultatene i prosjektet kan bidra til et bredere perspektiv i arbeidet med andre grupper mennesker som har utfordringer med å produsere språklige ytringer.

#### *-Metodisk tilnærming*

Utgangspunktet for å drøfte validitet av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være at de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstilling og teoretisk forankring. For å få en best mulig base for senere bearbeiding, tolkning og analyse av de innsamlede datamaterialet, bør intervjuene tas opp på lydopptak (Dalen, 2004, s. 107). En lydopptaker ble brukt under intervjuene for å kunne gjengi utsagnene med presisjon slik at kvaliteten i forskningsprosjektet blir hevet. Ordrett transkriberingen hevet også kvaliteten på prosjektet ved at informantens utsagn ikke ble fabrikkert eller forvrengte.

### *Validitetsdrøfting av datamaterialet*

I en intervjustudie utgjør informantens egne ord og fortellinger hovedtyngden av det materialet som skal danne basen for tolkning og analyse. Det er derfor viktig at dette materialet blir så fyldig og relevant som mulig (Dalen, 2004, s. 107). Ved at jeg som forsker stilte gode spørsmål under intervjuene, så fikk informantene muligheten til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål flittig for å kunne komme dypere inn i informantens livsverden. Intervjuer som fanger opp informantens meninger og

forståelse i forhold til bestemt kontekst eller handlinger, styrker muligheten for at datamaterialet vil inneholde «tykke beskrivelser» (Dalen, 2004, s. 108).

### *Validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger*

Under validitetsdrøfting av tolkninger og analytiske tilnærminger inngår både tolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

#### *-Tolkningsvaliditet*

I kvalitative intervjuer søker forskeren i tolkningsprosessen å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Gjennom tolkningsprosessen utvikles en dypere forståelse av det temaet som studeres og der utgangspunktet er informantenes egne opplevelser og forståelser slik den kommer gjennom intervjuuttalelsene. En viktig forutsetning for senere fortolkning er at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2004, s. 108).

Samtlige informanter i studien har gitt informasjon på de ulike temaene i intervjuguiden, noe som har gitt meg verdifullt utgangspunkt for fortolkningen. Under intervjuene stilte jeg spørsmål vedrørende informasjonen informantene kom med slik at jeg på den måten kunne spørre om min oppfatning av deres uttalelser stemte eller ikke stemte. På den måten kunne jeg utelukke eventuelle misforståelser og jeg kunne videre stille spørsmål som var relevante for å kunne besvare problemstillingen i prosjektet. Intervjuguiden, som baserer seg på et semistrukturert intervju, ble utarbeidet slik at livsverden til informantene kunne bli beskrevet på en så fyldig måte som mulig. Dette ved hjelp av utfyllende, åpne, og oppfølgingsspørsmål.

#### *-Teoretisk validitet*

Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som forskningsprosjektet omfatter. Teoretisk validitet krever at de sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette (Dalen, 2004, s. 109). I forskningsprosjektet blir teoriene avdekket gjennom intervjuguiden. Teoretisk validitet går ut på hvor vidt intervjuguiden måler det fenomenet som skal måles. I prosjektet blir begrepene selektiv mutisme, digitale verktøy, dialog og relasjon belyst. I forskningsprosjektet har jeg etterstrebet for å bevare den teoretiske validiteten ved å benytte meg av teori jeg mener har sammenheng med forskningsprosjektets problemstilling. For å kunne besvare problemstillingen så må den teoretiske referanserammen bestå av teori om selektiv mutisme, digitale verktøy, dialog og relasjon.

### 3.7 Reliabilitet

Reliabilitet referer til konsistensen og påliteligheten til forskningsfunn. Det blir ofte sett i sammenheng til funnene i en forskning og om de lar seg reprodusere på flere tidspunkt og av andre ulike forskere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 280). Forskeren skal bevise ovenfor leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten. En kvalitativ studie er dynamisk og kan aldri bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til (Nilssen, 2012, s. 141). For å bevise forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, så har jeg arbeidet med å fremstille hvert ledd i studien så transparent som mulig. Dette for at lesere skal kunne følge hele forskningsprosessen og vurdere forskningsdata ut fra deres tolking av prosjektets funn. Jeg har jobbet for å styrke reliabiliteten under intervjuene, i transkriberingen og i analysen. Under intervjuene var jeg bevisst min verbale og non-verbale kommunikasjon og holdning slik at informantene skulle oppfatte meg som ukritisk og som en samarbeidspartner. Jeg unngikk bevisst å stille ledende spørsmål da jeg visste at det kunne sette føringer for funnene i studien. Dette i tråd med målet for troverdighet og reproduisering da andre forskere vil kunne få lignende svar ved tilsvarende spørsmål og forskningsprosjekt. Intervju er en dynamisk prosess som aldri vil kunne la seg nøyaktig gjennomføre på nytt grunnet relasjonen mellom forskeren og informanten, og konteksten og måten spørsmålene stilles på.

Jeg har i forskningsprosjektet prøvd å fremstille hvilke data som er innhentet gjennom intervjuer og hvilken data som er innhentet gjennom teori, og hva som er mine tolkninger og analyse av dette. Jeg har videre forsøkt å belyse mine metodiske valg og fremgangsmåter da jeg vet at det vil kunne påvirke funnene jeg kommer frem til i forskningsprosjektet. Videre har jeg forsøkt å beskrive trinnene i prosjektet på en transparent måte slik at det styrker troverdigheten i forskningen. På bakgrunn av dette så anser jeg forskningsprosjektet som både gyldig og troverdig.

### 3.8 Etiske vurderinger

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. I følge personvernloven er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2004, s. 111). Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD og ble funnet «ikke meldepliktig» da ingen sensitiv informasjon ville bli fremstilt i prosjektet. Gjennom hele forskningen har jeg vært bevisst på å ikke fremstille opplysninger som på noe vis kan identifisere verken lærerne, elevene eller barneskolen. Under gjennomføringen av intervjuene ba jeg informantene om å ikke gjengjette elevens navn, men å kun referere til barnet som eleven. Dette fordi det ikke var av forskningsprosjektets interesse å vite, men også for å minske faren for at personopplysningen lå tilgjengelig på et elektronisk hjelpemiddel. Verken lærerne eller elevene ble referert til ved navn, skoletilhørighet, geografisk tilhørighet, kjønn eller alder. Opplysninger om foreldrenes og lærernes kontaktinformasjon ble oppbevart på personlig data med personlig passord som kun jeg som forsker har kjennskap til. Også intervjuguiden og transkriberingen ble oppbevart på samme personlige data. Lydopptaker på min mobiltelefon stod på flymodus under intervjuet som innebærer at trådløsfunksjonene på enheten ikke fungerer. Dette for å sørge at lydopptaket ikke blir lagret i noen form for skylagring. Skylagring er en modell for datalagring der digitale data lagres ofte på flere servere og ofte på flere steder. Etter endt intervju ble lydopptaket lagret på en ekstern minnepinne slik at jeg kunne slette det fra mobilen og det ville ikke ligge tilgjengelig for uvedkommende. Den samme rutinen ble utført da jeg foretok telefonintervjuet og brukte en applikasjon som heter «TakeACall Lite» som lot meg lagre intervjuet automatisk som det foregikk.

I tråd med den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), utarbeidet jeg tidlig i planleggingsfasen en forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet til foreldrene til barna med selektiv mutisme og et informert samtykke til informantene. I informert samtykke opplyses det om bakgrunnen til prosjektet, og hva det innebærer å delta. Videre står det om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (NESH, punkt 7, 2016). Videre informeres det om muligheten til å trekke seg fra studiet uten noen form for konsekvenser. Når forskningen omhandler

personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, punkt 8, 2016). Læreneres og barnas identitet ble sikret gjennom pliktet om konfidensialitet. Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert (NESH, punkt 9, 2016).

## 4.0 Funn og drøfting

Hensikten med studiet er at funnene skal besvare problemstillingen: *Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?*

Jeg skal følgende presentere funnene i intervjuene. Dialog og relasjon er to begreper som er tett beslektet slik at funnene vil bli presentert under en tittel og drøftingen vil foregå under to ulike titler. Dette fordi informantene snakket om både dialog og relasjon parallelt og det er derfor nærmest umulig å skille begrepene fra hverandre under presentasjonen av funnene.

Opprinnelig var det fire kategorier i intervjuguiden; *selektiv mutisme, digitale verktøy, kommunikasjon* og *relasjon*. Kategorien *kommunikasjon* er erstattet med *dialog* da det var begrepet dialog informantene brukte mest under intervjuene. Da dialog er en underkategori av kommunikasjon, vurderer jeg det som legitimt å erstatte *kommunikasjon* med *dialog*. Kategoriene *selektiv mutisme* og *digitale verktøy* er vevd inn i kategoriene dialog og relasjon slik at det er to hovedkategorier under drøfting: *hvordan digitale verktøy kan fremme dialog mellom lærer og elev med selektiv mutisme* og *hvordan digitale verktøy kan fremme positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme*. Informantene vil bli presentert som informant I, informant II, og informant III.

