

Selektiv mutisme og *Det usynlige barnet* av Tove Jansson

Ei deduktiv tematisk analyse av Janssons (1962/2022) novelle, med utgangspunkt i tilrådde metodar og tilnæringsmåtar i møte med barn med selektiv mutisme i skulen.

INGA KATRINE KARLSEN

RETTLEIAR

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Samandrag

Selektiv mutisme og *Det usynlige barnet* av Tove Jansson: ei deduktiv tematisk analyse av Janssons (1962/2022) novelle, med utgangspunkt i tilrådde metodar og tilnæringsmåtar i møte med barn med selektiv mutisme i skulen.

Bakgrunn

Selektiv mutisme (SM) er ein diagnose som beskriv barn som konsekvent unngår å tala i spesifikke settingar, utan at dette handlar om at barnet har spesifikke språkvanskar eller fysiologiske utfordringar knytt til å uttrykkja seg verbalt (Lundahl et al., 2021, s. 6). Det er ein relativt sjeldan tilstand (Muris & Ollendick, 2015) som ber preg av komorbiditet (Dogru et al., 2023) og lærarar får ikkje nødvendigvis den hjelpa dei treng gjennom hjelpeapparata, som PPT, fordi fagpersonane i PPT ikkje treff på barn med SM ofte nok til å byggja opp dugeleg kompetanse på området (Omdal, 2016, s. 60).

Formål og problemstilling

Formålet med denne studien kjem tydeleg fram i problemstillinga: *Kva for likskapar og ulikskapar finst mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med selektiv mutisme?* Forskingsspørsmåla ivaretek den overordna tematikken, samt eit visst fokus på bruken av fantastisk litteratur som eit verktøy i undervisning der denne problematikken er relevant.

Metode

Med utgangspunkt i teori og forskning om hensiktsmessige tilnæringsmåtar og metodar i møte med barn med SM, har eg valt å gjera ei deduktiv tematisk analyse av novella *Det usynlige barnet* av Tove Jansson (1962/2022), der denne novella fungerer som ei case, og som det utvalde datamaterialet. I drøftinga av analysen viser eg til sitat frå novella, teori og eigne refleksjonar. Gjennom arbeidsprosessen har validitet, reliabilitet og etiske vurderingar vore viktige komponentar. Spesielt truverdet til resultatet av analysen vert underbygd gjennom dei strukturerte stega i analyseprosessen.

Resultat

Ikkje alt Mummimamma gjer liknar på det forskning tilrår, men eg fann likevel ei generell overvekt av likskapar mellom Mummimamma sin tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. Overvekta av likskapar styrkjer tanken om at novella innehar potensiale til å fungera som ein ressurs i det mangesidige arbeidet lærarar har i møte med elevar som har SM.

Abstract

Selective mutism and *Det usynlige barnet* by Tove Jansson: a deductive thematic analysis of Tove Jansson's (1962/2022) short story *Det usynlige barnet*, based on recommended practices for teachers working with children with selective mutism.

Introduction

Selective mutism (SM) is a condition characterized by a consistent inability to speak in certain social situations despite possessing the ability to communicate in other contexts (Lundahl et al., 2021, s. 6). The diagnosis is characterized by comorbidity (Dogru et al., 2023), and because of its low prevalence (Muris & Ollendick, 2015) and the limited awareness and understanding of SM, these children often get inadequate support and intervention (Omdal, 2016, s.60).

Purpose and research question

This thesis seeks to explore the parallels between Moominmamma's approach to Ninni in *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) and recommended practices for teachers working with children diagnosed with SM. Through this study I aim to contribute to a deeper understanding of how this short story can be used as a resource for teachers who meet pupils with SM in educational settings. Specifically, the research question guiding this study is: *What similarities and differences exist between Moominmamma's approach to Ninni and the recommendations for teachers working with pupils with selective mutism?*

Methodology

Drawing upon established literature on SM and recommended approaches, I conducted a deductive thematic analysis of *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), treating this short story as a case. The analysis and the entirety of the work process was guided by principles of validity, reliability, and ethical considerations.

Results

The analysis revealed a predominance of similarities between Moominmamma's approach to Ninni and recommended practices for teachers working with children with SM. While not all of Moominmamma's actions align precisely with research recommendations, the overall predominance of similarities shows the potential of the short story as a pedagogical resource for teachers working with children with SM in educational settings.

Forord

Snart er eg i mål med masteroppgåva i profesjonsretta spesialpedagogikk, etter fem år ved grunnskulelærerutdanninga. Gjennom desse åra har eg fått med meg kunnskap og erfaring som vil vera viktig i framtidige møte med barn i skulen.

I forbindelse med ei masterforberedande seminaroppgåve hausten 2023 kom eg i prat med ein medstudent om temaet selektiv mutisme. Då visste eg lite om kva denne diagnosen inneber. Seinare, i prat med tanta mi Else vart engasjementet kring selektiv mutisme vekka. I ein telefonsamtale med mi mor dukka novella *Det usynlige barnet* av Tove Jansson (1962/2022) opp, og ein idé vart fødd. Med eit hjarte for det norskfaglege feltet, og ei komande masteroppgåve i det spesialpedagogiske feltet, vart konturane av denne masteroppgåva danna.

Våren 2022 hadde eg mitt første møte med det spesialpedagogiske fagfeltet. Eg fekk innsyn i fleire fagbøker, blant anna *Spesialpedagogikk* (Befring et al., 2019). Dette er ei bok på omtrent 700 sider som «gir oppdatert innsikt i det spesialpedagogiske feltet» (Befring et al., 2019, s. 5). Problemområdet selektiv mutisme vert omtala ein gong, under sekkekategoriens uspesifiserte kommunikasjonsvanskar (Næss & Zambrana, 2019, s. 295). Den manglande interessa for selektiv mutisme har vore gjengs for store delar av innhaldet i dei pedagogiske og spesialpedagogiske emna eg har fått ta del i gjennom grunnskulelærerutdanninga. Eg meiner det er verdt å setja spørsmålsteikn ved om dette gjev framtidige lærarar med spesialpedagogisk kompetanse god nok innsikt i problemområdet selektiv mutisme. Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) skal stå klar med kompetente fagpersonar som skal hjelpa læraren når ein elev får diagnosen selektiv mutisme, men det har vist seg at dette ofte ikkje er tilfellet (Omdal, 2016, s. 60). Joda, det er ein sjeldan og ueinsarta tilstand, noko som gjer det utfordrande å finne ut kva tilnæringsmåtar og metodar som er best eigna for å hjelpe det enkelte barnet. Likevel er det viktig at systemet rundt barna med selektiv mutisme veit kva for tilnæringsmåtar og metodar som ofte har vist seg å vera gode for utviklinga deira, slik at dei kan få best mogleg hjelp.

Forskningsarbeidet har vore lærerikt og krevjande. Eg sit igjen med stoltheit over det endelege produktet, og ei kjensle av å vera litt meir førebudd på lærargjeringa og potensielle møte med elevar med selektiv mutisme. Ikkje minst har det vore morosamt å få dukka ned i eit inspirerande skjønnlitterært verk som ein del av arbeidet.

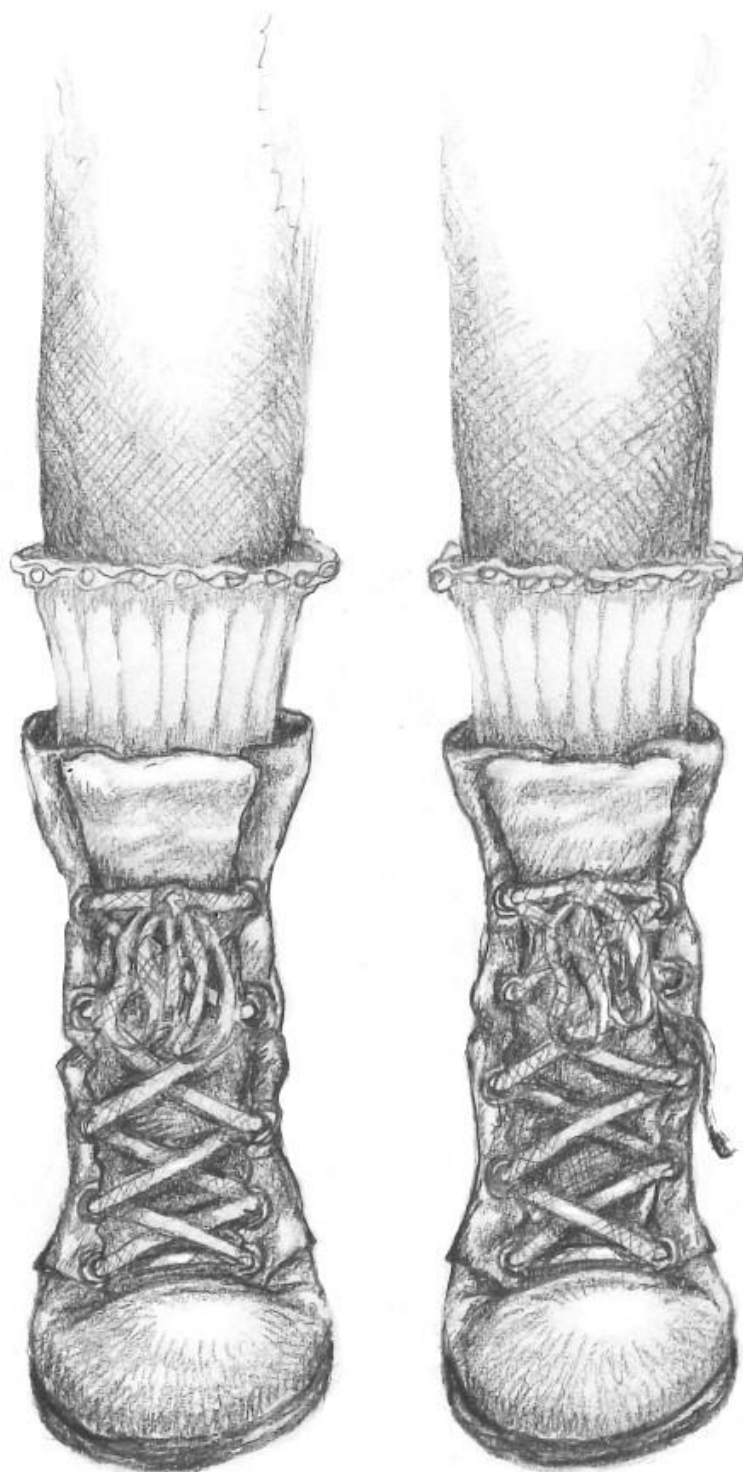
Eg vil takka fleire personar som har hjelpt meg gjennom masterprosjektet. Framfor alt vil eg takka den eminente rettleiaren min, Heidi Omdal. Universitetet i Agder er heldige som har deg med på laget! Du har vore ein perfekt rettleiar for meg, din genuine interesse for arbeidet mitt har vore ei kjelde til motivasjon, og eg er veldig takknemleg for alle dei gode råda og all den verdifulle støtta du har gitt meg gjennom dette arbeidet. Eg vil ønskja deg og familien din alt godt for framtida.

Tusen takk til venene mine, medstudentar og familien min for motiverande ord og støtte, og ein særskilt takk til far min for korrekturlesing. Ikkje minst vil eg takka mannen min Karl-Martin Karlsen for å ha lagt til rette for gode skrivestunder, og for å ha vore ein uvurderleg støttespelar gjennom heile masterprosessen og utdanninga i sin heilskap. Ein siste takk går til den livlege staffe-valpen vår Tutta som har dratt meg med på turar, og sørgja for frisk luft og tid til refleksjon mellom arbeidsøktene.

Kristiansand, mai 2024

Inga Katrine Karlsen

«Ninnis føtter som kom nedover trappen, bitte små og med engstelige tær som var tett sammenklemt.» (Jansson, 1962/2022, s. 121)



Ingvaldson

Innholdsliste

1 Innleiing	1
1.2 Utdjupande kommentarar knytt til omgrepet selektiv mutisme	4
1.3 Det usynlige barnet, eit samandrag	7
2 Teori og relatert forskning	8
2.1 Diagnosen selektiv mutisme	8
2.2 Tiltæringsmåtar og metodar	10
2.2.1 «Graded in vivo flooding».....	10
2.2.2 Ikkje vent og sjå – tidleg innsats.....	11
2.2.3 Dialektisk relasjonsteori	12
2.2.4 Positiv forventning	13
2.2.5 Å vera ein autoritativ vaksen	14
2.2.6 Sjølvstendigging	15
2.2.7 Defokusert kommunikasjon	16
3 Metode	17
3.1 Førearbeid og avgrensing	18
3.1.1 Utdjupande kommentarar knytt Ninnis rolle i forskingsprosjektet	19
3.1.2 Fantastisk litteratur	20
3.2 Forskingsdesign	21
3.3 Analyseprosessen	22
3.3.1 Steg 1 & 2.....	22
3.3.2 Steg 3 & 4 – analyse i fire delar.....	22
3.4 Vitskapsteori	23
3.5 Forforståing	24
3.6 Reliabilitet og validitet	24
3.6.1 Styrkar og svakheiter ved bruk av TA	25
3.7 Etske vurderingar	26
4 Resultat av analysen & drøfting	26
4.1 Resultatet av analysen	27
4.2 Drøfting av resultatet opp mot forskning	28
4.2.1 Å utfordra barnet.....	28
4.2.2 Dialektisk relasjon	32
4.2.3 Positiv forventning.....	35
4.2.4 Autoritativ vaksen.....	38
4.2.5 Sjølvstendigging.....	40
4.2.6 Defokusert kommunikasjon	42
4.2.7 Fantastisk litteratur møter defokusert kommunikasjon.....	45
5 Avsluttande samanfatning og eigne refleksjonar	46
Litteraturliste	51
Oversikt over tabellar	54
Vedlegg	55

1 Innleiing

FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 3 omhandlar barnets beste som eit grunnleggjande omsyn. Her heiter det at Noreg skal forplikte seg på å sikra at «de institusjoner og tjenester som har ansvaret for barns omsorg eller beskyttelse, retter seg etter de standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn.» (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Vidare i artikkel 29 seier barnekonvensjonen at «barnets utdanning skal ta sikte på: a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig.»

(Barnekonvensjonen, 1989, art. 29). Opplæringslova (1998) paragraf 1-3 utvidar denne retten, gjennom omgrepet tilpassa opplæring. Elevar har rett på tilpassa opplæring i skulen, som vil seia at læraren skal tilpassa opplæringa til den enkelte elev sine evner og føresetnadar (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I paragraf 5-1 utdjuvar opplæringslova retten til elevar som har behov utover dette: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Vidare i paragraf 5-1 vert utviklingsutsiktane til eleven vektlagt. I vurderinga av kva type opplæringstilbod eleven skal få, skal utviklingsutsiktane til eleven vege tungt (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Selektiv mutisme (SM) er ein relativt sjeldan (Muris & Ollendick, 2015) og ueinsarta tilstand (Omdal, 2016, s. 63), og på grunn av høg grad av komorbiditet (Dogru et al., 2023) er det rimeleg å tru at barn med SM har andre diagnosar ved sida av som får meir merksemd frå profesjonelle og hjelpeapparata (Omdal, 2014, s. 29). Dette gjer at SM er utfordrande å behandla for terapeutar. Ikkje minst er det utfordrande for lærarar og foreldre til barn med SM å finna ut kva tilnæringsmetode og framgangsmåte som er best eigna for det enkelte barnet (Omdal, 2016, s. 75).

I nokre tilfelle kan SM gå umerkande heilt fram til barnet byrjar på skulen, ettersom barnet her vert utfordra til å prata i ei ny sosial setting (Viana et al., 2009). Tidleg inngripen spelar ei stor rolle for utviklinga til barnet. Dersom det ikkje vert gjeve tilstrekkeleg støtte og oppfølging kan det føra til store utfordringar for det tause barnet si sosiale og akademiske utvikling (Lundahl et al., 2021, s. 6), ettersom utviklingsutsiktene og prognosen vert dårlegare for barnet jo lenger tausheta får vara ved (Omdal, 2016, s. 82). Når lærarar møter på utfordringar dei ikkje har kompetanse til å handtera aleine, skal pedagogisk psykologisk teneste stilla opp: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og

organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.» (Opplæringslova, 1998, § 5-6).