Av totalt tre informanter, så er det kun en informant som har brukt digitale verktøy til den hensikt å fremme dialog og god relasjon med eleven med selektiv mutisme. De to andre informantene har kun brukt digitale verktøy i det faglige arbeidet med eleven. Denne studien vil, som nevnt i innledningen, ikke ha et hovedfokus på det faglige arbeidet i anvendelse av digitale verktøy, men kun i forhold til hvordan det kan bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme. Informant I er den som har brukt



digitale verktøy aktivt i den hensikt å fremme dialog og god relasjon mellom lærer og elev, og det er derfor en synlig overvekt på funn fra informant I.

## 4.1 Funn

I begynnelsen av intervjuene var jeg opptatt av å høre om hvor mye kjennskap informantene hadde om selektiv mutisme før de fikk en elev med selektiv mutisme, og om hvilke fordeler eller ulemper informantene hadde opplevd ved bruk av digitale verktøy i arbeidet med eleven med diagnosen.

På spørsmål om hvor mye kjennskap informantene hadde om selektiv mutisme før de fikk en elev med selektiv mutisme, så varer informant I følgende:

Informant I:

*«Jeg hadde ingen kjennskap til selektiv mutisme før jeg fikk en elev med selektiv mutisme. Når eleven begynte i min klasse, så fikk jeg heller ingen umiddelbar kunnskap. Kunnskapen har jeg fått gradvis gjennom direkte erfaring med eleven, lesestoff og litteratur som jeg har oppdrevet selv. I tillegg hadde vi en fagperson som kurset oss i selektiv mutisme. Slik har vi gradvis tilegnet oss mer og mer kunnskap om SM. ABUP har også vært behjelpelig med kunnskap om SM. Vi har hatt et samarbeid med ABUP.»*

Som svar på et tillegsspørsmål om hvordan informanten opplever å ha en elev med selektiv mutisme i klassen når informanten ikke hadde noe kjennskap til diagnosen, så svarer informanten at det har vært utfordrende og tidskrevende. Videre forteller informanten at det har tatt lang tid før informanten opplevde noe framgang i arbeidet med eleven. Informanten forteller videre at de oppmerksomheten som har blitt rettet med eleven med sm, har gått på bekostning av de andre elevene i klassen. Informanten forteller videre at dårlig samvittighet overfor de andre elevene, har vært en del av skolehverdagen etter at eleven med sm begynte i klassen.

På samme spørsmål om hvor mye kjennskap de hadde til diagnosen før de fikk en elev med selektiv mutisme, så svarer informant II:

*«Jeg visste litt, jeg hadde lest litt om det. Det var fordi vi visste at eleven kom til å komme i vår klasse».*

Informant II beskriver videre situasjonen da eleven skulle begynne i klassen. Eleven var i en overføringsfase fra en annen skole/barnehage der de hadde jobbet aktivt med eleven. Dermed ble fagpersonell fra den tidligere skolen/barnehagen med over i den nye skolen i noen måneder for å veilede og videreføre kunnskap til det nye personell som skulle jobbe videre med eleven. Dette opplevde informant II som veldig hjelpfullt og veldig trygt. På oppfølgingsspørsmål om hvordan informant II opplever å ha en elev med selektiv mutisme i klassen, så svarer informant II:

*«Barnet hadde vanskeligheter for å gi slipp på den andre skolen/barnehagen slik at vi opplevde at vi måtte jobbe varsomt. Vi ville jo at barnet skulle få en tillit til oss og da er det viktig at barnet ikke føler at vi presser det. Så det tok lang tid før barnet følte seg trygg på oss. Å ha en elev med selektiv mutisme i klassen innebærer et ekstra ansvar for meg som kontaktlærer, men jeg fikk hjelp fra en spesialpedagog jevnlig. Vi jobbet meget tett når det gjaldt eleven. Dermed ble det ikke så krevende for meg som det hadde vært om jeg var alene med hovedansvaret for eleven».*

Informant II forteller at overgangen fra tidligere skole/barnehage har gått rimelig greit med tanke på omstendighetene, men at det likevel har krevd mer av henne som lærer enn det krevde med de andre barna.

På samme spørsmål om hvor mye kjennskap de hadde til sm før de fikk en elev med selektiv mutisme, så svarer informant III:

*«Ja, jeg hadde noe kjennskap til det da primært gjennom fagstoff. Men det er jo noe annet når man får en elev med selektiv mutisme og må jobbe fokusert på eleven store deler av skolehverdagen».*

Informant III forteller om en skolehverdag der eleven med selektiv mutisme tar noe mer tid enn det de andre elever gjør. Det krever mer tilrettelegging, men at det er fullt gjennomførbart. Tiden de bruker på å tilrettelegge for eleven med selektiv mutisme, kunne de ha brukt på andre elever. Men informant III opplever likevel ikke at det går noe særlig ut over de andre elevene.

På spørsmål om informantene hadde noe erfaring av bruk av digitale verktøy i arbeidet med elever med selektiv mutisme, så svarer de følgende:

Informant I:

*«Ja, jeg har det. Vi har brukt en app som heter Viber. Det er en app som jeg selv har brukt i mange år der du kan sende bilder og tekst. Der kan du holde inn en taleknapp og spille inn en beskjed og så sender du den til mottakeren. Jeg hørte med foreldrene og de godkjente den type kontakt. Eleven lastet da ned appen på sin mobil. Da jeg fikk den første talemeldingen var jeg ute med gravemaskinen og jeg fikk var et enkelt HEI. Det var da jeg hørte stemmen til eleven for første gang».*

Informanten forteller videre at gravemaskinen måtte stoppes og opplevelsen ble så overveldende at informanten måtte tørke noen tårer. Da hadde informanten kjent eleven så lenge og aldri hørt et eneste ord før slik at det ble et varmt øyeblikk. Informanten følte seg forpliktet til å sende en talemelding tilbake og de hadde noen utvekslinger den dagen. Informanten forteller videre eleven på slutten av talemeldingene ikke lenger hadde noe viskestemme, noe som eleven hadde i begynnelsen av talemeldingene, men at eleven hadde et vanlig toneleie på slutten. Informanten forteller videre at eleven var hjemme i trygge omgivelser og at informanten kunne spørre om det meste. Det handlet mest om lekser på skolen, om det var noe eleven ikke forstod, hva eleven likte eller ikke likte, om det var noe eleven trengte hjelp til, og om eleven trivdes på skolen. Informanten forteller videre at bruk av Viber var tilfeldig da det var det applikasjonen informanten hadde kjennskap til, men at det sikkert er andre applikasjoner som kunne ha vært like nyttig. Informanten opplyser at kontakten går i bølger og at det er noen uker der det er mye talemeldinger mellom dem, og at det er uker uten noe særlig kontakt.

Informant II:

*«Vi har egentlig ikke brukt noe digitalt verktøy. Vi har brukt spill og lek, ball for eksempel, tull og tøys slik at barnet skulle føle seg avslappet. Vi har fulgt en metode som heter fading. Det er en teknikk der barnet trapper ned gradvis hjelp fra omgivelsene».*

Informant II forteller at de ikke har tenkt på digitale verktøy som en mulighet og at de egentlig ikke har vurdert det. Eleven har en Ipad som følget barnet, men det er kun til bruk for skolearbeidet. De har fokusert på fading-metoden og har brukt halvannet år på det.

Informant III:

*«Hmm, vi har vel brukt noe, vi har brukt Ipad. Vi har brukt det som et hjelpeverktøy til leksene der barnet har fått leseleksene over Ipad. Da kunne barnet spille inn leseleksene og vi kunne høre opptaket og gi tilbakemelding på det dagen etterpå. Og det har fungert veldig fint».*

Informant III informerer om at eleven med selektiv mutisme har kun brukt digitale verktøy til å gjøre skoleoppgaver på skolen og leselekser hjemme. Tilbakemeldingen på hjemmeleksen som eleven leser inn på Ipad, blir gitt muntlig til eleven dagen etterpå på skolen. Informanten har heller ikke ansett det som en mulighet til å bruke det til noe annet enn det faglige på skolen. Men informanten ser ikke bort fra at digitale verktøy kan være nyttig i arbeidet med tausheten til eleven, men at det ikke er noe de har noe erfaring med.

På oppfølgingsspørsmål om hvorfor informant II og informant III ikke har vurdert digitale verktøy som en mulighet i kommunikasjonen med eleven med selektiv mutisme, så svarer informant III:

*«Det er fordi jeg opplever at det tvert imot hemmer kommunikasjonen. Vi har fokusert på å tilnærme oss eleven under mer personlige forhold enn over digitale hjelpemidler. Å snakke med eleven under mer personlige forhold, og prøve å skape en god relasjon, er det vi har fokusert på. Altså, det blir jo ikke det samme å snakke over en Ipad eller andre medier».*

Informant III forteller videre at det egentlig ikke har vært oppe til diskusjon å bruke digitale verktøy til noe annet enn til at eleven leser inn leseleksen sin på Ipad. Informanten opplyser også at eleven har fått en god utvikling på den framgangsmåten de har tatt i bruk, at de ikke har vurdert å bruke noe annet.

På spørsmål om det hvilken fordeler eller ulemper informantene har opplevd ved bruk av digitale verktøy i arbeidet med eleven med selektiv mutisme, så svarer informant I:

*«Ulempen er at det til tider er tidskrevende. Jeg har jo en familie og en fritid og det ser ikke ut som om eleven tenker noe særlig på det når eleven sender talemeldinger. Jeg har stått og sett på fotballkampen til min sønn når det tikker inn en talemelding og jeg føler meg forpliktet til å svare. Det har kostet meg litt å vedlikeholde denne type kontakt med eleven. Det var spesielt vanskelig å vedlikeholde denne formen for kontakt, spesielt på fritiden, da jeg opplevde et dødsfall i familien. Jeg var midt i sorgen og det var vanskelig for meg å være helt til stedet for eleven».*

*«Fordelen er jo at jeg får en form for tilbakemelding. For meg som lærer, er dette veldig viktig for at jeg skal sikre at eleven trives på skolen. Jeg har også sett at eleven har utvidet sin selvtillit, eleven tørr mer, smiler mer, og det har gitt resultatet i skoleprestasjon.*

*Jeg har muligheten for å rose og gi eleven anerkjennelse på det positive eleven gjør. Så det er en viktig kanal for tilbakemelding for meg som lærer. Jeg får nå klar beskjed når jeg gjør noe bra, eller når jeg har gjort noe som ikke var fullt så bra».*

Informant I formidler at applikasjonen Viber har vært til stor hjelp for å kunne tilpasse det faglige aspektet med undervisningen. Videre så sier informant I at eleven fikk hjelp med ulike fag hvor informanten ikke visste at eleven strevde noe særlig. Både den faglige og den personlige utviklingen hos eleven har bedret seg betraktelig etter at Viber tillot dem imellom å ha en form for muntlig tilbakemelding.

På spørsmål om informantene følte at digitale verktøy bidro til å fremme kommunikasjonen mellom seg og eleven, så svarer informant I:

*«Jeg har veldig god erfaring med bruk av digitale verktøy. Eleven kan sende bilder og tekst, og ta opp samtaler som eleven kan sende meg. Eleven kunne spørre om hva som helst og det kunne jeg også. Vi snakket om mye annet enn kun skole. Vi kunne snakke om hva eleven gjorde på fritiden, hva eleven likte eller ikke likte, hvilke interesser eleven hadde, og alt annet mellom himmel og jord. Jeg fikk innsikt i elevens verden, altså tankene og følelsene eleven hadde. Er det noe eleven synes er ekstra vanskelig å ta opp, eller at eleven synes det er flaut, så ser jeg at eleven tekster meg i stedet for å spille inn en talemelding. Vi har hatt mange gode stunder over viber, og det er det jeg fokuserer på. Det skal oppleves positivt å snakke med sin lærer. Vi har blant annet fortalt vitser og ledd av dem».*

Informant I forteller at bildet av eleven endret seg etterhvert som informanten fikk tilgang til elevens verden. Informanten beskriver at eleven hadde enkelte felles interesser som ga grobunn for videre samtaler. Informanten beskriver digitale verktøy som en meget god hjelp for å nå ut til eleven med selektiv mutisme. Informanten understreker igjen hvor krevende det har vært å opprettholde den dialogen gjennom digitale verktøy

På oppfølgingsspørsmålet om hvilken betydning informantene opplever at digitale verktøy har hatt for kommunikasjonen mellom informantene og eleven, så svarer informant I:

*«Det har betydd veldig mye! Jeg tror ikke jeg hadde fått til den utviklingen med eleven om ikke jeg hadde hatt tilgang til lignende apper som Viber. Det har gitt meg en mulighet til å bygge opp tillit til eleven slik at eleven kunne stole på meg og vite at jeg bryr meg. Det har også ført til at jeg som lærer har følt på mestringsfølelsen og det har bidratt til jeg har følt mer motivasjon for å yte mer i arbeidet med eleven».*

Informanten viser tydelig tegn på at digitale verktøy har gitt muligheter til gjensidig kommunikasjon, utvikling og tillit, noe som informanten anser som et delmål for å bryte tausheten til eleven med selektiv mutisme. Informanten sier videre at det hadde vært en stor utfordring å gjøre seg fortjent til elevens tillit om informanten ikke hadde hatt et redskap som muliggjorde dette. Videre så opplyser informanten om at tilliten kunne ha blitt opparbeidet på andre måter, men at det nok hadde vært langt mer tidskrevende.

På spørsmål om hvordan digitale verktøy ble brukt til å kommunisere med eleven i klasserommet, så svarer informant I:

*«Det var litt vanskelig å gjennomføre fordi jeg hadde jo mange andre elever i klassen som også har krav på oppmerksomhet og jeg kunne jo ikke akkurat stå der foran klassen og være på mobilen. Det jeg gjorde var å se på mimikken eller på kroppsspråket til eleven for å se om eleven ga uttrykk av å ikke forstå noe, eller at noe var vanskelig. Jeg måtte jevnlig se på eleven for å se hva kroppsspråket fortalte meg slik at jeg kunne sende en talemelding i friminuttet eller etter skolen for å spørre om eleven trengte hjelp til noe av stoffet. Jeg prøvde bevisst å unngå å sende tekstmelding fordi jeg heller ville sende en talemelding slik at eleven også skulle sende en talemelding i retur. Det gjorde jeg fordi jeg anser talemelding som nærmere målet, å prate, enn det jeg anser tekstmeldinger som. Hensikten bak tolkingen av kroppsspråket til eleven var også å kunne vise eleven at jeg fulgte med eleven i timen slik at eleven skulle føle seg sett».*

Informanten forteller om undervisningssituasjoner der informanten måtte bruke en god del av sine ressurser på å se i retningen mot eleven, mer enn hos andre elever, for å plukke opp signaler om det fagstoffet som det ble undervist i. Informanten sier at uttrykksformene for å ikke forstå noe, var veldig tydelig i mimikken. Informanten forteller at det tar tid å bli så godt kjent med eleven at man som lærer kan tyde hva kroppsspråket og ansiktsuttrykkene prøver å fortelle.

På oppfølgingsspørsmålet om hvilken kvalitet informanten følte det var på den samtalen som forgikk over Viber, så svarer informant I:

*«Det er klart det er noe annerledes å spille inn og å høre en talemelding, enn det hadde vært å ha en «vanlig» samtale.. Det føles noe kunstig for meg, og det gjør det sikkert for eleven også, men det er jo mye bedre enn å ikke kunne samtale i det hele tatt».*

Informanten viser tydelig at det er noe forskjell i kvaliteten i samtalen når den blir formidlet gjennom et digitalt verktøy. Informanten forteller at det ble noe mindre kunstig med tiden, men at det likevel føles noe redusert i forhold til en «vanlig» samtale.

Som svar på spørsmål om informanten har en ide om videre utvikling av et digitalt verktøy i arbeidet med elever med selektiv mutisme, så svarer informant I:

*«Ja det har jeg. Jeg kunne ha tenkt meg et program eller en app der vi kunne ha sendt meldinger og talemeldinger under ulike kategorier. Kategoriene kunne for eksempel ha vært de ulike fagene på skolen, og fritid. Det hadde vært til hjelp ved at både meg og eleven kunne ha hatt litt orden på hva som har blitt sagt i de ulike kategoriene».*

Informanten forteller videre at det er noe informanten har tenkt på jevnlig i en stund, men at søket etter en slik applikasjon ikke har ført fram. Men informanten ser ikke bort fra at det faktisk finnes en slik applikasjon.

## 4.2 Drøfting

I drøftingen vil jeg drøfte de ulike begrepene som har blitt brukt i teoridelen opp mot funnene i intervjuene, for å så kunne besvare problemstillingen i oppgaven. Jeg vil komme med en oppsummering av drøftingen under neste hoved-overskrift der jeg oppsummerer funnene og kommer med en sammenfattet besvarelse på problemstillingen i oppgaven.

### 4.2.1 Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog mellom lærer og elev med selektiv mutisme?

#### *Dialog*

Barn med selektiv mutisme har en sosial angst og snakker ikke i en eller flere bestemte kontekster. Forskning viser at tausheten ikke er viljestyrt og fungerer som forstyrrelser i sosial fungering. Om barn med selektiv mutisme ikke får hjelp til å bryte tausheten, kan det føre til store konsekvenser. En mulig vei mot målet å bryte tausheten, kan være å ta i bruk digitale verktøy i skolehverdagen. Teknologi kan være et godt hjelpemiddel om læreren har kjennskap og tilgang til nødvendig utstyr og at det digitale verktøy er tilpasset barnets behov

og evne. Informant I opplyser om bruken av mobiltelefon og den positive erfaringen av det. Fordelen av å bruke mobiltelefonen er at det er en vel brukt digitalt verktøy som er godt kjent for de aller fleste og et verktøy som er tilpasset elevens evne. Ved at informanten allerede hadde brukt applikasjonen Viber på sin mobiltelefon over lengre tid før møtet med eleven med selektiv mutisme, så var informanten godt kjent med funksjonene på applikasjonen. Dialog er en kommunikasjonsform der målet er en ikke-tvungen samtale, og hvor de ulike forståelsene partene har, kan avklares. Informant I forklarer hvordan applikasjonen Viber har gitt mulighet for å føre en samtale som informanten forklarer muligens ikke hadde vært mulig uten bruk av digitale verktøy. Samtalen mellom informanten og eleven blir beskrevet som positiv og avslappet. Samtalene mellom informanten og eleven har gitt informanten mulighet til å bygge opp eleven slik at eleven har følt en større frihet til å føre lengre og dypere samtaler med informanten. På den måten har informanten kunne fulgt eleven i både den faglige og den personlige utviklingen.