Ettersom SM er ein relativt sjeldan tilstand (Muris & Ollendick, 2015), kan det for hjelpeapparata, som PPT, bety at det går lang tid mellom kvar gong dei treffer på barn med SM. Omdal (2016) peikar på at dette i neste rekke inneber at fagpersonar som i utgangspunktet skal ha god nok kompetanse til å gje rettleiing til lærarar i skulen, ikkje får moglegheit til å byggja denne kompetansen. For lærarane kan dette bety at dei må stola på sin eigen intuisjon, og prøva seg fram i møte med barn med SM, noko som ikkje er gunstig for verken barnas eller læraranes utvikling (Omdal, 2016, s. 60). Endå ein grunn til at PPT og lærarane sin kompetanse er viktig, er at det er mest gunstig å setja inn tiltak der barnet er i sitt naturlege miljø, i motsetning til når barnet er i ein terapeutisk situasjon (Omdal, 2016, s. 76). Ettersom det er i skulen tausheta til barn med SM ofte viser seg (Viana et al., 2009) vil det å arbeida med barnet med SM i denne settinga vera hensiktsmessig. Det er med andre ord viktig at lærarar som treff på barn med SM veit korleis dei kan fremja utviklinga og læringa deira på gode og hensiktsmessige måtar. I Overordna del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), under Prinsipp for praksisen i skolen, 3.2 Undervisning og tilpassa opplæring, heiter det at:

Elevane møter skolen med ulike erfaringar, forkunnskapar, haldningar og behov. Skolen må gi alle elevar likeverdige moglegheiter til læring og utvikling, uavhengig av føresetnadene deira. God klasseleiing byggjer på innsikt i behova til elevane, varme relasjonar og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læreglede i undervisninga trengst eit breitt repertoar av læringsaktivitetar og -ressursar innanfor føreseielege rammer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I Omdal (2016) si bok *Når barnet unngår å snakke: selektiv mutisme i barnehage og skole* set ho søkjelyset på korleis miljøet rundt barnet med SM kan leggjast til rette slik at det fremjar læringa og utviklinga til barnet. Boka uttrykkjer eit håp om å vekke andre si interesse for denne gruppa, så vel som å gjera problemområdet SM mindre mystisk for verda rundt (Omdal, 2016, s. 12). Det handlar om å gje barna plass, både innan norsk faglitteratur og i den pedagogiske debatten. Me veit ikkje nok om SM til at me kan seia noko generelt om kva for pedagogiske metodar eller måtar å reagere på som vil fungera i møte med alle med diagnosen. I møte med barn med SM vil det «være nødvendig å tilpasse tiltak og tilnæringsmåtar til det enkelte barnets behov og situasjon.» (Omdal, 2016, s. 75). For å kunna hjelpa barna er ein med andre ord nøydd til å stilla seg spørjande til korleis denne hjelpa kan sjå ut. Omdal finn at

sjølv etter fleire år i dette forskingsfeltet, og mange møte med barn med SM, er det ikkje klart kva som er den beste måten å hjelpa dei ulike barna på, i dei ulike kontekstane. Likevel er det nokre tilnæringsmåtar som er betre enn andre, og nokre faktorar som spelar positivt inn når ein samhandlar med eit barn med SM (Omdal, 2016, s. 15). I arbeidet med temaet selektiv mutisme vil eg samla meg om tilnæringsmåtane og metodane som Omdal viser til som hensiktsmessige i møte med barn med denne tilstanden. Dette inneber at eg baserer meg på teori og forskning som både byggjer på tanken om SM som ein spesifikk fobi og som sosial angst.

Forskningsdesignet mitt baserer seg på ei kvalitativ casestudie av Tove Janssons (1962/2022) novelle *Det usynlige barnet*. Eg analyserer denne eininga gjennom å gjera ein deduktiv tematisk analyse av det skriftlege innhaldet i novella. Gjennom å arbeida ut frå barnelitteratur, som novella *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), kan lærarar få ein naturleg inngang til å prata om temaa frykt og angst, eller tausheita som ofte visar seg på skulen. Ofte vil barn halda seg «uanstrengt til tausheten så lenge frykten for å snakke blir normalisert og tatt opp med barnet til stede.» (Omdal, 2016, s. 121). Håpet mitt er at novella etter analysen viser seg å ha eit innhald som gjer den til ein nyttig ressurs i undervisninga til lærarar som møter på denne problematikken i skulen. Kanskje kan novella vera med å opna opp for refleksjon og samtale om tausheita som følgjer SM, så vel som temaa frykt og angst, i klassar der dette er relevant, utan at barnet det gjeld får unaturleg merksemd retta mot seg (Omdal, 2016, s.121). I tillegg vil det vera spanande å sjå om innhaldet i novella er av ein slik karakter at det potensielt kan fungera som ei god inspirasjonskjelde for lærarar som treffer på problematikk knytt til SM i sin lærarkvardag; - så klart i samband med annan forskingsbasert kunnskap.

Frå tidlegare i grunnskuleutdanninga har eg samla opp fleire studiepoeng i norsk, og har spesielt hjarte for barnelitteratur, og meir spesifikt korleis dette kan brukast som ein del av undervisninga ut over leseopplæringa. Difor, sjølv om hovudfokuset mitt i denne studien ligg på det overordna temaet selektiv mutisme, vil eg i ein liten del av methodedelen sjå på den estetiske funksjonen til fantastisk litteratur presentert av Birkeland og Mjør (2012) og det Drangeid (2014) kallar framanderfaring. I slutten av drøftingskapitelet koplar eg dette opp til teori omkring defokusert kommunikasjon (Oerbeck et al., 2014).

I *Det usynlige barnet* (1962/2022) møter me ei usynleg jente, Ninni, som har fleire likskapstrekk med det ein kan sjå hos eit barn med SM, både i overført tyding og ikkje (sjå kapittel 3.1.1). Samtidig vil eg at anbefalte tilnæringsmåtar og metodar i møte med barn med SM skal vera i sentrum av analysearbeidet. Difor vel eg å sjå på Mummimamma sine

handlingar og tilnærmingar i møte med barna Ninni, Lille My og Mummitrollet. Her legg eg særleg vekt på Ninni og Mummimamma sitt samspel som kjem til uttrykk gjennom fleire episodar i novella. For å sørgja for høg truverd i arbeidet, dekkjer problemstillinga mi både likskapar og ulikskapar mellom det forskinga tilrår og Mummimamma sine aktive og passive handlingar i møte med barna. Problemstillinga mi lyder difor som følgjande. *Kva for likskapar og ulikskapar finst mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med selektiv mutisme?* Basert på problemstillinga, den overordna tematikken omkring SM, samt eit visst fokus på bruka av fantastisk litteratur som eit verktøy i undervisning knytt til denne problematikken, blir forskingsspørsmåla eg vil arbeida ut frå som følgjande:

Kva går diagnosen SM ut på?

Kva form for tilnærming er hensiktsmessig i møte med barn med SM i skulen?

Kan Det usynlige barnet (Jansson, 1962/2022) fungera som ein ressurs i undervisningsarbeid, og ei kjelde til inspirasjon, for å lærarar som møter på denne problematikken i skulen?

1.2 Utdjupande kommentarar knytt til omgrepet selektiv mutisme

Problemstillinga mi har eit omgrep som treng utdjuping: selektiv mutisme. Eg vil starta med å avklara kva dette omgrepet inneber, og vidare visa til kva eg vil legg vekt på når det kjem til litteratur og forskning omkring det som vert rekna som hensiktsmessige tilnæringsmåtar og metodar i møte med denne tilstanden.

SM inneber taushet i spesifikke situasjonar, for eksempel på skulen, sjølv om barnet kan prata normalt andre stadar. Det er ein relativt sjeldan men alvorleg diagnose som kan føra til store sosiale og akademiske utfordringar, dersom barnet ikkje får tilstrekkeleg hjelp (Lundahl et al., 2021, s. 6). Hovudsymptomet, tausheita, må vera til stades i minst ein månad for at det skal kunna kategoriserast som SM, og den skal ikkje kunna forklarast betre med ein annan diagnose. Kvar einaste barn har eit eige mønster knytt til tausheita, nokre barn pratar med andre barn men ikkje vaksne, og andre pratar berre med vaksne og ikkje jamaldrande. Nokre barn med SM pratar med foreldra sine utanfor heimen, medan andre barn berre pratar når dei er heime (Johnson & Wintgens, 2015). Barn med SM viser ei spesiell sårbarheit, Muris og Ollendick (2015) viser til at mange av barna som seinare vart diagnostiserte med SM, i forkant av dette viste angstrelatert åtferd som blygskap og tilbaketrekking (Muris & Ollendick, 2015).

Fenomenet har vore skildra i over eit hundreår. I 1877 introduserte den tyske legen Clifton Kussmaul "aphasia voluntaria", medan den sveitsiske psykiateren Moritz Tramer i 1934 nytta omgrepet "elective mutism". Det noverande og meir presise omgrepet er "selektiv mutisme" som viser til at barnet berre er komfortabel med å snakka i utvalde situasjonar. Omgrepet «elective mutism» viser til ein utbreidd tanke blant forskarar før i tida, og eit teorigrunnlag som viste til at desse barna utviste ein vilje og ei staheit gjennom tausheita si (Mcholm et al., 2005, s.1-2). Det var med andre ord sett på som eit bevisst val at barnet ikkje prata i visse situasjonar eller med visse personar. I dag har ein gått bort frå dette perspektivet, og forskarar tek heller utgangspunkt i SM som ei angstliding, der hovudtrekket er knytt til blygskap og internaliserte åtferdsproblem (Omdal, 2016, s. 64).

I 1994, med lanseringa av den fjerde utgåva av det amerikanske diagnosesystemet (DSM-IV), vart namnet på diagnosen endra frå «elektiv mutisme» til «selektiv mutisme». Dette reflekterte ein intensjon om å endra forståinga av SM frå å vera eit fenomen som er styrt av vilja til barnet, til å handla om at barnet ikkje evnar å snakka i spesifikke situasjonar (Lundahl et al., 2021, s. 6). I det amerikanske diagnosesystemet (DSM-5) er SM kategorisert som ei angstliding (Omdal, 2016, s. 63). Samtidig poengterer Omdal (2016) at det framleis ein pågåande debatt knytt til klassifiseringa av SM. Mcholm et al. (2005) understreka allereie i 2005 at meir forskning var nødvendig for å avgjera kva perspektiv ein bør ta, med omsyn til om SM bør bli sett på som noko som er separat frå, sjølv om det er stekt relatert til, sosial angst (Mcholm et al., 2005, s. 26)

På den eine sida har ein forskarar som ser på SM som eit symptom på sosial angst, og på den andre sida har ein forskarar som ser på det som ein spesifikk fobi mot å uttrykkja seg gjennom tale (Omdal, 2016, s. 24). Lundahl, Ørbeck og Kristensen (2021) viser til at tausheita ein kan oppleve hos eit barn med SM, kan bli sett på som ei form for sosial angst. Denne sosiale angsten kan vidare bli sett på som eit kontinuum der diagnosen sosial angstliding ligg i det øvre sjiktet. Dei argumenterer vidare for dette synet ved å peika på at det mellom sosial angstliding og SM er funne høg komorbiditet (Lundahl et al., 2021, s. 10). Omdal (2016) er derimot av den oppfatning at SM bør bli sett på som ein spesifikk fobi mot å uttrykkja seg gjennom tale (Omdal, 2016, s. 23). Johnson og Wintgens (2015) er også av denne oppfatninga, og meiner at SM bør bli sett på som ein fobi mot å bli høyrte eller forventa å bli høyrte av visse personar. Dei tilrår også å sjå på SM som ein talefobi, blant anna på bakgrunn av tilbakemeldingar frå foreldre som indikerer at desse fann det nyttig å forstå diagnosen som

ein fobi når dei skulle forstå og arbeida med barna og talevanskane deira (Johnson & Wintgens, 2015).

Barn med SM er tydeleg mindre engstelege når andre alternative former for kommunikasjon enn snakking vert akseptert av dei rundt, som nonverbal kommunikasjon gjennom gestar eller skriving. (Johnson & Wintgens, 2015). Når dei kan få unngå å snakka, vert ikkje angstreaksjonen deira utløyst. Johnson og Wintgens (2015) ser på dette som eit teikn på at angsten til barn med SM er knytt til den spesifikke handlinga å snakka, og at desse barna unngår sosiale situasjonar fordi presset om å snakka, den frykta hendinga, er knytt til dei sosiale situasjonane. Den ubehagelege hendinga som barn med SM unngår er snakkinga i seg sjølv, ikkje situasjonen der snakkinga skjer. (Johnson & Wintgens, 2015). Også Omdal og Galloway (2008) er av same oppfatning, og i studien deira fann dei ikkje data som støtta tanken om at sosial angst var ein stor faktor i symptombiletet til barna med SM som var med i studien (Omdal & Galloway, 2008). Vidare foreslår Omdal og Galloway at SM vert omklassifisert til å vera ein spesifikk fobi mot å uttrykkja seg verbalt.

Johnson og Wintgens (2015) på si side meiner at SM bør stå som ein eigen diagnose i det amerikanske diagnosystemet (DSM-5), i staden for å klassifiserast som ein spesifikk fobi, men at dei diagnostiske kriteria for SM likevel i framtida bør samanfalle tettare med dei for spesifikk fobi enn dei gjer i dag (Johnson & Wintgens, 2015). Nokre av argumenta for dette er at barn med SM også oppfyller DSM-5 kriteria for spesifikke fobiar. SM kjem frå same kombinasjon av faktorar, genetisk disposisjon og miljøfaktorar, som dei spesifikke fobiar gjer. I tillegg responderer barn med SM på same behandling som er eigna for spesifikke fobiar, «graded in vivo flooding», som eg legg ut om lengre nede. Endå ein likskap ligg i at frykta vert styrka av press utanfrå og av ønsket om å unngå den frykta hendinga, altså at barnet med SM får meir frykt når dei vert pressa eller overtala til å snakka, eller møter kritikk og audmjuking for å ikkje snakka (Johnson & Wintgens, 2015).

Omdal (2016) si forskning på problemområdet viser funn som underbyggjer eit utgangspunkt i diagnosen som ein spesifikk fobi mot å uttrykkja seg gjennom tale. Både ho og Mcholt et al., (2005) tydeleggjer den pågåande debatten og legg vekt på at det er behov for meir forskning på området. Omdal opnar også opp for at forskinga hennar må bekreftast gjennom større studiar, då hennar var av avgrensa utval. Det å få gjennomført fleire og større studiar på om SM skal bli sett på som eit symptom på sosial angst, eller som ein spesifikk fobi, kan påverka og få konsekvensar for behandling og rettleiing av lærarar som arbeider med barn med diagnosen (Omdal, 2016, s. 23).

1.3 *Det usynlige barnet*, eit samandrag

For å gje lesaren litt grunnleggjande kjennskap til eininga eg har studert, *Det usynlige barnet* av Tove Jansson (1962/2022), vil eg vidare gje eit kort samandrag. Likevel vil eg oppfordra til å lesa novella i sin heilskap, både fordi det er ei gripande forteljing og fordi det vil gje eit solid grunnlag for den vidare lesinga.

I novella møter me Ninni, eit usynleg barn som har ei bjølle hengande rundt halsen slik at ein kan veta kvar ho er. Ninni kjem til Mummifamilien ved hjelp av Too-tikki, som fortel at Ninni vart tatt inn av ei tante som var iskald og ironisk. Tanta skremde Ninni ofte og var ikkje glad i ho. Difor bleikna Ninni i konturane, og ein dag vart ho heilt usynleg. Etter at Ninni vart usynleg ville ikkje lenger tanta ta seg av ho. Av den grunn har Too-tikki tatt Ninni med seg til Mummifamilien, for at dei skal gjera ho synleg att. Etter at Ninni har vorte presentert for den nye familien sin, dreg Too-tikki avgarde att. Når kvelden kjem, bestemmer Mummimamma seg for å laga ein huskur til Ninni; denne er eigna for venner som vert tåkete og vanskelege å sjå. For kvar dag som går, vert Ninni meir synleg: to føter, eit par tynne bein, og ein brun kjole. Lille My og Mummitrollet er frykteleg opptekne av Ninni, og viser dette på ulike måtar, både gjennom begeistring og frustrasjon. Nokre gonger gjer dette Ninni meir synleg, og andre gonger vert ho meir usynleg att. Mummimamma fortset å blanda huskuren i kaffien til Ninni, fram til ho ein dag stagnerer i utviklinga si mot å bli synleg. Mummimamma stoppar å gje huskuren og tenkjer for seg sjølv: «folk har vel klart seg uten hode før, og kanskje Ninni ikke var noe særlig pen.» (Jansson, 2022, s. 128). Ein dag tek heile familien turen til stranda, og Mummipappa finn ut at han vil more ungene litt. Han blunkar til Mummitrollet, og snik seg langsamt bort til Mummimamma som sitt på bryggekannten. Han let som om han skal kasta henne på sjøen, men før han rekk fram, skrik han som ein gris. Ninni har satt tennene i halen hans! Lille My applauderer, og på brygga står det ei rasande Ninni med oppstoppar og raud pannelugg, som fresar til Mummipappa at han ikkje får kasta Mummimamma på havet. Etterpå, i eit forsøk på å fiska opp hatten sin, dett Mummipappa sjølv på havet, og Ninni reagerer med å le høgt og rungande for første gong. Gjennom forteljinga er Mummimamma tett på Ninni. Ho passar på at Ninni heile tida får omsorg og støtte, i form av ein ny heimelagd kjole, fritid, aktivitetar saman med familien, og beskyttelse eller omdirigering frå ubehagelege kommentarar og spørsmål som både Mummipappa, Lille My og Mummitrollet kjem med.