Om informanten ikke hadde hatt tilgang til digitale verktøy som et hjelpemiddel til å føre en dialog med eleven, så hadde ikke eleven fått den faglige og emosjonelle støtten som eleven har rett på. Ved å bruke digitale verktøy i arbeidet med eleven med selektiv mutisme så har informanten lyktes i å delvis bryte tausheten til eleven da ved at eleven følte seg trygg nok på informanten til å foreta et opptak et opptak som ble sendt til informanten. Eleven klarte da å produsere språklige ytringen på et verktøy som muliggjør en dialog mellom lærer og elev med selektiv mutisme. Ved å bruke digitale verktøy i arbeidet med eleven med selektiv mutisme, klarte informanten å fremme en dialog med eleven. Ved å eventuelt velg å ikke bruke digitale verktøy, så hadde det hemmet en mulig dialog mellom informanten og eleven. Å bruke digitale verktøy i den hensikt å bryte tausheten til eleven med selektiv mutisme har, ifølge informant I, vært grunnleggende.

Arnesen skriver at å kommunisere kan defineres som selve kjennetegnet ved det å være menneske, og selve basisen for vår eksistens. Vi kan ikke overleve uten å samtale med omgivelsene i en eller annen form. Kommunikasjon mellom mennesker er så grunnleggende at det ikke kan tenkes en eksistens uten det. Det viser alvorligheten av at barn med selektiv mutisme forblir tause, samtidig som det viser viktigheten av at barn med selektiv mutisme får iverksatt tiltak tidligst mulig.



## *Tillit*

Tillit eleven med selektiv mutisme har til sin lærer er avgjørende for en mulig dialog. Når eleven med selektiv mutisme opplever tillit til sin lærer, vil eleven begynne å spørre og være uredd for å ta kontakt. Eleven vil nå vise engasjement og deltagelse, og tilbakeholdenheten kan nå overvinnes. Informant I beskriver at digitale verktøy har bidratt til en kontakt med eleven med selektiv mutisme som har ført til at eleven opplever tillit til informanten.

Informanten opplyser om at det har tatt tid og har tidvis vært tidskrevende å nærmest alltid være tilgjengelig. Informanten opplyser at det hadde vært en stor utfordring om det ikke hadde vært et redskap tilgjengelig for å fortjene tilliten til eleven.

Informant I beskriver en følelsesladet opplevelse når eleven med selektiv mutisme sendte sin første talemelding og sa «hei» til informanten. Det at eleven sendte den talemeldingen, beviser at informanten hadde opparbeidet seg tillit hos eleven og fikk dette bekreftet gjennom talemeldingen. Kristiansen (2004) skriver at det er læreren som i særlig grad har ansvaret for å invitere eleven til fellesskap. Dette har informanten gjort ved å presentere Viber for eleven, samt å få tillatelse fra foreldrene til å holde kontakt med deres barn over telefonen. Eleven responderte positivt på forslaget om å bruke digitale verktøy som kommunikasjonsmiddel. Informanten har gjennom omsorg og ansvar klart å opprette tillit i sitt forhold til eleven. Samtidig så følte informanten seg forpliktet til å svare på talemeldingen. Dette fordi informanten, mest sannsynlig, ikke ville svikte eller skuffe eleven ved å ikke svare, men også fordi informanten har et særlig ansvar til å opprettholde tilliten og samtalen. Da spesielt når samtalen allerede er i gang. At eleven sendte talemelding til læreren sin, vitner en utviklings- og endringsprosess. Eleven tok samtidig en risiko for å bli avvist ved at læreren ikke responderte på talemeldingen.

Dialog innebærer evne og vilje til å sette seg inn i den andres sted og ta den andres perspektiv. Informant I forteller at digitale verktøy har gitt mulighet for å ta del i elevens tanker og følelser og at informanten på den måten fikk innsikt i elevens verden. Om ikke læreren har evne til å ta elevens perspektiv, vil ikke læreren oppnå respekt, og hvert fall ikke tillit (Arnesen, 2004). Ved hjelp av digitale verktøy har informanten fått tilgang til elevens perspektiv, som gir base for tillit og som kan føre til en dialog

Forutsetningen til å føre en samtale mellom en lærer og en elev, gjennom digitale verktøy, er at eleven har en normal eller tilnærmet normal språkforståelse. De fleste barn med selektiv mutisme har det, men likevel er det mange barn med diagnosen som har en historie med

språkforsinkelser eller artikulasjonsproblemer. Man kan tenke seg at det er en av grunnene til at informanten har så positiv erfaring med bruk av digitale verktøy i sitt arbeid med eleven med selektiv mutisme. Hadde eleven hatt en fortid med språkforsinkelser eller artikulasjonsproblemer, så hadde det kanskje vært mer utfordrende å få til en kommunikasjon på samme måte som informanten og eleven har klart å opparbeide seg nå. Det tilsier at digitale verktøy kan bidra til å fremme dialog mellom lærer og elev med selektiv mutisme, ved å muliggjøre en opparbeidelse av tillit som fører til en mulighet for dialog.

### *Den digitale samtalen*

At samtalen er digital innebærer at samtalen foregår i et annet medium enn ansikt-til-ansikt. Å føre en samtale gjennom digitale verktøy, som i dette tilfelle er mobiltelefon, er definert som en digital samtale. Informant I opplever det som noe kunstig å føre en samtale ved å spille inn og spille av en talemelding. Nordkvelle & Fritze (2004) skriver at kvaliteten på den digitale samtalen ikke alltid er opplagt og at den kan vike fra en ansikt-til-ansikt samtale. Når læreren og eleven bruker en ansikt-til-ansikt samtale som standard på kvaliteten i en samtale, så er det ikke utenkelig at de mener kvaliteten er redusert i en digital samtale. Samtalen er preget av det formidlingsverktøyet som det samtales gjennom. Informant III gir et eksempel på det når informanten forteller at det ikke blir det samme å samtale gjennom digitale verktøy, som det er under mer personlige forhold. Informanten erfarer at digitale verktøy tvert imot, hemmer kommunikasjonen med eleven. Dette utsagnet kan bekrefte at en digital samtale ikke innehar de samme kvalitetene på samtalen, som en ansikt-til-ansikt samtale. Dermed har informant III foretrukket den samtalen som de mener er den best egnet i arbeidet med eleven med selektiv mutisme, nemlig ansikt-til-ansikt samtalen. Informant III har hatt en mer positiv utvikling med sin elev enn det informant I har, slik det kan tenkes at informant III ikke har hatt behov for å tenke i de digitale banene. Det er forståelig at man ikke vil endre på noe som allerede fungerer så bra som informanten opplyser om.

Ved at informant I sier at samtalen blir noe mindre kunstig med tiden, vitner om at standarden for den digitale samtalen har etablert sine egne idealer og kjennetegn. Dette oppleves som noe lavere enn idealene og kjennetegnene på en ansikt-til-ansikt samtale, men at kvaliteten på samtalen fortsatt er mer enn bra nok under omstendighetene. Den digitale samtalen er et godt utgangspunkt mot målet som er en ansikt-til-ansikt samtale. Ved å ta i bruk digitale verktøy så vil man kunne gjøre overgangen fra taushet til verbalt språk, noe enklere og mindre skummelt for eleven. Opplevelsene av digitalt verktøy som et

kommunikasjonsmiddel er noe delt, men det er ikke til å unngå at det kan ligge et potensial for videre utvikling mot å produsere språklige ytringer.

### *Kroppsspråk*

Den første formen for kommunikasjonen barn utøver, er gjennom kroppsspråket. Da barn med selektiv mutisme er tause, er kroppsspråket vanligvis deres kommunikasjonsmiddel. I tillegg til at barn med selektiv mutisme ikke snakker, så har også en stor del av barna redusert nonverbal kommunikasjon. Informant I brukte kroppsspråket til eleven med selektiv mutisme jevnlig gjennom undervisningen, for å tyde hva eleven uttrykte. Dette for å prøve å se om eleven eventuelt ikke forstod noe, men også for å kunne kommunisere til eleven om at informanten hadde sett mimikken eller kroppsspråket. På den måten kunne informanten både kartlegge det faglige nivået og vise at eleven ble sett i timen. Dette stemmer overens med det Arnesen (2004) skriver om at kroppen utgjør et relasjonsspråk som kan fortelle, gi uttrykk for og tolke følelser og hensikter. Eleven som informanten refererer til evner å utøve nonverbal kommunikasjon da eleven gir blikk og har gester. Om eleven derimot ikke hadde hatt evne til det, ville det vært utfordrende for informanten å lese kroppsspråket. Likevel kan man anta at barn som ikke evner å opprette blikkontakt eller andre nonverbale ytringer, vil kunne gi andre kroppslige signaler på om noe er forståelig eller ikke forståelig, greit eller ikke greit. Informanten kunne da, for eksempel, ha spilt inn en talemelding og forklart at eleven ble sett i timen og at eleven virket mer eller mindre rolig enn til vanlig, eller at informanten så at eleven snudde seg vekk da et spesifikt lærestoff ble gjennomgått. På den måten kunne informanten ha vist omsorg overfor eleven og det kunne ha vært tillitsvekkende, slik at det kunne ha gitt grobunn for en dialog mellom lærer og eleven. Slikt vil digitale verktøy kunne fremme dialog mellom lærer og elev med selektiv mutisme.

## 4.2.2 Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme god relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?

### *Lærer-elev-relasjon*

Relasjoner mellom lærere og elever vil oppstå uavhengig om læreren går aktivt inn for å etablere slike relasjoner. Forskning viser at en god lærer-elev-relasjon er spesielt viktig for barn med innagerende adferdsvansker (Nyborg & Mjelve, 2017). Kjennetegn på innagerende adferd er at adferdsuttrykkene er preget av at tanker, meninger, følelser, reaksjoner og

holdninger holdes tilbake og ikke deles, eller deles i liten grad. Angst og sjenanse er ofte overrepresentert hos barn med innagerende adferd. Nyere forskning har vist at selektiv mutisme er nært knyttet til sosial angst. Det kan trekkes en logisk slutning om at barn med selektiv mutisme har innagerende adferd. Utfordringen hos læreren er å få innsyn til elevens tanker og følelser, selv når eleven ikke evner å dele de ved muntlig tale. Informant I formidler at digitale verktøy har gitt tilgang til elevens verden og de tankene og følelsene eleven hadde. Ved at informanten brukte digitale verktøy som et bevisst valg mot en god relasjon med eleven med selektiv mutisme, kan vise til at informanten var klar over hvor viktig en god relasjon mellom læreren og eleven er. Da spesielt hvor viktig det er at akkurat eleven med selektiv mutisme, og innagerende adferd, har en god relasjon til sin lærer. Det kan også tyde på at informanten visste at eleven med innagerende adferd stod i fare for å utvikle en negativ relasjon mellom seg selv som lærer, at informanten visste at dette måtte absolutt unngås. Dette for å slippe å oppleve en fastlåst og negativ situasjon. Digitale verktøy kan fremme relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme ved å være det verktøyet som tillater kommunikasjonen til å gå rundt den innagerende adferden, slik at læreren får tilgang til elevens tanker følelser, selv om eleven har angst.

### *Lærerenes perspektiv*

Hvordan lærere har det generelt i livet vil påvirke hvordan læreren er i samspill med elevene sine. Informant I opplyser om at en tid der det var vanskelig å være helt til stedet for eleven da informanten hadde opplevd et dødsfall i familien og var i sorg. Drugli (2012) skriver at lærer som er nedstemte vil kanskje ikke ha nok energi til å jobbe aktivt med de elevrelasjonene som er mest krevende og følgene kan være negative relasjoner. Det er da vesentlig at læreren er bevisst sine egne følelser i samhandling med eleven. Eleven med selektiv mutisme vil kunne føle seg avvist om informanten ikke er så involvert i kommunikasjonen som eleven er vant med tidligere. Eleven kan i slike tilfeller trekke seg tilbake og kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev kan oppleve tilbakegang. Det kan derfor være til hjelp om informanten forklarer sin sorg og er åpen om at informanten trenger litt tid for å bearbeide dette. På den andre siden så kan eleven oppleve å være til hjelp for læreren ved å uttrykke sin støtte, gjennom digitale verktøy, i den vanskelige tiden. Slik kan eleven komme læreren til nytte og relasjonen mellom de kan utvikle seg i positiv retning.

Digitale verktøy kan fremme relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme ved å fungere som et formidlingsverktøy for personlig og emosjonell støtte, også fra elevens side.

Informant I opplyser at kontakten gjennom digitale verktøy ikke alltid er så positiv fra hans side. Informanten beskriver at slik kontakt er tidskrevende da det innebærer å holde jevnlig kontakt med eleven i fritiden. Informanten har familie og står ikke alltid tilgjengelig til å svare. Likevel føler informanten seg forpliktet til å svare i frykt for å ikke skade relasjonen han har med eleven.

### *Elevens perspektiv*

Bø og Hovdenak (2011) skriver at en god relasjon mellom lærer og elev hviler blant annet på i hvilken grad eleven føler seg forstått og lyttet til. Det betyr at læreren viser evne til forståelse overfor eleven, og at eleven får anledning til å uttrykke sine egne meninger. På den måten vil eleven føle seg respektert. Informant I formidler at digitale verktøy har gitt muligheter for å inntre verdenen eleven lever i og at innsynet har ført til at relasjonen mellom informanten og eleven har utviklet seg i positiv retning. Eleven har delt sine fritidsinteresser og fortalt om opplevelser som eleven har opplevd utenfor klasserommet. Bø og Hovdenak (2011) skriver at elever setter pris på at læreren viser en interesse for hva eleven er opptatt av på fritiden, og det er akkurat det informant I gir uttrykk for. Samtidig skriver Bø og Hovdenak at det er en grense på hvor personlig eleven ønsker at deres relasjon til læreren er, og det er derfor viktig at informant I er bevisst over dette slik at informanten ikke trår over en grense som eleven har satt. Den grensen er usynlig og informanten må føle seg fram. Konsekvensene av at informanten trår over den grensen, kan være at eleven trekker seg tilbake i kommunikasjonen med læreren og relasjonen vil da oppleve et tilbakesteg. Grensen som eleven med selektiv mutisme har satt, er ikke alltid lett å tyde gjennom digitale verktøy. Å spille inn en talemelding kan oppleves som noe kunstig og mottakeren kan på dette grunnlaget, ha lett for å mistolke både toneleiet og hensikten med budskapet. Kvaliteten på digitale samtaler kan være noe vanskeligere å forholde seg enn om samtalen hadde vært ansikt-til-ansikt. Informanten, som er mottakeren, må trå varsomt og ikke kreve mer personlige utleveringer enn det eleven selv velger å dele.

Informant I forteller at kommunikasjonen med eleven har invitert til humor ved at de imellom har sendt vitser og ledd av dem. Bø og Hovdenak (2011) skriver at humor i en lærer-elev-relasjon kan fort bli undervurdert. Humor sprer glede og er et godt middel for å komme i

kontakt med elever. Det er derfor humor er en av de strategiene lærere kan spille på i kommunikasjonen med elevene. Både læreren og eleven kan, via digitale verktøy, heve kvaliteten på samtalen mellom dem ved å sende vitser og dele latter. På den måten kan digitale verktøy bidra til å fremme en god relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme.

### *Faktorer som påvirker lærer-elev-relasjon*

Drugli skriver at elever med ulike former for behov for tilpasset opplæring viser seg ofte å ha mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever. Barn med selektiv mutisme har ikke rett på tilpasset opplæring, med mindre de har språkvansker, lærevansker eller noen form for funksjonshemming, men det kan tenkes at det likevel er noe overføringsverdi i teksten til Drugli. I tilfeller hvor elever med spesielle behov har en god relasjon til sin lærer, vil relasjonen fungere som en sentral beskyttelsesfaktor for dem i skolen. Om de derimot ikke har gode relasjoner til sine lærere, kan det gå ut over effekten av de tiltakene som settes i verk. Det er akkurat disse elevene som har aller størst grad nytte av positive relasjonen mellom lærer og elev. Det fører til at lærere føler et større ansvar overfor elever med selektiv mutisme, enn de føler for barn uten spesielle behov. Da elever med selektiv mutisme er tause, vil det være logisk å tenke at de er en av de elevene som har spesielle behov. En god relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme vil være grunnleggende for at andre tiltak som er iverksatt, vil være vellykket. Det er derfor viktig å være klar over mulighetene digitale verktøy kan gi, i en prosess der en god relasjon mellom lærer og elev er målet.

Elever med internaliserte vansker står lett i fare for å for å etablere negative relasjoner til sine lærere. Internaliserte vansker forstås som internaliserte forstyrrelser, som blant annet nervøse barn, barn med høy angst, og barn med depresjoner. Barnas relasjon til lærerne sine vil ofte være preget av avhengighet og konflikt, samt lite nærvær. Drugli og Nordahl skriver at barn med internaliserte vansker vil i liten grad innby til kontakt med en lærer, og de får sjelden lærerens oppmerksomhet. Dermed blir de lett usynlige i klassen. Barn med selektiv mutisme sliter med angst og det er tenkelig at de har internaliserte vansker. Det er viktig at elever med selektiv mutisme blir sett og at de får oppmerksomheten de trenger, slik at de ikke står i faresonen til å utvikle depresjoner. Elever med selektiv mutisme trenger i særlig grad å bli møtt med interesse og nærvær fra lærerens side. Informant I forteller at kontakten med eleven med selektiv mutisme til tider kan være tidskrevende da kontakten kan oppstå i tider der informanten er opptatt, men ser seg forpliktet til å svare. Det kan tyde på at relasjonen