2 Teori og relatert forskning

For å svare på problemstillinga mi: *Kva for likskapar og ulikskapar finst mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med selektiv mutisme?* vil eg no visa til det teoretiske rammeverket eg har arbeidd ut frå, og som er grunnlaget for den deduktive tematiske analysen av novella *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022). Forskingsspørsmåla: *Kva går diagnosen SM ut på?* og *Kva form for tilnærming er hensiktsmessig i møte med barn med SM i skulen?* styrer innhaldet i dette kapitelet, som består av ei utgreiing om diagnosen SM og hovudpunkt knytt til dei pedagogiske metodane og reaksjonsmønster som Omdal (2016) har skrive om i boka *Når barnet unngår å snakke: selektiv mutisme i barnehage og skole* saman med annan relevant forskning på området.

2.1 Diagnosen selektiv mutisme

SM er ein diagnose som beskriv barn som ikkje snakkar i spesifikke settingar, situasjonar, eller med spesifikke menneske, utan at dette handlar om at barnet har spesifikke språkvanskar eller fysiologiske utfordringar knytt til å uttrykka seg verbalt (Lundahl et al., 2021, s. 6).

Barnet kan unnlata å snakka i for eksempel barnehagen, på skulen, eller når det er saman med lærarar, medelevar, eller framande (Omdal, 2016, s. 60). SM er ein relativt sjeldan tilstand, med ein førekomst på mellom 0,18-1,9% (Muris & Ollendick, 2015). Det kan også sjå ut til at det er fleire jenter enn gutar som får diagnosen (Dogru et al., 2023). Gjennomsnittleg debutalder for SM er 2,7 til 4,1 år, men ofte er det ei betydeleg forseinking mellom starten på forstyrringa og tidspunktet når barnet vert tilvist. I nokre tilfelle kan SM gå umerkande fram til barnet byrjar på skulen. Ettersom barnet her vert utfordra til å prata i ei ny sosial setting (Viana et al., 2009). Forsking der barn med SM har vorte følgt over lenger tid, viser at tilstanden gjennomsnittleg varar 8 år, og at tausheta etter dette normalt avtek eller forsvinn heilt. Samtidig viser studiar at barn som tidlegare har hatt SM, også kan fortsetja å ha kommunikasjonsproblem eller problem med å prestera i skulen og i arbeid. Dei har òg ein høgare frekvens av psykiatriske forstyrringar seinare i utvikla si, sjølv når dei vert vaksne (Muris & Ollendick, 2015).

SM kan føra til store utfordringar for det tause barnet si sosiale og akademiske utvikling, dersom det ikkje vert gjeve tilstrekkeleg støtte og oppfølging. Tidleg inngripen spelar ei stor rolle for utviklinga til barnet (Lundahl et al., 2021, s. 6), ettersom utviklingsutsiktene og prognosen vert dårlegare for barnet jo lenger tausheta får vara ved (Omdal, 2016, s. 82).

Koskela et al. (2023) fann at tidleg påvising og behandling er nødvendig for å hindra at tausheta fortset, så vel som for å hindra at andre psykiatriske forstyrningar kan koma til å utvikla seg. Å byta skule kan vera til hjelp i barnets utvikling, noko som kan tyde på at skulefaktorar, slik som mobbing, kan gjera at symptoma varar ved (Koskela et al., 2023). Å arbeida mot å inkludera barnet i for eksempel klassen sin, vil vera ein hensiktsmessig måte å løysa utfordring, dersom det er her tausheta viser seg (Omdal, 2016, s. 76).

SM er ein ueinsarta tilstand, og det kan vera fleire grunnar til at eit barn utviklar SM (Omdal, 2016, s. 63). Barn med SM har generelt høg grad av komorbiditet (Dogru et al., 2023), og diagnosen er assosiert med høg grad av utviklingsforseinking (Dogru et al., 2023). På grunn av den høge graden av komorbiditet er det rimeleg å tru at barn med SM har andre diagnosar ved sida av SM, som får meir merksemd frå profesjonelle og hjelpeapparata (Omdal, 2014, s. 29). I tillegg er det gjennomført relativt få studiar longitudinelle studiar knytt til dette problemområdet (Lundahl et al., 2021, s.12). Desse faktorane gjer at SM er utfordrande å behandla, ikkje minst er det utfordrande for lærarar og foreldre til barn med SM, å finna ut kva tilnæringsmetodar og framgangsmåtar som er best eigna for det enkelte barnet (Omdal, 2016, s. 75).

Omdal (2016) viser til at barn med SM verkar å ha nokre spesifikke trekk knytt til temperament og oppførsel. Dei vert ofte skildra som veldig sensitive og blyge, så vel som veldig sta og mistenksame. Blant desse var blygskap og internaliserte åtferdsproblem dei to trekka som dominerte mest hos barn med SM (Omdal, 2016, s. 64). Muris og Ollendick (2015) viser også til at blygskap ofte er observert hos barn med SM. Også foreldre til barn med SM vurderte barna sine til å vera meir blyge og mindre sosiale enn kontrollbarna (Muris & Ollendick, 2015). Ford et al. (1998) sin studie viser at respondentane som beskreiv barnet med SM, rapporterte om blygskap, redsel og angst, noko som stemmer overeins med annan forskning på området. Vogel et al. (2024) fann at angstrelaterte symptom, som frykt, var blant dei mest rapporterte symptoma blant barn med SM. Vogel et al. (2019) fann også i ein tidlegare studie, at frykta for å gjera feil prega barn og unge med SM. Omdal fann i forskinga si at det var typisk at barn med SM kunne vera veldig perfeksjonistiske, og utviste eit behov for kontroll over eigne handlingar. Barn med SM ville også ofte unngår nye situasjonar og endringar (Omdal 2016, s. 48). Også Ford et al. (1998) sin studie viser at personar med SM hadde vanskar med å nærma seg nye situasjonar, og har vanskar med å tilpassa seg endringar. Vidare peiker Muris og Ollendick (2015) på liknande funn, som at barn med SM ikkje handterer overgangar og endringar godt, og ikkje responderer godt på ny stimuli.

I staden for å uttrykkja seg gjennom tale, nyttar barn med SM non-verbale kommunikasjonsformer (Omdal, 2016, s. 61). Dersom eit barn med SM vert pressa til å prata vil dette fungera mot sin hensikt (Johnson & Wintgens, 2015). Og å stilla direkte spørsmål til eit barn med SM vil truleg utløysa frykta for å tala (Omdal & Galloway, 2007). Likevel er det viktig at barn med SM ikkje får vera i fred med tausheta si, utan å bli utfordra (Omdal, 2016, s. 128). Og det er viktig at barnet ikkje får unngå dei frykta hendingane heilt, som å får lov å la vera å gå på skulen dersom det er her frykta og tausheta dukkar opp (Johnson & Wintgens, 2015).

I forskinga på SM er det få studiar som har lagt vekt på trauma (Omdal, 2016, s. 64). Omdal (2016) sine funn tydar derimot på at kommunikasjon gjennom taushet kan vera ein måte å skjerma seg sjølv i møte med trauma, også kalla stressfylte opplevingar, som overgrep eller omsorgssvikt og forsøming. Koskela et al. (2023) legg vekt på at familiedynamikken bør bli tatt til betraktning når eit barn med SM skal i behandling, ettersom mange faktorar knytt til familiedynamikkar viste seg å vera assosiert med dårlegare utfall for barnet med SM. Det er viktig å nemna at me framleis ikkje veit nok om SM til at me kan seia noko generelt om kva for pedagogiske metodar eller måtar å reagere på som fungerer i møte med alle med diagnosen. Likevel, som Omdal skriv, er det nokre tilnæringsmåtar som er betre enn andre når ein samhandlar med eit barn med SM (Omdal, 2016, s. 15).

2.2 Tilnæringsmåtar og metodar

Dei vidare tilnæringsmåtanane og metodane byggjer på tanken om SM både som ein spesifikk fobi, og som sosial angst, ettersom det i møte med barn med SM vil «være nødvendig å tilpasse tiltak og tilnæringsmåtar til det enkelte barnets behov og situasjon.» (Omdal, 2016, s. 75).

2.2.1 «Graded in vivo flooding»

Tek ein utgangspunkt i SM som ein spesifikk fobi vil tilnæringsmåten «graded in vivo flooding» vera hensiktsmessig i arbeidet med barn med SM. Åtferdsterapi vert ofte brukt i behandling av spesifikke fobiar, med metodar som desensitivisering og «flooding» for å redusere frykt hos barn. Begge desse teknikkane nyttar eksponering i behandlinga, noko som inneber at barnet må nærma seg den frykta stimulusen eller det som utløysar stressopplevinga. Ved SM dreier fobien seg om frykt for å uttrykkja seg verbalt (Omdal, 2016, s. 117).

I systematisk desensitivisering reduserer den vaksne barnets frykt ved å la barnet gradvis nærma seg fryktsituasjonar under kontrollerte forhold, basert på eit angstbarometer dei har utarbeida saman (Omdal, 2016, s. 118). «Flooding» handlar at om å utsetja barnet for den frykta situasjonen, og baserer seg på ein tanke om at dersom barnet er lenge nok i den situasjonen som vekker frykt, vil barnet etter kvart senka skuldrane og slappe meir av. Denne tilnæringsmåten opnar opp for læraren sitt ansvar for å hindra at barnet trekkjer seg frå samhandlinga, og fortset å ta små steg mot å etablere verbal kommunikasjon (Omdal 2016, s. 119). Som Omdal (2016) peikar på er verken desensitivisering eller rein «flooding» passende tilnæringsmåtar i møte med barn med SM. Derimot kan «graded in vivo flooding» vera passende.

«Graded in vivo flooding» handlar om at eksponeringa for den frykta situasjonen skjer i verkelege situasjonar i livet til barnet (Omdal, 2016, s. 118). Det er enklare å generalisera framstega barnet tek når det skjer i det verkelege liv, «in vivo», og stegvis, «graded», i motsetning til rein «flooding». Læraren har ansvar for å hindra at barnet trekkjer seg frå samhandling, og bør ta små steg mot å etablere kommunikasjon. Vellykka tilnærmingar ut frå framgangsmåten «graded in vivo flooding» inkluderer å krevja respons frå barnet, forventar gradvis meir respons i barnets tempo, utvida sosiale responsar til andre barn, ikkje pressa barnet til å snakka, redusere frykt med humor og støtte, og laga ein plan for generalisering av framgang (Omdal, 2016, s. 119-120). Spesielt bruk av humor, som å tulla og tøysa saman med det tause barnet kan fremja barnets kommunikasjon (Omdal, 2016, s. 26).

«Graded in vivo flooding» som eit utgangspunkt for arbeid med det tause barnet, inneber at den vaksne viser tillit til at barnet er i stand til å handtera dei utfordringane det får. Ein legg vinn på å ikkje la frykta styra meistringstrua og moglegheita for utvikling hos barnet. Her kan ein sjå ein samanheng til det som ligg i det å vera ein autoritativ vaksen (Baumrind, 1971) der den vaksne tek ansvar, er til stades og støttande medan barnet arbeidet mot målet sitt, som i denne samanheng er trinna mot å overvinna frykta (Omdal, 2016, s. 118). Kva det inneber å vera ein autoritativ vaksen kjem, eg tilbake til lengre nede.

2.2.2 Ikkje vent og sjå – tidleg innsats

Det augeblikket ein oppdagar tausheita til eit barn i skulen, er det viktig å setja i gang tiltak og oppfølging. Om tidleg innsats skriv Haug følgjande «Når det kjem varslar om moglege problem eller vanskar, skal det handlast raskt og utan å vente og sjå korleis det går.» (Haug, 2020, s. 26-27). SM kan føra til store utfordringar for det tause barnet si sosiale og

akademiske utvikling, dersom det ikkje vert gjeve tilstrekkeleg støtte og oppfølging. Tidleg inngripen spelar ei stor rolle i utviklinga til barnet (Lundahl et al., 2021, s. 6), ettersom utviklingsutsiktene og prognosen vert dårlegare for barnet jo lenger tausheta får vara ved (Omdal, 2016, s. 82). Omdal (2016) meiner at det er betre å prøva og feila innanfor trygge rammer, i motsetning til å la barnet «være i fred med tausheten (...)» (Omdal, 2016, s. 128). Sjølvtiliten og motivasjonen til å prøva seg, og testa ut grensene sine, aukar når barn opplever å meistra noko dei ikkje har meistra tidlegare, eller noko dei ikkje trudde dei kom til å meistra. Å sørgja for at barnet ikkje vert passivt og statisk i utviklinga si, er betre enn å la barnet vera i fred. Og når barnet har kome i gang, og byrjar å ta steg i retning av å trassa angsten for å snakka, har ein kome eit stykke på vegen mot det å byrja å prata i nye kontekstar og på nye arenaar (Omdal, 2016, s. 128). Det viktigaste er å sørgja for å ta små steg mot å bryta tausheta, slik ein kan gjera gjennom «graded in vivo flooding».

2.2.3 Dialektisk relasjonsteori

I samhandling med eit barn som er taust kan den vaksne oppleva å bli provosert og irritert. Då er det viktig at ein går inn i seg sjølv og arbeider med sine egne kjenslemessige reaksjonar (Omdal, 2016, s. 35). Dette er heilt nødvendig for at ein skal klåra å stå i relasjonen til barnet over tid, og for å sikra at det ikkje oppstår ein kamp mellom den vaksne og barnet, der den vaksne vil få barnet til å snakka medan barnet sin frykt vekst parallelt med presset utanfrå. For å fremja utviklinga av kommunikasjon, må forholdet mellom barnet og den vaksne endrast. Dei vaksne rundt barnet må difor som nemnt reflektera over kva kjensler barnet vekker i dei, kva dei tenkjer og korleis dei responderer når dei møter det stille barnet (Omdal, 2016, s. 35). Her spelar dialektisk relasjonsteori ei viktig rolle. Dialektisk relasjonsteori handlar om å sjå at barnet si utvikling og korleis dei vaksne oppfører seg, påverkar kvarandre på ein samanvevd måte. Relasjonen mellom barnet og den vaksne er prega av gjensidigheit. Barnets eigenskapar påverkar korleis folk rundt reagerer, og desse reaksjonane påverkar igjen det barnet gjer etterpå. Ifølge dialektisk tilnærming bør me sjå på forholdet som ein heilskap, der individa er gjensidig knytt saman og påverkar kvarandre. Me må sjå på barnets åtferd i samanheng med korleis dei vaksne skapar rammer for barnet, og motsett. Og me må analysere korleis både barnet og dei vaksne kommuniserer som ein heilskap, der søkjelyset vårt ligg på den vaksne like mykje som på barnet (Omdal, 2016, s. 53-54).

Schibbye og Løvlie (2017) viser til at ein viktig del av den dialektiske relasjonsteorien handlar om at den vaksne må kunna stoppa opp, og få ein oversikt over situasjonen og samspelet. Det er viktig at den vaksne ser på sitt eige bidrag i samspelet. Dette inneber at den

vaksne må gå inn i seg sjølv og sine reaksjonar, og spørja seg sjølv om åtferda som barnet viser, kan vera ein respons på den vaksne sine handlingar, som har sitt utspring frå den mentale tilstanden til den vaksne. Kroppen sender subtile signal, som barnet igjen plukkar opp og som då vert ein del av samspelet. Det er viktig at den vaksne forstår betydninga av desse både verbale og ikkje-verbale beskjedane som vert formidla til barnet, for å sikra at ein ikkje mistolkar barnet og åtferda barnet viser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23). I dette ligg det eit krav om evne til sjølvrefleksjon, å sjå seg sjølv som deltakar i ein større samanheng. Tett knytt til sjølvrefleksjon, er sjølvavgrensing. Dette handlar om å sortera mellom mine og dei andre sine ulike opplevingar og kjensler (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 38). Vidare er også det å anerkjenna barnet ein viktig del av den dialektiske relasjonen. Det finst ulike typar anerkjening, men her siktar Schibbye og Løvlie (2017) til det å verdsetta og anerkjenna barnet uavhengig av prestasjonar. Barnets oppleving vert anerkjent som reell, og noko som har verdi i seg sjølv. Dette kan igjen opna opp for at barnet vert god på å identifisera sine eigne kjensler og får tillit til eigne opplevingar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 58). Slik kan barnet blant anna få byggja evna til sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing, og få tak i seg sjølv som sjølvstendig subjekt

2.2.4 Positiv forventning

Som lærar til ein elev med SM, kan ein gjera fleire ting for å leggja til rette for positiv utvikling hos eleven. Blant anna ved å skapa ei positiv forventning om at barnet kjem til å prata. I møte med klassekameratar som stiller spørsmål kring tausheta, og om medeleven deira kjem til å byrja å prata, er det viktig at læraren er medviten svaret sitt. Svara bør i følgje Omdal (2016) formidla optimisme kring spørsmål om barnet kjem til å prata eller ikkje. Vidare er det ein god idé å utdjupa at barnet gjerne pratar heime, men foreløpig ikkje på den gjeldande arenaen (Omdal, 2016, s. 120-121). På denne måten kan medelevane forstå at han eller ho kan kommunisera verbalt, og at det er fullt mogleg at dette også vil skje på skulen.

Det er vidare viktig at barnet med SM ikkje kjenner seg pressa til å byrja å prata, og at den positive forventninga om at barnet kjem til å byrja å prata ikkje glir over til å bli eit ytre press om å byrja. Barnet må få oppleva ro rundt utviklinga, og få byrja å prata først når han eller ho er klar for det sjølv. Det er viktig at det vert formidla ei forventning om at orda kjem til å koma, i si tid (Omdal, 2016, s. 123). Vidare finst det ulike måtar å prata om dette problemområdet med klassen. I ein klasse der det finst ein elev med SM, går det an å prata om frykt og angst på generell basis, og ein kan i dette arbeidet for eksempel nytta barnebøker som omhandlar temaa. Men det er også viktig at det eine barnet sitt problemområde ikkje vert sentrum for

samtalen. Ved at ein pratar om det å vera redd, eller det å ha angst, kan ein opna opp for ei ny forståing kring desse temaa. Barn vil ofte akseptera at eit anna barn i klassen er taus; «så lenge frykten for å snakke blir normalisert og tatt opp med barnet til stede.» (Omdal, 2016, s. 121). Dette kan i andre rekkje kanskje gjera det lettare for medelevar, eleven sjølv, og andre vaksne i klasserommet å forstå meir av kva tausheita inneber: «Gjennom å normalisere tematikken kan det bli lettere for de andre barna og for det tause barnet å forstå tausheten» (Omdal, 2016, s. 121).

2.2.5 Å vera ein autoritativ vaksen

Omdal (2016) viser til viktigheita av å vera ein autoritativ vaksen i møte med barn med SM, som skapar tryggleik og føreseielegheit: «Det handler om å finne en balanse mellom krav og forventninger og støtte og relasjonsbygging i relasjonen til barnet.» (Omdal, 2016, s. 124). Å møta vaksne som er autoritative i veremåten sin er viktig for barn med SM, som for alle barn i skulen.

Går ein vidare inn i den autoritative teorien, er Baumrind (1971) sentral å nemne, då det var ho som la grunnlaget for denne teorien. Baumrind viser til at vaksne som har ei autoritativ tilnærming til barn bekreftar dei tinga barnet får til no og dei kvalitetane barnet har, og formidlar samtidig ei forventning om korleis den framtidige oppførselen bør vera. I tillegg anerkjenner autoritative vaksne barnets individuelle interesser og veremåte, utan å vera ettergivande overfor alt barnet vil og ønskjer (Baumrind, 1971). Å vera ein autoritativ vaksen handlar med andre ord hovudsakleg om å bevega seg i spennet mellom to dimensjonar: relasjonsvarme og det å respektfullt stilla krav og ha forventingar (Roland, 2021, s. 21). Den eine av desse to dimensjonane handlar om kvaliteten på relasjonen. Autoritative vaksne er: «varme, åpne i kommunikasjonen, sensitive, de gir frihet under ansvar, er aksepterende, tar barnets perspektiv og stimulerer til barnets utvikling.» (Roland, 2021, s. 35). Den andre dimensjonen som ein autoritativ vaksen tek omsyn til, handlar om grensesetting gjennom å stilla krav og forventing til barna. Denne typen grensesetting byggjer på varme og det å anerkjenne barnet ein har med å gjera. Roland skriv vidare om dette: «Autoritativ grensesetting må forstås mer som læring av normer og andre former for sosial kompetanse.» (Roland, 2021, s. 38).

Roland (2021) viser til at det er viktig å først ha ein god relasjon til barnet, for at ein vidare skal kunna setja grenser på hensiktsmessige og vellykka måtar. Dette handlar om at det er enklare å akseptera og ta til seg dei grensene som vert sett, når den som set grensene er nokon

dei likar (Roland, 2021, s. 38). Omdal (2016) legg også vekt på dette, og vidare at det berre er med ein god relasjon i botn at ein har eit godt nok utgangspunkt for å vidare utfordra barnet til å gå ut av komfortsonen på ein konstruktiv måte (Omdal, 2016, s. 128). For ein lærar er det viktig å gå systematisk inn i relasjonsarbeidet, og sørgja for å investera tid i relasjonen, skapa tillit, og leggja opp til positive relasjonsbyggande opplevingar i lag. Alt dette må sjølvstendig skje på ein måte som også tek omsyn til og byggjer på barnets eigne interesser. På denne måten kan den vaksne og barnet ha ein såpass god og trygg relasjon at utrygge og ukomfortable situasjonar som barnet kjem opp i og går inn i, ikkje øydelegg relasjonen mellom den vaksne og barnet. Ved å ha ein god og trygg relasjon i botn kan dette verka beskyttande for barnet, og gjera at han eller ho tør meir enn om det ikkje hadde hatt ein god relasjon til den vaksne (Omdal 2016, s. 128). Dersom eit barn med SM ikkje ønskjer å ha kontakt med dei rundt, er det viktig at ein som lærar ikkje gjev opp å byggja vidare på relasjonen. I staden må ein sjå om det finst andre måtar å nå inn til barnet (Omdal, 2016, s. 123). Det er med andre ord viktig å ikkje stagnera i si eiga lærarutvikling, ikkje fortsetja med ting som ikkje ser ut til å hjelpe. Ein må tørre å prøva nye metodar og nye innfallsvinklar, og utfordra seg sjølv og si eiga komfortsone i møte med barnet.

For eit barn med SM, som med alle andre menneske er det å kjenna på tryggleik eit grunnleggjande behov. Ein side av arbeidet lærarar har i møte med elevane sine er å sørgja for at dei kjenner seg trygge på skulen. I Maslows (1954/1970) behovspyramide kjem behovet for tryggleik rett over dei fysiologiske behova som ligg nedst i pyramiden. Behovet for tryggleik kan bli sett tydeleg hos barn og behovet dei har for rutinar og føreseielegheit i kvardagen. Barn søkjar tryggleik, og eit miljø der eit barn finn dette er eit miljø der barnet kan bevega seg vidare opp i pyramiden og samla seg om meir enn berre å søkja tryggleik (Maslow, 1954/1970, s. 39). For barn med og utan SM er det også viktig å få tilbakemelding på det dei meistarar, vidareutvikla dei ferdigheitene dei har, og få hjelp når dei treng det (Omdal, 2016, s. 123). Som lærar har ein plikt til å sørgja for å tilpassa opplæringa i skulen til den enkelte elev sine evnar og føresetnadar (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Som Haug (2020) viser til, handlar dette om å «møte mangfaldet i elevflokket i undervisninga i skulen» (Haug, 2020, s. 16). Vidare, som Haug (2020) argumenterer for, er det ikkje mogleg å sjå for seg eit inkluderande og godt læringsmiljø utan at tilpassing er ein del av det.

2.2.6 Sjølvstendigjering

Omdal (2016) skriv om å arbeida mot å sjølvstendigjera barnet, og utvide mengda menneske som barnet pratar med. Pedagogen eller pedagogane som arbeider med barnet, må sørgja for å

avgrensa mengda ein-til-ein-jobbing. Om barnet berre pratar med pedagogen bør det vera eit mål i seg sjølv å sørgja for å involvera fleire i samhandlinga, og prøva «å overføre talen til stadig flere personer i miljøet» (Omdal, 2016, s. 126). Berre slik kan barnet over tid få fleire å spela på enn berre den eine pedagogen eller assistenten. På bakgrunn av dette bør arbeid med barnet skje saman med andre barn, ein eller fleire, som barnet med SM er glad i å vera saman med. På denne måten kan barnet gjennom kommunikasjon med for eksempel medelevar sine få både utfordringar og støtte i si eiga utvikling (Omdal, 2016, s. 126). Ikkje minst er det eit mål å inkludera barnet i elevgruppa gjennom at eventuelle assistentar eller ekstrapersonell arbeider mot dette og involverer seg i heile elevgruppa, i staden for å arbeida med barnet på eit grupperom utan ein vidare plan for å koma seg tilbake og vera ein del av gruppa og læringsmiljøet

Det er vidare viktig at dei vaksne rundt barnet ikkje let barnet bli for avhengig av dei. Det er som nemnt viktig å ha ein god relasjon i botn, men dersom barnet vert for avhengig av den vaksne, kan det hindra barnet i å utvikla sjølvstendigheit. Her har blant anna også foreldra til barnet ein jobb å gjera, med å vera bevisst på relasjonen til barnet sitt. Omdal (2016) peikar på at foreldre som held barnet med SM for tett inntil seg (reint metaforisk), truleg er redd for at barnet sjølv ikkje vil meistra å gjera seg forstått åleine når det ikkje kommuniserer verbalt (Omdal, 2016, s. 126-127). Dette kan verka mot barnet si utvikling, då det vert skjerna for nødvendige utfordringar.

2.2.7 Defokusert kommunikasjon

Kristensen (2005) løftar fram prinsippet om defokusert kommunikasjon som ei anbefalt tilnærming i møte med barn med SM. Defokusert kommunikasjon kan minska ubehaget som kan oppstå i barnet i ulike sosiale situasjonar, gjennom at den vaksne tar utgangspunkt i nokre spesifikke premiss som dreiar seg om å flytta søkjelyset vekk frå barnet. Slik kan denne kommunikasjonsforma støtta barnet i utviklinga si mot å prata, og samtidig unngå at barnet opplever for mykje press utanifrå i denne prosessen (Kristensen, 2005, s. 22). Omdal (2016) refererer også til defokusert kommunikasjon i arbeidet med barn med SM, og nemnar at dette er ei tilnærming som legg vekt på SM som sosial angst (Omdal, 2016, s. 38). I Lundahl et al. (2021) si forskning har det vist seg at defokusert kommunikasjon i lag med førebyggjande tiltak har gjort at nokre barn i førskulen som i utgangspunktet var tause, har begynt å prata og vera meir deltakande i det sosiale samspelet (Lundahl et al., 2021, s. 47). Dei anbefaler defokusert kommunikasjon som eit tiltak når ein skal leggja til rette for barn med SM i skulen

ettersom dette kan vera med på å skapa trygge rammer for barnet, og på denne måten hjelpe barnet til å byrja å kommunisera verbalt (Lundahl et al., 2021, s. 51).

Sentrale delar av defokusert kommunikasjon handlar om at den vaksne vel å sitja ved sida av i staden for direkte overfor barnet. Vidare er det viktig å skapa merksemd om ein delt aktivitet som barnet likar å gjera i staden for å setja søkjelyset direkte på barnet. Dette kan gjerne vera ein aktivitet som barnet og den vaksne, og gjerne andre barn, samarbeider om (Oerbeck et al., 2014). I tillegg kan felles opplevingar gje næring til leiken. Å gje barna felles opplevingar utanfor den normale konteksten dei vanlegvis er i, som å gå på tur i skogen med klassen, kan føra til at det tause barnet kommuniserer meir, enten det er verbalt eller nonverbalt. Felles opplevingar kan gje næring til leiken. (Omdal, 2016, s. 91).

Eit anna premiss i denne kommunikasjonsforma, som Oerbeck et al. (2014) viser til, handlar om å tenkja høgt, heller enn å stilla barnet direkte spørsmål, dette kan vera å stilla undrande spørsmål. Vidare er det viktig at den vaksne gjev barnet nok tid til å respondera i staden for å prata på vegne av barnet, og at den vaksne møter barnet på det nivået barnet ligg på, då både gjennom nonverbal og verbal kommunikasjon. Dersom barnet ikkje responderer, er det viktig at den vaksne forset dialogen, og slik held kommunikasjonen gåande. Skulle barnet byrja å prata, er det viktig å reagere på ein nøytral måte, utan at ein viser veldig mykje begeistring over at barnet pratar (Oerbeck et al., 2014). Omdal (2016) viser til at humor og leik er viktige verktøy i samhandlinga med barn med SM, og poengterer at barn kan koma til å gløyma seg når dei vert oppslukte av leiken. «Kommunikasjonen blir mer defokusert når det er bilen som lager brummelyd, hunden som bjeffer eller dukken som gråter, og ikke barnet selv.» (Omdal, 2016, s. 91). Ut frå denne forståingsramma kan ein sjå på *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) som ein inngang til defokusert kommunikasjon gjennom å fungera som ein aktivitet og noko å samla seg om utan at det handlar direkte om det tause barnet. Dette kjem eg tilbake til i underkapittel 4.2.7.

3 Metode

Formålet med studien min er å finna ut om det finst likskapar eller ulikskapar mellom tilnærminga Mummimamma har til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. I arbeidet med å svara på problemstillinga har eg arbeidd kvalitativt, og nytta deduktiv tematisk analyse (TA) av Janssons (1962/2022) novelle *Det usynlige barnet*. I dette kapitelet kjem eg til å leggja ut om korleis eg har handsama og analysert novella, og visa til sterke og svake sider ved valt metode. Avslutningsvis kjem eg til

å diskutera truverdet til studien, og etiske aspekt ved prosjektet. Men før alt dette vil eg leggja ut om førearbeidet og avgrensingar knytt til masterprosjektet.

3.1 Førearbeid og avgrensing

Som eg har skrive om lengre oppe er det ikkje uvanleg at barn med SM ikkje får god nok oppfølging, både når det gjeld å setja i gang tiltak tidleg, og møta dei med tilnæringsmåtar og metodar som fungerer for det enkelte barnet. I arbeidet med å snevra inn oppgåva, og bruka fagkompetansen og engasjementet eg har frå norskfaget, landa eg etter mykje fram og tilbake på ei problemstilling med eit spesialpedagogisk hovudfokus, med inspirasjon frå norskfaget: *Kva for likskapar og ulikskapar finst mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med selektiv mutisme?* Eg inkluderer både likskapar og ulikskapar i formuleringa av problemstillinga for å sørgja for høg reliabilitet i analysearbeidet og det endelege forskingsprosjektet. Basert på problemstillinga og den overordna tematikken, blir forskingsspørsmåla eg vil arbeida ut frå som følgjande:

Kva går diagnosen SM ut på?

Kva form for tilnærming er hensiktsmessig i møte med barn med SM i skulen?

Kan Det usynlige barnet (Jansson, 1962/2022) fungera som ein ressurs i undervisningsarbeid, og ei kjelde til inspirasjon, for å lærarar som møter på denne problematikken i skulen?

Det siste forskingsspørsmålet famnar fokuset eg ønskjer skal vera til stades, sjølv om det er ein liten del av forskingsprosjektet mitt: bruka av fantastisk litteratur som ein ressurs i undervisninga. I mitt tilfelle dreier dette seg om novella som ein ressurs i skulen i møte med barn med SM, i klassar kor denne problematikken er relevant, så vel som ei kjelde til inspirasjon for lærarar som møter på SM i skulen. Difor vil eg i ein liten del av metodekapittelet kort gå inn på den estetiske funksjonen til fantastisk litteratur presentert av Birkeland & Mjør (2012) og det Drangeid (2014) kallar framanderfaring. Desse omgrepa vil bli tatt med inn i drøftinga, og sjåast opp mot teori omkring defokusert kommunikasjon (Kristensen, 2005), for å slik binda det saman med det overordna temaet SM. Men først vil eg byrja med å gje nokre utdjupande kommentarar knytt til Ninni si rolle i forskingsprosjektet mitt, som ein del av avgrensinga knytt til novella sine delar.