mellom læreren og eleven er preget av avhengighet fra elevens side og dette kan oppleves som krevende fra lærerens side. Informanten virker bevisst over avhengigheten og hvor viktig det er at kontakten blir besvart til alle tider, men at det er en kostnad informantene ikke trenger å bære. Det har gått på bekostning av informantens fritid og familietid. Det kan tenkes at det på den andre siden kan utvikle seg en negativ relasjon mellom læreren og eleven akkurat fordi informantene opplever kontakten som krevende. Ved at kontakten oppleves som krevende vil det kunne føre til at informantene ser på selveste eleven som krevende. Konsekvensene kan være at det skjer en negativ utvikling i relasjonen, og at en negativ relasjon vil kunne føre til at eleven ikke blir sett lengre og ikke får oppmerksomheten eleven trenger. I verste fall kan dette føre til at eleven med selektiv mutisme utvikler depresjoner. Digitale verktøy kan være til ulempe da eleven forventer at læreren svarer innen rimelighetens tid, og ved et for sent eller ingen svar, vil det kunne få negative konsekvenser for relasjonen mellom læreren og eleven. En mulig løsning vil kunne være å ha forhåndsbestemt regler for bruken av det digitale verktøyet. På den måten vil det kunne føre til at læreren slipper den opplevde forpliktelsen og ansvaret ved å svare i alle tider, og eleven vil kunne oppleve en begrenset avhengighet til læreren ved at kontakten blir redusert til å gjelde innen visse tider. Det er da viktig at eleven blir inkludert i gjeldende reglene slik at eleven føler seg inkludert i beslutningen, og en mulig avvisning vil kunne være avverget. Ved å opprette forhåndsregler i samråd med eleven, så kan digitale verktøy kan være til hjelp ved at eleven med selektiv mutisme blir sett og at eleven føler at han eller hun får den oppmerksomheten de har behov for slik at angsten ikke utvikler seg til å også gjelde depresjoner. På den måten kan digitale verktøy bidra til å fremme en god relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme.

Drugli (2012) skriver at alderen på elevene er en faktor som kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Alderen på elevene viser en sammenheng med kvaliteten på lærer-elev-relasjon. Relasjonskvaliteten er høyere for de yngste elevene, enn det den er hos de eldre elevene. Informant I bruker digitale verktøy aktivt i sitt arbeid med å fremme dialog og god relasjon mellom seg selv og eleven med selektiv mutisme, mens informant II og III ikke bruker det i samme hensikt. Da informant I har en eldre elev med selektiv mutisme enn det de andre to informantene har, så kan det være en forklaring på at informant II og III ikke har hatt behov for digitale verktøy da de allerede opplevde fremgang med grunnleggende relasjonsbyggende metoder. Små barn er i større psykologisk sett forankret i voksenrelasjon enn eldre barn som har utviklet større grad av selvstendighet. Det er da naturlig at relasjonen

mellom lærer og elev på de laveste trinnene er tettere enn på høyere klassetrinn. Når eleven med selektiv mutisme er tilhørende i et eldre klassetrinn, og grunnleggende relasjonsbygging ikke fører frem, er digitale verktøy et mulig valg i arbeidet mot en god relasjon mellom lærer og elev.

### *Kjennetegn på positive og negative relasjoner*

Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet av blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, involvering og respekt imellom partene. Basert på tilbakemelding fra elevene, er en positiv relasjon indikasjon på, blant annet, å bli respektert, å bli rost og å bli støttet. I en positiv lærer-elev-relasjon vil samhandlingen gå rimelig greit og man greier fortløpende å rydde opp og reparere eventuelle misforståelser som oppstår mellom partene. Informant I opplyser om at Viber har blitt en viktig kanal for tilbakemelding for både læreren og eleven, der de begge kan gi tilbakemeldinger på ting de mener er bra eller ting som er mindre bra. Ved at de imellom seg kan gi tilbakemeldinger på både bra og mindre bra ting, kan ses på som et kjennetegn på en positiv relasjon. Mulighet for tilbakemelding for eleven med selektiv mutisme, vil være spesielt viktig da tausheten gir begrensninger for mulige måter å gi tilbakemelding på. Tillit vil komme i første rekke da det er grunnleggende for at både eleven og læreren skal føle seg trygge på å gi tilbakemeldinger. Ved at læreren og eleven er mottagelige for tilbakemeldingen, indikerer også på høy grad av respekt hos partene. At læreren har en mulighet for å formidle tilbakemeldinger innebærer også mulighet for å gi ros, noe som fører til at eleven opplever støtte og omsorg. Informant I sier videre at mulighet for tilbakemelding gjennom Viber også har gitt skolefaglige gevinster. Dette ved at læreren kan hjelpe til med lekser og andre skolerelaterte utfordringer eleven trenger hjelp til. Slik kunne eleven få faglig tilbakemelding ut fra eget nivå, og læreren vil kunne se hvor eleven ligger faglig sett og om nivået er som forventet. Dette vil også vises på innlevering av lekser og diverse tester på skolen, men gjennom digitale verktøy vil eleven også kunne tilføye sine forklaringer på hvordan eleven løste diverse oppgaver.

Negative relasjoner er ofte preget av høyt konfliktnivå eller stor grad av avhengighet. Som nevnt tidligere, så erfarte informant I at hans elev tok kontakt i fritiden til informanten slik at det tyder på at eleven var avhengig av sin lærer både på skolen og på fritiden. Om eleven med selektiv mutisme blir for avhengig av sin lærer, så står de i fare for å utvikle en negativ relasjon. Læreren bør være oppmerksom på at elevens avhengighet til læreren kan føre til at læreren unngår kontakt med eleven og eleven vil etter hvert også slutte å ta kontakt med sin



lærer. Dette fører til at det blir en ond sirkel der verken læreren eller eleven vil få sjansen til å gjøre seg nye og mer positive erfaringer med hverandre. En løsning på dette kunne ha vært at elevens kontakt med læreren kunne kun ha vært tilgjengelig på en av skolens telefoner. Slikt kunne kontakten kun ha foregått i lærerens arbeidstid, og ikke i fritiden.

Avhengighetsforholdet kunne da ha blitt begrenset til å gjelde i en viss periode i hverdagen. Informant I virker til å virkelig bry seg om eleven med selektiv mutisme og ønske til en progresjon mot muntlig tale er stort, slik at læreren la opp til at kontakten kunne gjelde også i fritiden. Nå opplever informanten at det til tider er tidskrevende, men å bryte eller redusere den kontakten, ser ikke ut til å være en løsning fra informantens side. Ved at elevens relasjon til sin lærer er preget av avhengighet så vil det også gå på bekostning av medelevene til eleven. Eleven med selektiv mutisme vil da i mindre grad prøve å oppsøke de andre elevene i klassen sin fordi eleven opplever at kontakten med læreren er alt eleven trenger. Digitale verktøy kan hemme positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme, om det legges opp til at eleven danner et avhengighetsforhold til sin lærer. Det kan forhindres ved at læreren kun bruker digitale verktøy i sin arbeidstid og dette klargjøres med eleven.

### *Anerkjennelse*

Anerkjennelse har en grunnleggende betydning for den enkeltes selvfølelse og verdighet, og er en forutsetning for individets positive selvutvikling. Anerkjennelse forbindes med ros og positive tilbakemeldinger av fordelaktige væremåter og egenskaper. Informant I sier at digitale verktøy har gitt mulighet for en form for tilbakemelding og at det som lærer er viktig å sikre at eleven trives på skolen. Videre sier informanten at eleven, gjennom digitale verktøy, får ros og anerkjennelse på det positive eleven gjør. At informanten har mulighet for å gi eleven anerkjennelse, beretter om kvaliteten på relasjonen mellom partene. Manglende anerkjennelse og positiv tilbakemelding fra lærerens side vil kunne gå over elevens følelse av eget verd og av å være inkludert. Det vil kunne føre til at eleven tar avstand fra læreren og heller oppsøke tilhørighet i et annet miljø. Når læreren anerkjenner eleven så skjuler det seg ofte et ønske om å snu negative mønstre til noe positivt ved å påskjønne positiv adferd. Ved at informant I påskjønner elevens positive adferd så vil eleven få mer motivasjon til å utøve mer av den adferden. Om eleven med selektiv mutisme våger å produsere språklige ytringer til læreren, eller til andre medelever, og læreren anerkjenner eleven for det, så vil eleven i større grad forsøke å gjøre det på nytt. Ved eventuelle språklige ytringer til medelever, vil eleven med selektiv mutisme få muligheten til å opprette relasjoner til de andre i klassen. Slik

kan eleven med selektiv mutisme lykkes i å få sterkere relasjon til læreren, men også til medelever. Ved at læreren bruker digitale verktøy til å rose og anerkjenne positiv adferd hos eleven, så vil det potensielt kunne føre til at eleven våger å strekke seg ut av sin egen komfortsone og våge å produsere språklige ytringer, som igjen kan føre til gode relasjoner med sine medelever, men også sin lærer.

Anerkjennelse kjennetegnes av, blant annet, å lytte. Å evne til å lytte til den andre innebærer å holde tilbake sine egne vurderinger og forestillinger og tillate at den andres vurderinger og forestillinger kommer fram. Det kan være en utfordring for lærere og fallgraven er lett i å falle i. Lærerens egne vurderinger og forestillinger kan ta for mye plass og konsekvensene er at den andre gjøres til objekt. Ved at den andre objektiviseres, så vil en positiv relasjon være umulig å oppnå. Ved å foreta en samtale som forløper seg digitalt, så vil kvaliteten på samtalen ikke tilsvare en ansikt-til-ansikt-samtale da den kan oppleves som noe mindre nært. Konsekvensene av den digitale samtalen kan være at det er lettere å havne i fallgraven og gjøre den andre til objekt.