3.1.1 Utdjupande kommentarar knytt Ninnis rolle i forskingsprosjektet

Problemstillinga mi der Mummimamma er i sentrum av forskingsprosjektet set forventning til eit visst perspektiv i møte med novella sine delar. Samtidig finn eg det nyttig å ta ein kikk på barnet Ninni, som viser ein del trekk som kan likne på dei trekka barn med SM kan ha. Denne likskapen var noko av det som sette tanken min i sving i opptrappinga til masterarbeidet, og som la grunnlaget for problemstillinga. I tillegg bidrar denne samanlikninga til å svara på det tredje forskingsspørsmålet, i og med at likskapen styrkjar ideen om at novella kan brukast i møte med dette problemområdet, då spesielt som ein del av den defokuserte kommunikasjonen mellom lærarar og barn med SM.

Den første likskapen eg merka meg då eg leste boka var at Ninni var usynleg, noko som i symbolsk overført forstand kan reflektera tausheita til barn med SM. Likevel er det fleire likskapar som ikkje er like symbolske som dette. I starten av novella fortel Too-tikki om heimesituasjonen til Ninni, som er prega av frykt, usikkerheit og lite kjærleik. Ninni har vorte tatt vare på av ei iskald og ironisk tante. Tanta var ikkje glad i ho og skremte ho ofte. Dette resulterte i at Ninni begynte å bleikna i konturane, og til slutt vart heilt usynleg. Her kan ein sjå eit bilete av heimemiljøet Ninni kjem frå. Når det gjeld SM, er det lite forskning som har retta søkjelyset på trauma (Omdal, 2016, s. 64). Omdal (2016) si forskning tyder samtidig på at kommunikasjon gjennom tausheit kan vera ein måte å skjerma seg sjølv i møte med trauma eller stressfylte opplevingar som overgrep eller omsorgssvikt og forsøming. I novella finst det fleire eksempel på at Ninni bleiknar grunna konflikhtar eller stressande situasjonar. Eit poeng her er også dette at ting som kanskje ikkje vert opplevd som traumatisk for nokre barn, kan vera vanskeleg å handtere for barn med SM (Omdal, 2016, s. 64).

Ninni framstår som sårbar og engsteleg, og ho vert omtalt som blyg. Den første morgonen i huset har føtene hennar vorte synlege, og dei gjev eit tydeleg hint om Ninnis veremåte: «Ninnis føtter som kom nedover trappen, bitte små og med engstelige tær som var tett sammenklemt.» (Jansson, 1962/2022, s. 121). Fleire studiar viser at barn med SM ofte viser trekka blygskap og frykt (Ford et al., 1998; Muris & Ollendick 2015; Omdal 2016; Vogel et al., 2024). I tillegg vert dei gjerne skildra som veldig sta og mistenksame, og dei kan ha vanskar med å prøva ut ny åtferd og gjera sjølvstendige val, i frykt for andre sin reaksjon (Omdal 2016). Ninni vert skildra som «et meget ordentlig lite barn.» (Jansson, 1962/2022, s. 122). I leik saman med Lille My og Mummitrollet gjer ho berre som dei seier at ho skal, og verkar merkeleg hjelpelaus, «de hadde en sterk følelse av at hun lekte for å være høflig og ikke for å ha det morsomt.» (Jansson, 1962/2022, s. 127). Dette kan gjenspeile et anna trekk hos Ninni,

som Vogel et al. (2019) i sin studie fann at prega barn med SM, nemleg frykt for å gjera feil. I tillegg viser dette eit trekk som Omdal (2016) fann at var typisk, nemleg at barn med SM kan vera veldig perfeksjonistiske, med eit behov for kontroll over eigne handlingar (Omdal, 2016, s. 48).

Når Mummifamilien i slutten av novella tek turen til sandstranda for å trekkja opp båten før vinteren kjem, reagerer Ninni sterkt på synet av havet. Ho legg seg på magen og byrjar å pipa. Mummimamma får fram gjennom forsiktig samtale at det er første gong Ninni ser havet, og at ho tykkjer det er for stort. Dette speglar eit av trekkja som mange barn med SM har til felles. Dei unngår ofte nye situasjonar (Muris og Ollendick, 2015; Omdal 2016), og har vanskar med å tilpassa seg endringar (Ford et al., 1998). Eit anna eksempel på dette er Ninni si utvikling, som går i positiv retning jo lenger ho er i Mummifamilien. Dette kan peika på at ho nettopp treng føreseielege og kjende omgjevnadar, slik som eit barn med SM også kan ha nytte av, i motsetning til endringar og nye situasjonar.

I slutten av novella bit Ninni Mummipappa i halen, og etterpå dett han i sjøen i eit forsøk på å fiska opp hatten sin. Her vert Ninni synleg i det augneblikket ho let sinnet få sleppa ut og bli ein del av ho. Å visa sinne og tre fram som eit individ med eigne kjensler og meiningar, skjer berre når ein har fått dekkja det primære behovet for tryggleik som Maslow viser til gjennom sin teori om behovshierarkiet (Maslow, 1954/1970, s. 39). I Omdal (2016) si forskning kjem det fram eksempel på barn som bryt tausheita. Dette skjedde gjerne gjennom at barnet var så proppfullt av opplevingar at det berre måtte fortelje, og i kjølvatnet av dette fortsette å snakka (Omdal, 2016, s. 27). I denne episoden bryt Ninni truleg for godt laus frå det å vera usynleg.

3.1.2 Fantastisk litteratur

Magne Drangeid (2014) kategoriserer *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) som fantastisk litteratur (Drangeid, 2014, s. 150). Birkeland og Mjør (2012) skriv om den estetiske funksjonen til fantastisk litteratur i boka *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Gjennom den estetiske funksjonen, som at Ninni er usynleg, hjelper den fantastiske litteraturen lesaren til å skilja mellom røyndom og fiksjon (Birkeland & Mjør, 2012, s. 66). Dette fantastiske elementet er med på å skapa distanse. Dette gjer det kanskje enklare å nytta denne novella i klasseromsamanheng. Gjennom den fantastiske litteraturen kan klassen prata om at Ninni er usynleg, eller prata om temaa frykt og angst, utan at barnet med SM kjenner seg utsett. Ikkje minst kan litteraturen vera med på å vekkja nye tankar og refleksjonar i elevgruppa, utan at enkeltelevar kjem i søkjelyset. Drangeid (2014) er oppteken av at litteratur kan opna opp for

nye syn på verda rundt og nye syn på menneske. Han kallar dette framanderfaring og skriv vidare om at erfaringa ein kan få gjennom å lesa litteratur, kan gje innsyn i nye perspektiv på omverda, slik som andre sine erfaring, tankar og kjensler. «Ett av litteraturens fortrinn er at den så elegant lar oss oppleve andre personer innenfra. Vi kan få del i andres følelser og tanker.» (Drangeid, 2014, s. 31).

3.2 Forskingsdesign

På bakgrunn av formålet med undersøkinga valte eg kvalitativ metode, fordi eg meiner dette er den best eigna tilnærminga for å svara på problemstillinga mi. Eg ønskja å henta inn informasjon ikkje ved hjelp av tal, men gjennom ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Eg fann det hensiktsmessig å framstilla skildringa av verkelegheita i tekst, der eg som forskar kunne skriva ned det eg observerte. Her finst det så klart utfordringar eg måtte ta tak i, slik som forskinga si gyldigheit og pålitelegheit i møte med ein slik prosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222), der eg sjølv står for fortolkinga av Tove Jansson (1962/2022) si novelle. Gjennom denne prosessen har eg sett på denne studien som ein casestudie, der eg har retta merksemda mi mot *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) som ein case, og gjennom deduktiv TA gått i djupna av denne eininga. Postholm og Jacobsen (2018) skriv følgjande om casestudie: «Felles for dem er at de alle studerer «en case», noe som er avgrenset i tid og rom» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63), og vidare at dei ser på dette som eit forskingsdesign, på bakgrunn av at ein kan nytta ulike metodar for å gjera ein casestudie. Med omsyn til metoden eg har valt skriv Clarke og Braun (2017) at TA kan bli brukt som ein metode for å analysera stoff nettopp i samband med casestudiar.

3.2.1 Deduktiv tilnærming

I denne studien nytta eg deduktiv TA for å undersøka Mummimamma si tilnærming til barna, og om dette liknar eller er ulikt frå det forsking tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. Eg gjekk fram på same måte som det Alvinus et al. (2023) viser at ein kan i ei deduktiv TA (Alvinus et al., 2023, s. 91-99). Her la eg særleg vekt på Ninni og Mummimamma sitt samspel som kjem til uttrykk gjennom fleire episodar i novella. Med ei deduktiv tilnærming som springbrett, starta eg med teorien om SM som utgangspunkt for analyseprosessen. Først omgjorde eg teorien knytt til valt tema; meir spesifikt vektla eg hensiktsmessige tilnæringsmåtar og metodar forsking råder lærarar og vaksne til å ha i møte med barn med SM. I staden for å for koda datamaterialet, det som i mitt tilfellet er novella *Det usynlige barnet* av Tove Jansson (1962/2022), slik ein gjer med ei induktiv tilnærming, koda eg valt teori, gjennom å laga kategoriar som samanfatta innhaldet i teorien. Braun & Clarke (2006)

viser til at når ein allereie har eit bestemt teoretisk rammeverk som skal brukast på datamaterialet, slik eg har, er deduktiv koding hensiktsmessig. For å gjera det tydeleg for lesaren korleis eg gjekk fram då eg analyserte eininga *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), og gjera studien mest mogleg transparent, vil det vidare bli vist til den stegvise prosessen eg har gjennomført i den deduktive tematiske analysen.

3.3 Analyseprosessen

Analyseprosessen består av fire overordna steg knytt til arbeidet med å svara på problemstillinga. Steg 3 vert utdjupa med fire eigne delar. Dette for å klargjera korleis eg har arbeidd med å analysera novella, sørgja for mest mogleg transparens og truverd, og for å underbyggja funna mine.

3.3.1 Steg 1 & 2

Som første steg i den tematiske analysen valte eg eit tema eg interesserte meg for. Dette valet landa på SM. Deretter valte eg novella *Det usynlige barnet* av Tove Jansson (1962/2022), som i denne samanheng fungerer som ei eining i det overordna forskingsdesignet casestudie, i møte med teori knytt til SM. Vidare byrja eg med å lesa meg opp på teori og forskning knytt til valt tematikk. Neste steg i arbeidet gjekk ut på å formulera ei problemstilling, og forskingsspørsmål som fungerte rettleiande i det vidare arbeidet med å svara på problemstillinga.

3.3.2 Steg 3 & 4 – analyse i fire delar

Som eit tredje steg i TA, gjennomførte eg sjølve analysen. I første del av analysearbeidet starta eg oppifrå med å omgjera teorien om hensiktsmessige tilnæringsmetodar i møte med barn med SM, til det som etter fleire rundar vart kokt ned til seks kategoriar og deretter seks spørsmål basert på desse kategoriane. Alle spørsmåla vart vinkla på ein måte som søkte å svara på den overordna problemstillinga. Dei vart også formulert slik at det skulle vera mogleg å svara på spørsmåla med dei tre faste svaralternativa «ja», «nei», og «moglegvis». Desse svara speglar i dette tilfellet likskapar og ulikskapar mellom Mummimamma sine tilnæringsmåtar og metodar i møte med Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår i møte med barn med SM.

I andre del av analysen gjorde eg ei nærlesing av *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) med eit ekstra auge på Mummimamma sine aktive og passive handlingar. Deretter brukte eg dei seks spørsmåla for å analysera datamaterialet (novella), ved å samla alle relevante tekstdelar frå novella under dei seks spørsmåla. Dei tekstdelane eg rekna som relevante for å

svara på dei seks spørsmåla, er episodar i novella der Mummimamma gjer aktive handlingar i møte med barna (Ninni, Mummitrollet og Lille My), i tillegg til delar der Mummimamma ikkje er direkte involvert, men har ei indirekte rolle som ein del av familien, mor og ansvarleg vaksen i møte med barna. For eksempel når ungane leikar åleine utan Mummimamma, men Mummimamma samtidig spelar ein rolle i denne situasjonen ved å la dei få dra åleine. Her ligg det ei handling, sjølv om ho er passiv, i den forstand at Mummimamma ikkje krev å vera til stades. Dette spesifikke poenget vert nemnt i underkapittel 4.2.5 Sjølvstendigging.

Eg analyserte deretter kvar enkelt tekstdel som låg under spørsmåla, gjennom å definera om kvar tekstdel viste eit innhald som indikerte eit «ja»-, «nei»-, eller «moglegvis»-svar på det gjeldande spørsmålet. Desse svara viste generelle indikasjonar, som samla sett gav overvekt av eitt av svara: «ja», «nei» eller «moglegvis». Sett opp mot problemstillinga, gjev desse svara eit generelt bilete av om eg har funne flest likskapar eller ulikskapar mellom Mummimamma si tilnærming og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. Som tredje del i steg 3 gjennomførte eg analysen fleire gonger, slo saman kategoriar, og justerte spørsmåla slik at dei reflekterte innhaldet i dei etter kvart meir kompakte kategoriane. Den endelege og generelle oversikten over resultatet er illustrert i *Tabell 1: samanfatning av resultatet frå den tematiske analysen*. Tekstdelane som viste seg spesielt relevante for å belysa svara til kvar av dei seks spørsmåla, tok eg så med inn i fjerde del av analysen som ein del av grunngevinga og utdjupinga av funna i drøftinga av resultatet av studien. Denne delen glir i denne samanheng over i det siste steget i den overordna analyseprosessen, steg 4, som dreier seg om å svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla.

3.4 Vitskapsteori

Arbeidet mitt tek utgangspunkt i konstruktivistisk tradisjon og tenking. Å setja eit skilje mellom meg som forskar og det eg vil forska på er ikkje hensiktsmessig, då eg gjer egne vurderingar og sjølv analyserer skjønnlitteraturen. Analysen og vurderingane mine i analyseprosessen vil vidare gå langs med og brukast til samanlikning i møte med forskinga som allereie er gjort på området (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette inneber at det einaste eg vil kunna seia noko om i forskinga, er korleis eg oppfattar fenomenet. Jamfør Postholm og Jacobsen (2018) som seier om konstruktivisme at det heiter det det gjer «nettopp fordi vi ikke nødvendigvis ser objektet slik det faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

3.5 Forforståing

Ein styrke med denne studien som meldar seg med ein gong, er at den kan replikerast. Den byggjer på ein analyse av ei eining, *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), som er tilgjengeleg for alle og som ikkje endrar seg med tida, i motsetning til for eksempel intervju som baserer seg på personlege opplevingar og meningar i augneblikket. Samtidig er forskingsprosessen ikkje skjerna for mine egne personlege meiningar, mine egne preferansar og forforståinga mi. Som ein del av forskingsprosessen har eg påverka prosessen, og forma han. Likeins har forskingsprosessen vore med å påverka meg og mi forståing av linken mellom novella og teorien. Eg visste lite om temaet SM på førehand, men hadde god kjennskap til, og forkjærleik for, Janssons (1962/2022) novelle. Etter å ha lese litt om SM og oppdaga Ninni sine symbolsk overførbare likskapstrekk med barn med SM, var linken funnen og valet enkelt. Seinare, i oppløpet til val av problemstilling, vart Mummimamma sin veremåte og tilnærmingar til Ninni og dei andre barna meir interessant å sjå på.

Det er viktig å poengtera at eg etter å ha lese meg opp på SM gjekk inn i arbeidet med eit håp om at denne novella kunne fungera som eit verktøy i forbindelse med tematikken SM i skulesamanheng. Eit utgangspunkt som i seg sjølv er subjektivt. På den andre sida har metoden eg valte vore med på å påverka forskingsprosessen i retning av å vera meir objektiv enn subjektiv, då den legg opp til stegvis og systematisk dataanalyse og ein ryddig og transparent prosess. Vidare har formuleringa av problemstillinga vore med på å halda fast på objektiviteten i prosessen, ved å setja søkjelys på både likskapar og ulikskapar mellom Mummimamma si tilnærming og det forskning tilrår.

3.6 Reliabilitet og validitet

Gjennom prosessen har eg hatt eit ekstra auge på validiteten og reliabiliteten i arbeidet med studien. Eg ønskja ikkje å enda med eit forskingsprosjekt som ikkje kunne etterprøvast av andre. Metodevalet mitt, med ei deduktiv TA, gjorde at handteringa av datamaterialet, *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), skjedde på ein systematisk og strukturert måte. Det vil gjera det enklare å ettergå, enn om det hadde vore basert på frittstående tolkingar og konklusjonar, og ugrunna parallellar til teorien om SM. Til slutt var det viktig at det resultatet eg kom fram til avspeglar eit så truverdig bilete av verkelegheita som mogleg; uavhengig av om resultatet støtta opp om håpet mitt: at novella innehar potensiale til å fungera som ein nyttig ressurs i undervisninga til lærarar som møter på denne eller liknande problematikk i skulen, så vel som at den kan fungera som ei kjelde til inspirasjon for den enkelte lærar som treff på barn med SM. Også i denne samanhengen fungerte valet av metode som ei rettesnor

for å sikra at eg ikkje konkluderte med eit resultat som baserte seg på fri tolking av innhaldet i novella. Samtidig inneber det vitskapsteoretiske utgangspunktet mitt at resultatet av studien baserer seg på mi oppfatning av fenomenet eg studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

3.6.1 Styrkar og svakheiter ved bruk av TA

I denne studien tek eg eit noko utradisjonelt metodisk val. Eg gjer ein deduktiv TA av det skjønnlitterære verket *Det usynlige barnet* av Tove Jansson (1962/2022). Her tek eg eit tradisjonelt norskfagleg datamateriale og kombinerer det med ein samfunnsvitskapleg metode framstilt av Braun & Clarke (2006). Etter mi oppfatning og erfaring vert TA sjeldan brukt til å analysa denne typen datamateriale, utan at det er i samheng med eit slags intervju eller liknande. Samtidig er problemstillinga mi av ein slik karakter at eg opplev det som lite hensiktsmessig å nytta ei metodisk tilnærming frå norskfaget. Desse legg gjerne vekt på andre sider ved litteraturen enn det eg ønskjer å trekkja fram. Som nemnt behandlar eg *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) som ein case, og eg vil hovudsakleg sjå på Mummimamma sine aktive og passive handlingar, ikkje dei litterære verkemidla i novella eller forfattarskapen. Difor handlar sjølve analysen om å sjekka handlingane til Mummimamma opp mot teorien og forskinga på SM. Vidare vil eg trekkja ut nokre argument for og imot det eg vil kalla ein utradisjonell kombinasjon av metodisk tilnærming og datamateriale. Trass i motargument, står eg bak metodevalet mitt fordi eg trur det vil gje eit godt utgangspunkt for å svara på problemstillinga.

Braun og Clarke (2006) beskriv TA i 6 steg. I mitt analysearbeid har eg som nemnt tatt utgangspunkt i Alvinus et al. (2023) sin framgangsmåte av ein deduktiv TA. Denne er delt inn i 4 steg som byggjer på Braun og Clark (2006) sine 6 steg. Clarke og Braun (2013) beskriv TA som ein fleksibel metode, som er brukande innanfor ulike teoretiske rammeverk og forskingsparadigma. TA er i hovudsak ein metode for å identifisera og analysa mønster i kvalitativ data (Clarke & Braun, 2013). Samtidig er det slik at Clarke & Braun (2017) sjølv legg mest vekt på TA som ein metode for å identifisera mønster i data knytt til deltakarars erfaringar, syn og perspektiv, åtferd og praksisar: «experiential research» som søkjar å forstå kva deltakarar tenkjer, kjenner og gjer (Clarke & Braun, 2017, s. 297). Ut i frå dette kan det tenkjast at denne metoden ikkje er eigna til å analysa datamateriale mitt, som ikkje er knytt til menneskelege erfaringar, men heller innhaldet i eit skjønnlitterært verk.

Alvinus et al. (2023,) skriv på si side om at datamaterialet som skal analyserast gjennom TA i utgangspunktet kan vera alt mogleg, «Intervjuer, tal, fältanteckningar, dagböcker, skönlitteratur, sociala medier (...)» (Alvinus et al., 2023, s. 45) og mykje meir. Ut frå det Alvinus et al. (2023) skriv, og fråværet av tydelege motstemmar kring dette i artiklane til Clarke & Braun (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2013; Clarke & Braun, 2017) kan det tenkjast at det likevel er hensiktsmessig å nytta denne metodiske tilnærminga til å analysa *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022). Ikkje minst kan det vera spanande å sjå om denne måten å nytta TA på, fungerer godt eller mindre godt. Til slutt er det også eit poeng å nemna at denne masteroppgåva vert skriven i rammene av grunnskulelærerutdanninga, innanfor det spesialpedagogiske feltet, og dermed kan ein metode knytt til dette feltet vera fordelaktig for min del, med omsyn til at rettleiaren min og sensorar er knytt til nemnte felt.

3.7 Ethiske vurderingar

Ettersom tilnærminga mi ikkje krev direkte kontakt med verken elevar, pårørande, lærarar eller andre menneske, anna enn rettleiaren min, vil dei etiske omsyna og vurderingane ikkje vera like påtrengande som dersom eg for eksempel hadde gjennomført intervju, eller liknande datainnsamlingsmetodar som engasjerer og involverer fleire menneske enn meg sjølv. Samtidig er det viktig å hugsa på at det eg skriv om, er noko som fleire menneske lever med eller rundt. Dette inneber at måten eg ordlegg meg på skal visa respekt overfor desse menneska. I Jansson si framstilling viser Mummimamma stor respekt for barna. Ho pressar dei ikkje, men utfordrar dei på område der dei kan vekse. Ho er anerkjennande overfor Ninni og dei andre barna. Slik kan ein sjå Mummimamma sine haldningar og verdiar i møte med barna. I tillegg er det ei forteljing som endar godt med at Ninni, slik eg ser det, får tilbake sjølvstendigheita si og sjølvbilete sitt i møte med Mummimamma og på denne måten vert synleg. Dette kan formidla eit håp til den som les novella om at ting kjem til å gå godt til slutt. På bakgrunn av dette meiner eg at eg har valt meg ein case som ytrar respekt overfor tematikken eg har valt, og omsorg overfor menneska som er direkte eller indirekte råka av SM.

4 Resultat av analysen & drøfting

For å gje eit svar på problemstillinga mi: *Kva for likskapar og ulikskapar finst mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med selektiv mutisme?* vil eg under gje ein kort presentasjon av det endelege resultatet av analysen av *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), som visar dei

seks spørsmåla og tilhøyrande svar. Dette vert illustrert i *Tabell 1: samanfatning av resultatet frå den tematiske analysen*. Deretter vil eg gå systematisk gjennom dei seks kategoriane eg har utarbeidd i analyseprosessen, som baserer seg på og samsvarar med teorien knytt til hensiktsmessige tilnæringsmåtar og metodar i møte med barn med SM.

4.1 Resultatet av analysen

Følgjande tabell, *Tabell 1: samanfatning av resultatet frå den tematiske analysen* er ei oppsummering av resultatet, som eg vidare vil gå djupare inn i ved å drøfta relevante episodar frå novella opp mot teorien og forskinga som er gitt i teorikapitelet. I tabellen under er Mummimamma forkorta med MM, og Ninni er forkorta med N. Svara «ja» og «nei» tyder at eg i analysearbeidet har funne overvekt av argument som underbyggjer desse svara, og svaret «moglegvis» tyder at innhaldet i novella peikar i begge retningar når det kjem til å svara på det aktuelle spørsmålet. Spørsmåla følgjer underkapitla i kapittel 2.2 tilnæringsmåtar og metodar, i både innhald og rekkefølge. I oversikten er det eitt svar skil seg ut: «ja». Dette vil seia at eg har funne overvekt av likskapar mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM.

Tabell 1: samanfatning av resultatet frå den tematiske analysen.

MÅLBARE SPØRSMÅL	JA	NEI	MOGLEGVIS
Utfordrar MM N til å ta steg i retning av å bli synleg, og legg ho opp til at N skal få prøva og feila innanfor trygge rammer, og utfordra komfortsona si?	X		
Har MM ei dialektisk tilnærming til relasjonen mellom ho og N og dei andre barna, gjennom å vera reflektert og regulert i møte med egne kjensler og reaksjonar overfor N og dei andre?	X		
Formidlar MM ei positiv forventning om at N kjem til å bli synleg att, til henne og dei andre i familien?	X		
Ter MM seg som ein autoritativ vaksen, som bevegar seg mellom relasjonsvarme og forventingar overfor N og dei andre barna, og vidareutviklar dei ferdigheitene dei har ved å gje tilbakemelding på det dei meistrar og hjelpa dei når dei treng det?	X		
Arbeider MM for at N skal bli meir sjølvstendig i møte med dei			X

andre i familien, og inkludert i fellesskapet?			
Viser MM ei kommunikasjonsform som liknar på eller er ulik frå defokusert kommunikasjon?	X		

4.2 Drøfting av resultatet opp mot forskning

Drøftinga tek utgangspunkt i å svara på spørsmåla frå analysen, og argumentera for det oppsummerande svaret i *Tabell 1: samanfating av resultatet frå den tematiske analysen*, som vidare dannar grunnlaget for å svara på problemstillinga. Drøftinga består av analytiske poeng, refleksjonar og sitat frå novella *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022), som eg koplar opp til teori og forskning om hensiktsmessige tilnæringsmåtar og metodar i møte med barn med SM. Denne teorien er representert i dei seks kategoriane som vart til i analyseprosessen. Samanfatta er innhaldet i kategoriane knytt til teori kring å utfordra barnet, å arbeida ut frå ein dialektisk relasjon, å sørgja for å formidla ei positiv forventning om at barnet kjem til å prata, å vera ein autoritativ vaksen, å sjølvstendigjera barnet, og å praktisera defokusert kommunikasjon. Ettersom kategoriane baserer seg på kapittel 2.2 sine delar, vil rekkefølga på dei seks kategoriane, akkurat som spørsmåla, samsvara med teorikapitelet si oppbygging. For å gjera drøftinga mest mogleg oversiktleg er kvar kategori representert i eit eige underkapittel, i lag med ei kort samanfating av teorien som ligg bak den enkelte kategorien, og tilhøyrande spørsmål som var utgangspunkt for analysen av novella.

4.2.1 Å utfordra barnet

For ein lærar som arbeider med barn med SM er det viktig å sørgja for å utfordra barnet til å ta små steg i utviklinga mot å prata. Vidare er det viktig at læraren forventar gradvis meir respons frå barnet, eit aspekt som er tett knytt til «graded in vivo flooding» (Omdal 2016, s. 119). I denne framgangsmåten er det viktig at eksponeringa for den frykta situasjonen skjer i verkelege situasjonar i livet til barnet. Dette handlar om å ta små steg mot å etablera kommunikasjon og hindra at barnet trekkjer seg frå samhandlinga. For barnet vil dette ofte opplevast som veldig skremmande. Då er det viktig at den vaksne oppfattar dette og tek det på alvor, men samtidig formidlar at ein har tru på at barnet kjem til å meistra utfordringa han eller ho står overfor (Omdal, 2016, s. 119-120).

Vellykka tilnærmingar ut frå framgangsmåten «graded in vivo flooding» inkluderer å krevja respons frå barnet, forventa gradvis meir respons i barnets tempo, utvida sosiale responsar til andre barn, ikkje pressa barnet til å snakka, redusera frykt med humor og støtte, og laga ein plan for generalisering av framgang. Essensen i denne tilnærminga handlar om at det er betre

at barnet får prøva og feila innanfor trygge rammer, i motsetning til å bli overlaten åleine til tausheta, og dermed risikera å bli passivt og statisk i utviklinga si (Omdal 2016, s. 128). Tidleg innsats (Haug, 2020;Lundahl et al., 2021;Omdal, 2016) spelar med andre ord også ei viktig rolle her, og kjem difor under denne kategorien.

Spørsmålet

Utfordrar MM N til å ta steg i retning av å bli synleg, og legg ho opp til at N skal få prøva og feila innanfor trygge rammer, og utfordra komfortsona si?

Mummimamma avventar

Ein mørk og regnfull kveld sit Mummifamilien og reinsar sopp, plutselig bankar det på døra. Too-tikki kjem inn, og fortel om ei jente som har opplevd vonde ting i den tidlegare heimen sin. Tanta som tok ansvar for jenta var eigentleg ikkje glad i ho. Too-tikki tok difor jenta med heim til seg, og no har ho med seg jenta, som heiter Ninni, til Mummifamilien for at dei skal gjera ho synleg att. Etter at Too-tikki har introdusert og overlate Ninni til Mummifamilien, uttrykkjer Mummipappa bekymring for korleis dei skal få ho synleg att, og funderer på om dei burde ta henne med til ein doktor. Mummimamma responderer med å seia at ho ikkje trur det er løysninga. «Kanskje hun gjerne vil være usynlig en stund. Too-tikki sa at hun er sjenert. Jeg tror det er best å la ungen være i fred til vi finner på noe bedre.» (Jansson, 1962/2022, s. 120). Her viser Mummimamma ei passiv side i møte med Ninni. Ser ein på teorien som ligg til grunn for denne kategorien, handlar det om å utfordra barnet med SM til å prøva og feila innanfor trygge rammer, så vel som å sørgja for tidleg innsats. Dette handlar om at barnet ikkje skal bli passivt og statisk i utviklinga si (Omdal 2016, s. 128). På bakgrunn av denne episoden kan det argumenterast for at Mummimamma let Ninni vera i fred, og dermed ikkje legg til rette for å la henne prøva og feila innanfor trygge rammer, slik ein bør i møte med barn med SM (Omdal, 2016, s. 128). På den andre sida viser sitatet at Mummimamma ikkje grip tak i situasjonen utan å veta litt kva ho skal gjera, noko som peikar på ei viss varsemnd og ei respektfull innstilling i møte med Ninni, pluss dette at jenta er usynleg, noko Mummimamma ikkje har erfaring med eller kunnskap om. Eit viktig poeng når ein arbeider med å utfordra barn med SM, er at dette skal skje innanfor trygge rammer (Omdal, 2016, s. 127). Tryggleik er i følgje Maslow (1954/1970) eit av dei grunnleggjande behova som må liggja til grunn for vidare utvikling. Av den grunn kan det argumenterast for at Mummimamma faktisk let vera å utfordra Ninni frå start av fordi ho heller avventar fram til ho sjølv veit meir om det å vera usynleg og fram til Ninni har fått landa litt meir. Dette sitatet er jo heilt tilbake frå Ninnis første kveld i huset til Mummifamilien.

Mummimamma legg ein plan for at Ninni skal bli synleg

Etter at alle har lagt seg denne første kvelden med Ninni i hus, går Mummimamma rett til mormors gamle oppskriftsbok, med ufeilbarlege huskurar. Her finn ho til slutt noko som kan hjelpe Ninni: «Mummimamma bladde og lette. Endelig fant hun et notat som mormor hadde skrevet etter at skriften hennes var blitt temmelig skjelvende. – Hvis ens venner blir tåkete og vanskelige å se. Der. Takk og pris.» (Jansson, 1962/2022, s. 120). Ho blandar saman ein huskur, som Ninni får i kaffien sin neste morgon. Sjølv om Mummimamma ved første augekast viste ei passiv side i møte med Ninni, er det første ho gjer å leita seg fram til ein framgangsmåte og ei oppskrift som skal hjelpe Ninni til å bli synleg att. Dette viser ei aktiv og handlingsvillig side ved Mummimamma, og det er noko som vert løfta fram som viktig i forskinga på SM. Det augeblikket ein oppdagar tausheita til eit barn i skulen, er det viktig å setja i gang tiltak og oppfølging (Lundahl et al., 2021, s. 6). På den andre sida kan ein sjå på dette som at Mummimamma ikkje handlar i tråd med det forskning tilrår, i og med at ei oppskrift peikar på at det finst ein fasit på korleis ho kan hjelpe Ninni. Omdal (2016) påpeikar at ein må vera klar over at me framleis ikkje veit nok om SM til at me kan seia noko generelt om kva for pedagogiske metodar eller måtar å reagere på som fungerer i møte med alle med diagnosen (Omdal, 2016, s. 15). Med andre ord at det ikkje finst ei oppskrift.

Mummimamma utfordrar Ninni

Å utfordra eit barn med SM handlar blant anna om å heile tida arbeida i retning av å ta neste steg vidare i utviklinga mot å kommunisera (Omdal, 2016, s. 119). Ei av Mummimamma sine handlingar kan bli sett tett opp til denne delen av teorien, og delvis bekrefte spørsmålet om ho utfordrar Ninni til å bli synleg. Den andre kvelden Ninni er i huset, etter at alle har lagt seg, startar Mummimamma å sy ein rosenraud kjole til Ninni, med ei tilhøyrande hårsløyfe, og legg dette klart på ein stol til Ninni. Neste morgon kjem Ninni ned til morgonkaffien ikledd kjolen. No er ho synleg heilt opp til halsen. Dette er stor framgang frå dagen før. I tillegg vågar ho seg til å snakka for første gong, ved å takka for kjolen. Å sy klede til ein som er usynleg og ikkje vil visa seg utfordrar det trygge og vante, og det gjev ei retning og ei tydeleg ramme for det neste steget vidare i utviklinga.