Kristiansen (2014) skriver at ikke all anerkjennelse er like verdifull. Direkte anerkjennelse er mer verdifull enn den som blir gitt gjennom sosiale medier. Kristiansen kaller dette for elektronisk anerkjennelse, og at den sannsynligvis ikke er tilstrekkelig til å utvikle et sunt selv og en trygg identitet. Men så er det slik at anerkjennelse av de som står oss nærmest er av størst betydning. Elevens lærer er å anta som en av elevens nærmeste, da spesielt når eleven med selektiv mutisme også har kontakt med sin lærer på fritiden. Det er da tenkelig at lærerens anerkjennelse er av stor verdi, selv om det er elektronisk anerkjennelse.

Anerkjennelse gjennom digitale verktøy er av større betydning om det kommer fra læreren, som er en betydningsfull person, og digitale verktøy vil kunne bidra til å fremme en positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme.

### *Relasjonens betydning*

En omfattende forskning (Hattie 2009) om ulike faktorer som er av betydning for elevens læring og prestasjoner, viser at en av de viktigste faktorene er relasjonen mellom lærer og elev. En positiv lærer-elev-relasjon er sterkt fremmende for elevens læring. Det innebærer at læreren evner å etablere positive relasjoner til sine elever som er kjennetegnet av at elevene får en positiv opplevelse av anerkjennelse i klasserommet. Informant I opplyser at den positive relasjonen læreren har med eleven med selektiv mutisme, har ført til at eleven har

utviklet sin selvtillit, eleven tørr mer, smiler mer, og at det har gitt resultater i skoleprestasjoner. I en positiv lærer-elev-relasjon er det ferdigheter som å lytte og vise forståelse som er fremtredende fra lærerens side. Informant I opplyser ved flere anledninger hvor viktig det er å lytte til eleven og hvor viktig det er for informanten å forstå elevens tanker og følelser. Informant I bruker digitale verktøy til å få tilgang til å lytte til eleven og få muligheten til å delta i elevens verden, og på den måten fremme en positiv relasjon mellom seg selv og eleven med selektiv mutisme

Informant I forteller at digitale verktøy har gitt informanten en mestringfølelse ved at kontakten med eleven er så vellykket som den er, og at det har gitt mer motivasjon for videre arbeid med eleven med selektiv mutisme. Dette utsagnet vitner til at digitale verktøy ikke kun er fordelaktig for eleven, men også for lærerens yrkesutøvelse.

Informant II forteller at de ikke har brukt digitale verktøy i sitt arbeid mot en positiv relasjon med eleven med selektiv mutisme, men at de også har fokusert på relasjonsbygging i form av spill og lek slik at eleven skulle føle seg avslappet. Slik håpet de at de ville få tilgang til en positiv relasjon til eleven.

Informant III forteller at de heller ikke har brukt digitale verktøy mot det formålet å bygge opp en positiv relasjon til eleven med selektiv mutisme, men at de har ønsket å skape en positiv relasjon til eleven ved å snakke under personlige forhold.

## 5.0 Konklusjon

På veien mot å svare på problemstillingen som lyder; *Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?* viser funnene at det er ulik praksis på fremgangsmåten. Målet hos samtlige informanter er å fremme en positiv relasjon med elevene, men at det er ulike tanker på hva som er den beste strategien mot målet. Målet hos informantene er å fremme en positiv relasjon mellom lærer og elev, noe som kan føre til at barnet med selektiv mutisme bryter tausheten. Den femte grunnleggende ferdigheten i skolen innebærer muntlige ferdigheter. Utdanningsdirektoratet skriver at muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltagelse i arbeids- og utdanningsliv. Det setter et spørsmålstegn om barn med selektiv mutisme får tilfredsstillende utbytte av læringstilbudet på skolen. Når barn ikke evner å produsere språklige ytringer så tyder det på at det er viktig å iverksette tiltak tidlig slik at de tause barna får like

forutsetninger som de barna som evner å tale. Et anerkjent mål mot å få barn med selektiv mutisme til å tale muntlig, er å bygge en positiv relasjon mellom læreren og eleven. En positiv relasjon mellom lærer og elev innebærer mulighet for samtale, tillit og anerkjennelse. Digitale verktøy kan fungere som et mellomledd på veien mot målet, som er å bryte tausheten. Funnene viser at digitale verktøy er godt brukt i skolen og i arbeidet med elever med selektiv mutisme, men det er rettet mot det skolefaglige arbeidet, ikke som et dialog-relasjonsbyggende verktøy. En av tre informanter har brukt digitale verktøy aktivt i arbeidet med eleven og har lyktes i å opprette og vedlikeholde en digital samtale. På den måten har læreren opparbeidet seg tilliten til eleven og det har resultert i en positiv relasjon. Det er overraskende at digitale verktøy ikke har blitt bedre utnyttet for mulighet for dialog og relasjonsbygging, enn det funnene viser. Funnene viser at det er mye å hente i de digitale verktøy, men at det bruken ikke er så utbredt som man kanskje skulle tro ved første tanke.

Funnene viser at digitale verktøy kan føre til en dialog med eleven som ellers ville ha vært vanskelig å få til. Ved en dialog gjennom digitale verktøy, får læreren muligheten til å gi eleven med selektiv mutisme, både faglig og emosjonell støtte. Digitale verktøy har gitt mulighet for å opparbeide tillit mellom lærer og elev slik at eleven med selektiv mutisme følte seg trygg på å sende en talemelding til sin lærer. Det var første gangen informanten hørte stemmen til eleven og relasjonen mellom partene utviklet seg i positiv retning.

Digitale verktøy har gitt læreren muligheten til å sette seg inn i elevens perspektiv og delta i elevens verden. På den måten kan læreren få tilgang til elevens tanker og følelser, og kunne få tilgang til elevens opplevelse av trivsel på skolen. Selv om kvaliteten på den digitale samtalen er noe lavere enn ansikt-til-ansikt samtale, så blir den av informanten beskrevet som mer enn god nok. Funnene viser at digitale verktøy har vært nyttig ved at det gir muligheten for å gå rundt den innagerende adferden hos eleven med selektiv mutisme, og det har tillat en form for kommunikasjon som ellers hadde vært vanskelig å nå fram til. Det har dermed bidratt til en form for kommunikasjon som har ført til en positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme.

Videre viser funnene at humor har blitt formidlet gjennom digitale verktøy og både læreren og eleven har delt morsomme øyeblikk og latter. Videre viser funnene at digitale verktøy har vært til hjelp når eleven vil fortelle læreren sin om sine fritidsinteresser og andre opplevelser eleven har gjort seg. Funnene viser at elever med selektiv mutisme har følt seg sette og fått oppmerksomheten de har hatt behov for, dette grunnet bruken av digitale verktøy og

muligheten for å følge opp eventuelt kroppsspråk, mimikk eller annen adferd. Digitale verktøy har gitt tilgang til å se forbi barnas internaliserte adferd, hvor elevene fort blir usynlige, ved å gi tilbakemeldinger til eleven. Gjennom digitale verktøy har det vært mulig for informanten å gi ros og anerkjennelse til eleven. Eleven har da fått økt selvtillit og virker blidere. Alt dette har vært mulig grunnet bruken av digitale verktøy og det har bidratt til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme.

Men bruken av digitale verktøy i arbeidet med elever med selektiv mutisme er ikke alltid positiv. Det finnes noen negative sider. Funn viser at eleven med selektiv mutisme fort danner et avhengighetsforhold til læreren sin og det kan oppleves som slitsomt for læreren. Læreren får meldinger og talemeldinger på sin fritid og læreren føler seg forpliktet til å svare. Dette for å ikke skade den relasjonen læreren og eleven har klart å opparbeide. Svaret kan ligge i forhåndsbestemte regler som er blitt fastsatt i samråd med eleven.

Avslutningsvis viser funnene at det er umulig å tenke seg en relasjon mellom lærer og elev uten en form for kommunikasjon. For barn som er tause er det viktig å ha et verktøy som kan formidle stemmen deres. Funnene viser at digitale verktøy er et egnet verktøy i det formålet å bryte tausheten for barn med selektiv mutisme.

## 5.1 Veien videre

Barn med selektiv mutisme kjennetegnes ved taushet i noen situasjoner og muntlig tale i andre. Barnas stemme er viktig for både den faglige og personlige utviklingen hos barnet. Digitale verktøy kan fremme stemmen til elever med selektiv mutisme, men det gjelder å bruke det til det formålet. Digitale verktøy har mange potensialer som ikke blir utnyttet. Digitale verktøy presenterer en kommunikasjonskanal som er verdifull og som er fruktbar i målet mot å gi barna en stemme, og som fører til delaktighet i egen utvikling. Det at det kun er en informant av totalt tre informanter, som bruker digitale verktøy til å fremme dialog og positiv relasjon med eleven, gir en indikator på at det kanskje ikke er så vanlig å bruke det som et kommunikasjonsmiddel som jeg i utgangspunktet trodde. Informanten som brukte digitale verktøy i det formålet mot å fremme dialog og positiv relasjon, opplevde det som vellykket. Jeg ser derfor behov for videre forskning på hvilke typer digitale verktøy som egner seg best for det formålet, og hvilke muligheter for digitale verktøy finnes det.

Informant I savner et program eller en applikasjon der lærer og elev kan utveksle meldinger og talemeldinger under kategorier. Det hadde ført til en orden i kommunikasjonen mellom dem. Det hadde vært en ide å forske videre på mulighet for et program eller en applikasjon som tillater akkurat det informant I savner.

Alle individer har behov for å kommunisere på forskjellige måter, uavhengig om de er tause eller ikke. For barn med selektiv mutisme er det viktig å ha en kanal for kommunikasjon slik at deres stemme blir hørt, og eleven opplever å bli forstått og lyttet til. Digitale verktøy kan være en mulig kanal for kommunikasjonen mellom lærer og elev, og muligheter for dialog og positiv relasjon vil være innen rekkevidde.

## 5.2 Litteraturliste

- Arneberg, P. (2004). Dialog og dannelse. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Oveland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 11-31). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Arnesen, A-L. (2004). Kommunikasjon – mer enn ord. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Oveland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 95-115). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Brinkmann, S., Kvale, S. (2015). *Interviews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (third edition)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/issue/archive>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research – planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4rd. Ed.)*. Boston: Pearson Education
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, A. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter (4.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS, 2012
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 69-98). Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- DSM. (2016). DSM-5 Update. Hentet fra <https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/DSM5Update2016.pdf>
- Dyste, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Haslebo, G., Lund, G.M. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. Danmark: Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk (3.utg.)*. Oslo: Tano.

ICD-10: *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon* (WHO1994). Norsk utgave, 2005. Oslo: Sosial og helsedirektoratet.

Kristiansen, A. (2004). Tillit – hva betyr det for samtalen? I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Oveland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 31-43). Oslo: N.W. Damm & Søn.

Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.

Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS

Kristensen, H./Barn i Norge (2005). *Se meg! årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Oslo: Voksne for barn

Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering*.

*Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. (Publikasjonskode: F-4435 B).

Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyelse\\_digitalisering\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2015.

Lindseth, L. B. (2002). *Vis meg ditt kroppsspråk – og jeg skal si deg hva du oppnår*. Østerås: Kondor AS Forlag.

Lundahl, K., Ørbeck, B., & Kristensen, H. (2012). *Selektiv mutisme hos barn og unge. En veileder*. Jaren: PP-tjenestens materiellservice.

Mcholm, A. E., Cunningham, C. E., & Vanier, M. K. (2005). *Helping your child with selective mutisme*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.

Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis – om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS



NESH (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordkvelle, Y. T. & Fritze, Y. (2004). Den digitale samtalen – utfordringer og dilemmaer. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Oveland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 259-281). Oslo: N.W. Damm & Søn.

Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende adferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-195). Oslo: Universitetsforlaget 2017.

Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke – selektiv mutisme i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget 2016.

Otnes, H. (2009). Å være digital. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 11-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd. Ed.)*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Ravn, B. (2004). Samtale og makt. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Oveland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 43-61). Oslo: N.W. Damm & Søn.

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex AS.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Digitale ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>

Weihe, H-J. W. (1997). *Relasjonsarbeid og kommunikasjon*. Oslo: Hans-Jørgen Wallin Weihe og Tano Aschehoug.

Wille, H. P./Høgskolen i Østfold (2005). *IKT I LÆRINGSROMMET: IKT, lokal skolepraksis og globalisering*. (rapport 2005:4). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/148516>

Ørbeck, B. (2008). *Selektiv mutisme hos barn*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 2008, Vol. 45, nr. 9, pp.1149-1154.

## 5.3 Vedlegg

### 5.3.1 Intervjuguiden

#### **Problemstilling:**

*Hvordan kan digitale verktøy bidra til å fremme dialog og positiv relasjon mellom lærer og elev med selektiv mutisme?*

#### **Selektiv mutisme**

Hvor lenge har du vært lærer?

Hvor lenge har du hatt elever med selektiv mutisme?

Hvor mange elever med SM har du hatt i klassen din?

Hadde du noe kunnskap om SM før du fikk en elev med SM? Evt. hvor fikk du kjennskap til SM?

Fikk du noe veiledning/kurs i arbeidet med elever med SM?

#### **Digitalt verktøy/hjelpemiddel**

Hva legger du i begrepet digitalt verktøy/hjelpemiddel?

Har du noe erfaring av bruk av digitale verktøy/ i arbeidet med elever med SM?

Hvilke digital verktøy/hjelpemiddel ble brukt i arbeidet med elever med SM?

Hvor ofte ble digitale verktøy/hjelpemiddel brukt i arbeidet med elever med SM?

Hvem var det som utførte arbeidet med elevene med SM og digitale verktøy/hjelpemiddel?

Var det noen positive konsekvenser av bruken av digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med elever med SM?

Var det noen negative konsekvenser av bruken av digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med elever med SM?

Hvilke former for digitale verktøy/hjelpemiddel brukte dere i arbeidet med elever med SM?

Hvilke digitale verktøy/hjelpemiddel følte du fungerte/fungerte ikke?

Føler du at dere fått tilstrekkelig opplæring i de digitale verktøy/hjelpemiddel dere brukte slik at dere kunne anvende de på en adekvat måte?

### **Kommunikasjon**

Følte du at digitale verktøy/hjelpemiddel bidro til å fremme kommunikasjonen mellom deg og eleven?

På hvilken måte?

Følte du at digitale verktøy/hjelpemiddel bidro til å hemme kommunikasjonen mellom deg og eleven?

På hvilken måte?

Har du evt. noen eksempler?

Hvordan ble digitale verktøy/hjelpemiddel brukt til å kommunisere i klasserommet?

### **Relasjon**

Følte du at digitale verktøy/hjelpemiddel var et relasjonsbyggende element i arbeidet med elever med SM?

Evt. på hvilken måte?

Kan du gi noen eksempler?

Hvor lang tid tok det fra du/dere innførte digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med elever med SM til dere tydelig kunne se effekten?

Har du opplevd at digitale verktøy/hjelpemiddel virker relasjonshemmende?

### **Tanker videre**

Om du nå fikk en elev med SM, ville du igjen ha brukt digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med eleven? Om ja, hvilke?

Føler du at du har tilstrekkelig med informasjon ang. bruken av digitale verktøy/hjelpemiddel?

Skulle du ønske at du fikk bedre innføring i digitale verktøy/hjelpemiddel mtp. arbeidet med barn med SM?

Er det noe du savner av digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med elever med SM?

Har du en ide om videre utvikling av et digitalt verktøy/hjelpemiddel?

Følte du/dere at det var tidskrevende å bruke digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med elever med SM?

Har det noen gang vært et økonomisk spørsmål ang. bruken av digitale verktøy/hjelpemiddel i arbeidet med elever med SM?

### 5.3.2 Informert samtykke

#### **Samtykkeerklæring for intervju i emnet PED 511-1 18V, Masteroppgave i pedagogikk - valgretning spesialpedagogikk**

*-Samtykkeerklæring av informanter med barn med selektiv mutisme for bruk til masteroppgave.*

#### **Beskrivelse av masteroppgaven**

Jeg er en masterstudent i pedagogikk, valgretning spesialpedagogikk, som skal skrive en masteroppgave om barn med selektiv mutisme. Oppgaven kommer til å basere seg på bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i skolen iht. barn med selektiv mutisme, og hvordan bruken av IKT kan fremme dialog og god relasjon mellom lærer og elev. Hensikten er å belyse hvordan barna og lærere kan bruke IKT som et verktøy eller et hjelpemiddel i kommunikasjon mellom lærer og elev.

Metoden i oppgaven går ut på å intervjuere lærere med elever med selektiv mutisme for å finne ut hvilken IKT verktøy de bruker, og hvordan de opplever bruken. Videre vil kommunikasjonsteori, dialogteori og relasjonsteori bli vektlagt for å kunne utvide forståelse av IKT-bruken i skolen og hvordan dette kan komme elever med selektiv mutisme til gode. Oppgaven vil på ingen tidspunkt inneholde sensitiv informasjon som kan bidra til at barna eller lærerne blir identifisert, da det er bruken av IKT som vektlegges.

#### *Frivillig deltakelse*

All deltagelse er frivillig, og både foreldrene og lærer kan trekke seg når som helst uten videre konsekvenser. Jeg kommer til å bruke opptak under intervjuene og opptakene kommer til å bli oppbevart i samsvar med retningslinjene fra NSD (norsk senter for forskningsdata). Jeg er den eneste med tilgang til opptakene, og opptakene vil bli slettet straks transkriberingene er klare. Studien kommer til å bli meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS straks samtykkene er signert. Masteroppgaven forventes å være klar til innlevering seneste 15.05.2018.

#### *Anonymitet*

Opptakene og masteroppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn masterstudenten, veilederen (Heidi Omdal), foreldrene, og læreren vil vite hvem som er blitt

intervjuet. Innhentet informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til lærere, foreldre, eller barna.

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

### *Samtykke*

Om du/dere har spørsmål ang. Oppgaven, ta vennligst kontakt med masterstudent Edisa lucicanin-Osmanovic på 977 65 303, [edisal13@uia.no](mailto:edisal13@uia.no), eller veileder Heidi Omdal, [heidi.omdal@uia.no](mailto:heidi.omdal@uia.no).

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

---

Sted og dato      Signatur