Mummimamma vert passiv

Vidare i novella viser Mummimamma ei anna side med omsyn til det å utfordra og unngå at barnet vert passivt og statisk i utviklinga si (Omdal, 2016, s. 128). Ninni stoppar å bli meir synleg på eit tidspunkt, og dei andre i familien vert vande med at ho går rundt utan eit synleg hovud. Mummimamma på si side held fram med å gje huskuren ho laga til Ninni, men gjev

også til slutt opp og tenkjer for seg sjølv at «folk har vel klart seg uten hode før, og kanskje Ninni ikke var noe særlig pen.» (Jansson, 1962/2022, s. 128). Her let Mummimamma Ninni stagnera gjennom å gje opp kuren ho har hatt så stor tru på at skulle gjera ho heilt synleg. I motsetning til tidlegare handlingar og tilnærmingar Mummimamma har hatt, strir dette mot det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. I møte med eit barn med SM er det viktig å ikkje fortsetja med ting som ikkje ser ut til å hjelpe. Det er viktig at lærarar ikkje stagnerer i si eiga utvikling. Ein må tørre å prøva nye metodar, nye innfallsvinklar og utfordra seg sjølv og si eiga komfortsone i møte med barnet, så vel som å halda fram med å søkja kompetanse og hjelp slik at ein kan finna nye og betre måtar å støtta barnet på (Omdal, 2016, s. 123). Mummimamma på si side held fast på hovudtilnærminga si, huskuren, og når dette ikkje fungerer gir ho opp. Samtidig kan ein argumentere for at Mummimamma har andre tilnæringsmåtar og metodar i møte med Ninni, sjølv om desse ikkje vert peika ut av novella eller Mummimamma sjølv som nettopp dette.

Mummimamma og «graded in vivo flooding»

Mot slutten av novella går familien til ei sandstrand for å trekkja opp båten for vinteren. Her reagerer Ninni kraftig ved å leggja seg ned på bakken og byrja å pipa. Mummimamma responerer med å bøya seg ned til Ninni og kviskra saman med ho for å finna ut kva som er gale. Det som kjem fram er at Ninni aldri har sett havet før, og tykkjer det er for stort. Mummimamma lyttar til Ninni og bekreftar opplevinga hennar, og vel samtidig å stå i situasjonen, i staden for å snu og gå heim att. Familien trekkjer opp båten, og «Ninni ruslet ned til vannkanten og stod helt stille på den våte sanden. De lot henne være. Mummimamma satte seg på bryggen og kikket ned i vannet.» (Jansson, 1962/2022, s. 129).

Eg vil argumentera for at Mummimamma her har ei tilnærming som er hensiktsmessig og liknar mykje på det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. Ei av sidene ved tilnærminga til barn med SM handlar om å eksponera barnet for det som er skummelt. Læraren sitt ansvar er blant anna å hindra at barnet trekkjer seg frå samhandlinga og den utfordrande situasjonen (Omdal, 2016, s. 119). Situasjonen Ninni står i på stranda har fleire parallellar til teorien knytt til «graded in vivo flooding», då dette nettopp handlar om at eksponeringa for den frykta situasjonen skjer i verkelege situasjonar i livet til barnet (Omdal, 2016, s. 118). Mummimamma grip ikkje inn i situasjonen sjølv om ho veit at Ninni tykkjer det er ubehageleg. Som ein del av «graded in vivo flooding» skal den vaksne visa tillit til at barnet er i stand til å handtera dei utfordringane det får. Ein legg vinn på å ikkje la frykta styra meistringstura og moglegheit for utvikling hos barnet. I plassen for å snu og gå heim, får

Ninni rom til å utforska stranda sjølv. Mummimamma krev ikkje at ho skal hjelpa til med å trekkja opp båten, og samtidig let ho heller ikkje Ninni få trekkja seg tilbake frå heile situasjonen ved å gå heim att.

Mummimamma reduserer frykta

Ein del av ei vellykka tilnærming ut frå framgangsmåten «graded in vivo flooding» inkluderer å redusera frykt med humor og støtte (Omdal, 2016, s. 26). Dette kan vera med å fremja barnets kommunikasjon. Ein dag er familien i eplehagen for å kverne eple i eplekverna, og laga eplemos. Då hender det at Ninni knusar ei av syltetøykrukkene med ferdig eplemos. I ein slik situasjon ligg det potensiale til å handla ut frå frustrasjon, eller skuffelse. Men Mummimamma reagerer heller med å seia «–Jaha, sa Mummimamma. – Det var akkurat den krukken som vi pleier å gi til humlene. Nå slipper vi å bære den ned på engen. Og mormor sa alltid at skal det vokse noe opp av jorden, så må man gi den en presang om høsten.» (Jansson, 1962/2022, s. 123). Denne tilnærminga er prega av støtte, og eit snev av humor. Det er vidare tydeleg at denne tilnærminga er effektiv i møte med Ninni ettersom føtene hennar, som bleikna raskt då krukka knuste, kjem tilbake, no i følgje av ein brun kjolekant.

4.2.2 Dialektisk relasjon

For ein vaksen som arbeider med eit barn med SM er det viktig å sjå på barnets åtferd i samanheng med den vaksne sin åtferd, ettersom dei påverkar kvarandre dialektisk (Omdal, 2016, s. 53-54). I samhandling med eit barn som er taust kan den vaksne oppleve å bli provosert og irritert. Då er det viktig at ein går inn i seg sjølv og arbeider med sine eigne kjenslemessige reaksjonar. Det er viktig å praktisera sjølvrefleksjon og sjølvavgrensing i møte med alle elevar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 38), og den vaksne må anerkjenna at kvart enkelt barn har verdi i seg sjølv, uavhengig av prestasjonar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 58). Med omsyn til barn med SM er dette er heilt nødvendig for at ein skal klåra å stå i relasjonen til barnet over tid, og for å sikra at det ikkje oppstår ein kamp mellom den vaksne og barnet, der den vaksne vil få barnet til å snakka medan barnet sin frykt veks parallelt med presset utanfrå (Omdal, 2016, s. 123).

Spørsmålet

Har MM ei dialektisk tilnærming til relasjonen mellom ho og N og dei andre barna, gjennom å vera reflektert og regulert i møte med eigne kjensler og reaksjonar overfor N og dei andre?

Mummimamma framstår regulert og reflektert

Det er tydeleg at Mummimamma er ein regulert og reflektert vaksen i møte med barna i familien, inkludert Ninni. Når Ninni legg seg på bakken og pip i møte med det store havet, reagerer Mummimamma med å bøya seg ned og kviskra saman med ho. Her viser Mummimamma ei tilnærming som ikkje er prega av ein provosert og irritert vaksen. Ho er regulert, og møter Ninni der ho er. Dette er ein episode som også understeker at Mummimamma sørgjar for å tilpassa kommunikasjonsforma si til Ninnis nivå, noko eg vil utdjupe meir i underkapittel 4.2.6 Defokusert kommunikasjon. Mummimamma legg ikkje opp til ein kamp om å få Ninni med vidare, og pressar ho ikkje til å vera med å trekkja opp båten. Ifølge dialektisk tilnærming (Omdal, 2016; Schibbye & Løvlie, 2017) bør me sjå på forholdet mellom vaksen og barn som ein heilskap, der individa er gjensidig knytt saman og påverkar kvarandre. Då er det viktig at ein som vaksen går inn i seg sjølv og arbeider med sine eigne kjenslemessige reaksjonar. Ein kan så klart ikkje seia noko om Mummimamma går inn i seg sjølv og arbeider med kjenslene sine, men ein kan sjå på handlinga hennar i denne situasjonen, som ber preg av å koma frå ein regulert og reflektert vaksen.

I denne episoden kan ein også sjå nærare på Ninni sitt bidrag inn i den dialektiske relasjonen. Ninni viser ei åtferd som kan tenkjast at speglar ein mistillit til verda rundt seg. I starten av novella fortel Too-tikki om heimesituasjonen til Ninni, som er prega av frykt, usikkerheit og lite kjærleik. Her kan ein trekkja parallellar til det Omdal (2016) si forskning tyder på, nemleg at kommunikasjon gjennom tausheit kan vera ein måte å skjerma seg sjølv i møte med trauma, eller stressfylte opplevingar (Omdal, 2016, s. 64). I denne samanheng er det då naturleg at Ninni reagerer med så mykje stress, slik også barn med SM kan gjera i møte med ein ny stimuli (Muris og Ollendick, 2015). Ninni sin reaksjon bringar fram tolmod og forståing hos Mummimamma, i plassen for irritasjon og frustrasjon. Og Ninni responderer vidare på dette med å halda fram med å vera i den skremmande situasjonen, og til og med gå ned til vasskanten. Mummimamma sin reaksjon og veremåte skapar rammar for Ninni, og det er tydeleg at det har innverknad på Ninni sin vidare reaksjon og åtferd. På denne måten og i denne samhandlinga kan ein sjå at desse to påverkar kvarandre dialektisk.

Mummimamma let vera å gå inn i ein kamp

I førre kategori peika eg på at Mummimamma sine tilnærmingar er ulike frå det forskning tilrår i forbindelse med at ho på sett og vis stoppar å utfordra Ninni gjennom å stoppa å gje ho huskuren. Samtidig kan ein ut frå teorien knytt til dialektisk relasjonsteori (Omdal, 2016; Schibbye & Løvlie, 2017), sjå Mummimamma sine handlingar ut frå eit anna

perspektiv. Det er viktig å vera bevisst på kva ein tenkjer og korleis ein responderer når ein møter det tause barnet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 38). Mummimamma sine tankar er ikkje prega av å ville gå inn i ein kamp for å pressa fram resten av utsjånaden til Ninni. Dei er heller prega av refleksjon kring nødvendigheita av å bli heilt synleg: kanskje vil Ninni klåra seg fint utan hovud likevel. På dette tidspunktet i novella har Mummimamma stått i relasjonen over tid, og her ligg eit potensiale for frustrasjon og irritasjon når ting ikkje går framover (Omdal, 2016, s. 35) og Ninni ikkje vert meir synleg. Akkurat i denne konteksten er det ikkje direkte knytt til Ninni sine handlingar og reaksjonar overfor Mummimamma, men det er likevel eit aspekt ved relasjonen deira, der det verkar som at alt arbeidet Mummimamma har lagt ned ikkje kjem til å resultera i ei fullt synleg jente. Mummimamma står i relasjonen til Ninni over tid, og sjølv om ho etter ei stund gjev opp huskuren som ho har så stor tru på at skal gjera Ninni synleg, uttrykkjer ho ikkje dette nederlaget gjennom irritasjon eller ved å pressa Ninni meir. Når ein lærar står i ein relasjon til eit barn med SM over tid er det viktig at det ikkje oppstår ein kamp mellom den vaksne og barnet, der den vaksne vil få barnet til å snakka, medan barnets frykt vekst parallelt med presset utanfrå (Omdal, 2016, s. 35). Her kan ein sjå teikn til at Mummimamma ikkje går inn i ein kamp med Ninni for å gjera ho synleg, og på denne måten visar denne episoden til ein likskap mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni, og tilnærmingar forskning tilrår i møte med barn med SM.

Mummimamma viser ei krassare side

Mummimamma viser gjennom heile novella at ho ikkje let irritasjon og frustrasjon gå ut over Ninni. Ho mistar ikkje fatninga, og sjølv om ho nokre gonger kan vera tydeleg, og til og med krass i kommentarane sine, er dette berre dei gongene dei andre er frekke mot Ninni, eller seier noko som tydeleg sårar eller skremmer henne. Som når Mummitrollet i eit forsøk på å trøysta Ninni seier «Ikke bry deg om My. Hun er hardkokt. Du er helt trygg her hos oss. Du skal ikke tenke på den vemmelige tanten engang. Hun kan ikke komme og ta deg...» (Jansson, 1962/2022 s.122), og Ninni reagerer med å bleikna i konturane. Vidare svarar Mummimamma «Elskling, du er et fjols, sa Mummimamma ergerlig. – Du må da begripe at du ikke skal minne ungen på det der. Plukk epler og ikke tøys sånn.» (Jansson, 1962/2022 s.122). Også Lille My har nokre kommentarar som ikkje er heilt heldige i møte med Ninni, og som Mummimamma tek tak i med ein gong. Blant anna når Ninni viser at ho er redd for det store havet: «Av alle idiotiske unger, begynte Lille My, men Mummimamma så strengt på henne og sa: – Idiotisk kan du være selv. Nå trekker vi opp båten.» (Jansson, 2022, s. 129).

Her vil eg argumentere for at me ser ei side av Mummimamma som ikkje er prega av ei dialektisk tilnærming, då barna hennar får ord som «fjols» og «idiotisk» slengt til seg. Samtidig kan desse kommentarane relaterast til at Mummimamma ikkje let barna hennar få snakka til Ninni på ugreie måtar. Og vidare at ho har ein god relasjon til, og kjenner barna sine så godt, at ho har eit godt utgangspunkt for å setja grenser der det er hensiktsmessig, og på ein måte dei toler (Roland, 2021, s. 38). Denne sida ved Mummimamma viser slik eg ser teikn på at ho tek ei beskyttande leiarrolle i møte med barna, og sørgjar for at alle har det trygt og godt (Maslow, 1954/1970, s. 39). Dette er poeng som også høyrer heime i kategorien knytt til å vera ein autoritativ vaksen, men som er like relevant å løfta fram i samheng med dialektisk relasjonsteori, fordi det underbyggjer argumentet om at Mummimamma faktisk ter seg regulert og reflektert også i desse samhandlingane.

4.2.3 Positiv forventning

Som lærar til ein elev med SM, kan ein gjera fleire ting for å leggja til rette for positiv utvikling hos eleven. Blant anna ved å skapa ei positiv forventning om at barnet kjem til å prata (Omdal, 2016, s. 123). På denne måten kan medelevane forstå at han eller ho kan kommunisera verbalt, og at det er fullt mogleg at dette også vil skje på skulen. Samtidig er det viktig at barnet med SM ikkje kjenner seg pressa til å byrja å prata. Vidare under denne kategorien er også teori knytt til å normalisera tematikken overfor klassen med eleven inkludert. Dette kan skje gjennom at ein pratar meir generelt om det å vera redd, eller det å ha angst, slik at ein vidare kan opna opp for ei ny forståing kring desse temaa, og samtidig unngå for mykje merksemd på eleven med SM (Omdal 2016, s. 121).

Spørsmålet

Formidlar MM ei positiv forventning om at N kjem til å bli synleg att, til henne og dei andre i familien?

Mummimamma formidlar positiv forventning, utan å presse

Å formidla ei positiv forventning om at eit barn med SM kjem til å prata, er ein av oppgåvene ein lærar har for å leggja til rette for ei positiv utvikling hos barnet. For ein lærar, når klassekameratar stiller spørsmål kring tausheta, er det viktig å sørgje for å formidla optimisme, og gjerne utdjupa svaret med å seia noko om at barnet pratar heime, men foreløpig ikkje her på skulen (Omdal, 2016, s. 120-121). Første kveld Ninni er hos Mummifamilien formidlar Mummipappa bekymring for korleis dei skal klåra å få ho synleg att. Som svar på dette seier Mummimamma «Kanskje hun gjerne vil være usynlig en stund. Too-tikki sa at hun

er sjenert. Jeg tror det er best å la ungen være i fred til vi finner på noe bedre.» (Jansson, 1962/2022, s. 120). Her formidlar Mummimamma ei tydeleg forventning til at det ikkje er snakk om usikkerheit kring om Ninni kjem til å bli synleg att, men heller knytt til korleis dei skal få det til. Vidare kan ein i denne samhandlinga i novella sjå eit aspekt ved Mummimamma si tilnærming som liknar på det forskning tilrår, nemleg å ikkje la den positive forventinga gå over til å bli ytre press på Ninni om å bli synleg. Det er viktig at barn med SM ikkje kjenner seg pressa til å byrja å prata. Barnet må få oppleva ro rundt utviklinga, og at han eller ho skal få byrja å prata først når han eller ho er klar for det sjølv (Omdal, 2016, s. 123). I denne episoden seier Mummimamma indirekte at dei ikkje skal pressa Ninni, men gje ho tid.

Mummimamma viser sin eigen optimisme

Etter at Ninni har lagt seg den første kvelden lagar Mummimamma ein huskur etter mormors oppskrift. Sjølv om Mummimamma ikkje nemnar huskuren overfor Ninni eller dei andre i familien, peikar denne handlinga på ein optimisme knytt til Ninnis utvikling. På den andre sida kan ein sjå at Mummimamma også på eit tidpunkt gjev litt opp, ved å slutta å gje huskuren til Ninni. Her kan det verka som den positive forventinga få ein bråstopp. Sjølv om Mummimamma ikkje formidlar desse tankane til dei rundt seg, er dei framleis ein del av ho og påverkar dei forventingane ho har med seg inn i møte med Ninni. Samtidig har Mummimamma gjennom store delar av novella ei forventning til at Ninni kjem til å bli heilt synleg, som når ho syr den rosenraude kjolen til henne: «Mummimamma hadde det forferdelig morsomt. Det var akkurat som å sy dukkeklær igjen. Og det morsomste var at hun ikke engang visste om dukken hadde lyst eller mørkt hår.» (Jansson, 1962/2022, s. 124). Også her får me som lesarar eit innblikk i Mummimamma sine tankar, og forventingar. Å sy ein kjole til Ninni er ein måte å leggja klar ei positiv forventning til henne. Mummimamma har tru på at Ninni kjem til å ta på seg kjolen, og då kanskje også bli litt meir synleg.

Mummimamma unngår potensielle samtalar knytt til det å vera usynleg

Ser ein vidare på teorien knytt til denne kategorien, er normalisering av tematikken eit viktig punkt. Dette handlar om å gjera det enklare for barna rundt det tause barnet å forstå tausheta. Dette kan blant anna skje gjennom at ein pratar om frykt og angst på generell basis og i plenum (Omdal, 2016, s. 121). I ein slik situasjon er det samtidig viktig at det eine barnet sitt problemområde ikkje vert sentrum for samtalen. Første morgon i huset sit Mummitrollet og ventar i spenning på Ninni, og etter ho har kome ned og spist frukost, spring han ut i hagen til Mummimamma og skrik «Mamma! Hun har fått føtter! Føttene synes!» (Jansson, 1962/2022, s. 122). Mummimamma på si side seier ikkje noko, men tenkjer for seg sjølv: «Det var det jeg

visste, tenkte Mummimamma oppe i epletreet. Mormor kunne sine ting, hun. Det var virkelig smart av meg å blande huskuren i kaffen til Ninni.» (Jansson, 1962/2022, s. 122). Vidare fortset både Mummipappa og ungene å kommentera at Ninni er usynleg, på måtar som ikkje er spesielt hyggelege. Til slutt seier Mummitrollet noko om at den vemmelege tanta hennar ikkje kan koma og ta ho. Dette får Ninni til å bleikna så mykje at ho nesten vert heilt usynleg att. Gjennom dette hendingsforløpet har Mummimamma fleire sjansar til å normalisera det at Ninni er usynleg, gjennom å skapa forståing for dette, så vel som blygskapen og frykta ho så tydeleg ber på. Samtidig brukar Mummimamma hovudsakleg hysjing og korrigering i møte med samtalanane som oppstår i eplehagen. Sjølv om dette ikkje er gjengs for alle handlingane til Mummimamma i novella, er det likevel ei side av tilnærminga hennar som er verdt å trekkja fram, då det viser handlingar som ikkje er heilt i tråd med det forsking tilrår lærarar å gjera i møte med barn med SM. På den andre sida er det eit poeng å nemna at eg koplar denne episoden til defokusert kommunikasjon (Kristensen, 2005) lengre nede, og med dette utgangspunktet verkar det som ein god måte å handtera situasjonen på, knytt til premissen som handlar om å reagera nøytralt ved eventuell tale.

Mummimamma handlar ut frå intuisjon

I samband med episoden nemnt ovanfor er det eit poeng å nemne at Mummimamma handlar ut frå intuisjon, då ho i utgangspunktet ikkje har nokon spesiell kunnskap om det å vera usynleg, eller korleis ho skal handtere dette anna enn gjennom å laga huskuren. Ser ein det opp mot teorigrunnlaget, kan ein sjå likskap mellom Mummimamma sitt utgangspunkt og mange lærarar sitt utgangspunkt, når dei treffer på barn med SM i skulekvardagen. Som nemnt er SM ein relativt sjeldan tilstand (Muris & Ollendick, 2015), noko som kan bety at det for hjelpeapparata, som PPT, går for lang tid mellom kvar gong dei treffer på barn med SM til at dei klarer å tileigna seg god nok kompetanse på området. For lærarane kan dette bety at dei må stole på sin eigen intuisjon, og prøva seg fram i møte med barn med SM, noko som ikkje er gunstig for verken barna si utvikling eller lærarane si utvikling (Omdal, 2016, s. 60). For Mummimamma er saken den same, ho har ikkje nokon føresetnad for å veta kva ho skal gjera i møte med Ninni, anna enn mormors oppskrift på ein huskur. Når det kjem til kunnskap om tilnæringsmetodar i møte med Ninni, står Mummimamma på egne bein og må arbeida ut frå sin eigen intuisjon og kunnskap. Dette poenget dreier seg ikkje direkte om tilrådde tilnæringsmåtar og metodar, men likevel viser det ein likskap mellom utgangspunktet Mummimamma har, og det utgangspunktet lærarar kanskje må arbeida ut frå.

4.2.4 Autoritativ vaksen

Å vera ein autoritativ vaksen handlar hovudsakleg om å bevega seg i spennet mellom to dimensjonar, relasjonsvarme og det å respektfullt stilla krav og ha forventingar (Baumrind, 1971; Roland, 2021). For ein lærar er det viktig å gå systematisk inn i relasjonsarbeidet, og sørgja for å investera tid i relasjonen, skapa tillit, og leggja opp til positive relasjonsbyggande opplevingar i lag (Omdal, 2016, s. 128). Inn under denne kategorien kjem også teori knytt til tilpassa opplæring. For barn med og utan SM er det viktig å få tilbakemelding på det dei meistrar, vidareutvikla dei ferdigheitene dei har, hjelpa dei når dei treng det (Omdal, 2016, s. 123).

Spørsmålet

Ter MM seg som ein autoritativ vaksen, som bevegar seg mellom relasjonsvarme og forventingar overfor N og dei andre barna, og vidareutviklar dei ferdigheitene dei har ved å gje tilbakemelding på det dei meistrar og hjelpa dei når dei treng det?

Mummimamma byggjer tillit

Gjennom novella er det tydeleg at Mummimamma si tilnærming har likskapstrekk med ein autoritativ vaksenrolle (Baumrind, 1971), og at ho er spesielt god på å skapa tillit mellom seg og Ninni. Ho viser varme og omsorg i møte med barna, som når Too-tikki kjem til huset og let Ninni stå ute i regnet: «Vel, sa Too-tikki og trakk på skuldrene. – Hun kan jo holde seg der ute hvis hun er så sjenert. – Men blir hun ikke våt, spurte Mummitrollets mamma.» (Jansson, 1962/2022, s. 116). Vidare sørgjar ho for at Ninni skal få ei så god natt som mogleg, ved å gje henne «eplet, saftglasset og de tre stripe te sukkertøyene som ble delt ut til alle sammen når de skulle legge seg.» (Jansson, 1962/2022, s. 120). Sidan tenner ho eit lys og ber Ninni sove så lenge som mogeleg, men legg også vekt på at ho er tilgjengeleg dersom Ninni vert redd eller treng noko. At Mummimamma syr den rosenraude kjolen til Ninni er også ei handling som formidlar omsorg, så vel som ei forventing til Ninni og utviklinga hennar mot å bli synleg.

Mummimamma set forventingar til samhandlinga mellom barna

Mummimamma er god når det gjeld å setja grenser, og stilla krav og forventning til barna, som ein autoritativ vaksen skal vera. Dette handlar for Mummimamma blant anna om å gje tilbakemelding på det barna meistrar, vidareutvikla dei ferdigheitene dei har, hjelpa dei når dei treng det. Dette aspektet blir spesielt tydeleg når det viser seg at Lille My og Mummitrollet har eit stykke å gå når det gjeld å læra seg normer og andre former for sosial kompetanse. Det oppstår blant anna ein situasjon i eplehagen der Lille My skrik til Ninni «Du har sovet som en

gris. Når viser du nesen? Du må sannelig se nokså fæl ut siden du må gjøre deg usynlig.» og Mummitrollet i eit forsøk på å trøysta Ninni sier «Ikke bry deg om My. Hun er hardkokt. Du er helt trygg her hos oss. Du skal ikke tenke på den vemmelige tanten engang. Hun kan ikke komme og ta deg ...» (Jansson, 1962/2022, s. 122). Ninni sine føter bleiknar momentant, og Mummimamma vert ergerleg og seier til Mummitrollet «Elskling, du er et fjols (...). Du må da begripe at du ikke skal minne ungen på det der. Plukk epler og ikke tøys sånn.» (Jansson, 2022. s.122). Her ser ein ei tydeleg forventning frå Mummimamma, om at Mummitrollet må tenkja litt meir før han pratar, då Ninni framleis ber på vonde minner frå tida ho budde med tanta.

Denne sida av det å vera ein autoritativ vaksen, byggjer på varme og det å anerkjenna barnet ein har med å gjera (Roland, 2021, s. 38). I samhandlingane nemnt ovanfor er det tydeleg at Mummimamma veit kva ho kan forvente av Mummitrollet og Lille My. Ikkje minst er det tydeleg at Mummimamma forstår at Ninni ikkje toler slike kommentarar endå. Eit anna eksempel på dette er forbindelse med soppreinsinga i starten av novella. Her viser Mummimamma forventning om at Lille My kan betre enn å plukka peparriskar, og formidlar dette på ein relativt varm måte: «Vi får håpe det blir kantareller til neste år, sa Mummimamma. – Eller i hvert fall vinrøde kremler.» (Jansson, 1962/2022, s. 115). Lille My, robust og sjølvstikker som ho er, svarar med at det alltid er fint å leva i håpet. Når Ninni vert skremt av det store havet, reagerer Lille My med å byrja å seia «av alle idiotiske unger», men Mummimamma ser strengt på ho og svarar «Idiotisk kan du være selv. Nå trekker vi opp båten.» (Jansson, 1962/2022, s. 129). Denne samhandlinga kan ved første augekast verka lite autoritativ, i den forstand at Mummimamma kallar ungen sin idiotisk. På den andre sida kan ein her sjå at ho også i denne episoden tilpassar responsen sin etter kven av ungane ho samhandlar med, og vidare ikkje let dei andre barna snakka til kvarandre på ugreie måtar. Lille My både toler, og har kanskje også behov for tydelegare kommunikasjon enn det Mummitrollet og Ninni har.

Mummimamma byggjer relasjon

For ein lærar er det viktig å gå systematisk inn i relasjonsarbeidet, og sørgja for å investera tid i relasjonen, skapa tillit, og leggja opp til positive relasjonsbyggande opplevingar i lag med barnet med SM (Omdal, 2016, s. 128), så vel som med dei andre barna i klassen. I løpet av novella gjer familien mange aktivitetar saman, som å plukka eple, og dra til stranda for å dra opp båten frå vatnet. Ninni er ein del av alle aktivitetane, og verkar å halda seg tett til Mummimamma. Gjennom desse aktivitetane får Ninni fridom under ansvar og får ta steg i

utviklinga si. Det er tydeleg at Ninni knyt seg spesielt til Mummimamma, «Dagene gikk, og Ninni hadde fremdeles ikke noe ansikt. De vente seg til alltid å se hennes rosenrøde kjole vandre etter Mummitrollets mamma.» (Jansson, 1962/2022, s. 127).

Mummimamma byggjer ein god og trygg relasjon til Ninni, og kanskje er det dette som gjer at den utrygge situasjonen som oppstår på sandstranda ikkje øydelegg for relasjonen deira, og heller ikkje øydelegg for utviklinga til Ninni. Berre med ein trygg relasjon i botn, har ein eit godt nok utgangspunkt for å vidare utfordra barnet til å gå ut av komfortsonen på ein konstruktiv måte (Omdal, 2016, s. 128). Her kan ein sjå at ein god relasjon verkar beskyttande for Ninni og gjera at ho tør meir enn om det ikkje hadde hatt ein god relasjon til den Mummimamma. Vidare i novella ser ein meir av dette, når Ninni plutselig er den som tek ei beskyttande rolle overfor Mummimamma. Dette skjer i forbindelse med at Mummipappa tøysar om å kasta Mummimamma på sjøen, noko Ninni sørgjar for at han ikkje får moglegheit til: «Men før han hadde rukket helt fram, hørtes et hyl, et rødt lyn for over bryggen, Mummipappa skrek som en gris og mistet hatten i vannet. Ninni hadde boret de små, usynlige tennene sine i Mummipappas hale, og de var skarpe.» (Jansson, 1962/2022, s. 130). Her tek ho plass, og hevdar seg som aldri før. I møte med ein trussel mot Mummimamma trer Ninni inn i det siste steget i utviklinga si mot å bli synleg. På bryggja kan ein sjå eit rasande og fresande ansikt, med oppstoppnase og ein raud pannelugg: «Du våger ikke å kaste henne ned i det store, nifse havet! skrek hun.» (Jansson, 1962/2022, s. 130). På bakgrunn av denne hendinga, kan ein sjå frukta som relasjonsbygginga til Mummimamma har resultert i. Ninni vert synleg når ho vel å beskytte Mummimamma mot det ho oppfattar som ein trussel. Dette peikar etter mi meining på at ho har ein veldig trygg og nær relasjon til Mummimamma.

4.2.5 Sjølvstendigjering

For ein lærar med eit barn med SM i klassen er det viktig å heile tida arbeida mot å sjølvstendigjera barnet, og auka mengda menneske som barnet pratar med (Omdal, 2016, s. 126). Ikkje minst er det eit mål å inkludera barnet i elevgruppa, gjennom at eventuelle assistentar eller ekstrapersonell arbeider mot dette, og involverer seg i heile elevgruppa. Vidare er det viktig at dei vaksne rundt barnet ikkje let barnet bli for avhengig av dei. Det er viktig å ha ein god relasjon i botn, men dersom barnet vert for avhengig av den vaksne, kan det hindra barnet i å utvikla sjølvstendigheit (Omdal, 2016, s. 126-127).

Spørsmålet

Arbeider MM for at N skal bli meir sjølvstendig i møte med dei andre i familien, og inkludert i fellesskapet?

Mummimamma let Ninni bli avhengig av ho

Mummimamma si tilnærming på dette området ser ut til å vika frå det forskning tilrår, i alle fall på nokre stadar i novella. Ninni heng tett på Mummimamma, og Mummimamma let ho gjera det. «De vente seg til alltid å se hennes rosenrøde kjole vandre etter Mummitrollets mamma.» (Jansson, 1962/2022, s. 127). På den andre sida let Mummimamma alle ungane dra ut åleine for å leika saman, sjølv om dette ikkje fungerer så godt. Lille My bryt ut i sinne overfor Ninni: «Venter du på ros, hva! Skrek My. – Har du ikke noe fart i deg! Vil du jeg skal gi deg juling, kanskje?» (Jansson, 1962/2022, s. 127), etter at Ninni som aldri har leika før ikkje meistrar anna enn å leika høfleg og forsiktig. Det er ikkje Mummimamma som initierer leikinga, men ho er likevel ein av to ansvarlege vaksne som let dei dra avgarde åleine. På den andre sida, når Ninni viser seg å ikkje vera særleg god på å leika, gjev ungane opp, og let ho vera i fred. Her kunne Mummimamma ha gripen inn og utfordra både Ninni og dei andre ungane til å prøva andre måtar å leika på. Ho kunne også prøvd andre måtar å få Ninni med inn i fellesskapet, slik ein lærar bør inkludera alle elevane i elevgruppa si.

Mummimamma arbeider mot sjølvstendigjering

Den dagen dei er ved sandstanda, og Ninni viser at ho er redd havet, hjelper Mummimamma Ninni til å få formidla kva som er gale, ved å bøya seg ned til henne og kviskra saman med ho. På den eine sida kan det verka som at Ninni er meir avhengig av Mummimamma enn tidlegare, då ho tidlegare har prata med dei andre sjølv, utan hjelp frå Mummimamma. Mummimamma si tilnærming kan i denne episoden verka å stri mot det forskning peikar på som viktig i ein klasse med ein elev med SM: at læraren skal arbeida mot å overføra tala til stadig fleire personar i miljøet (Omdal, 2016, s. 126). På den andre sida er dette ein spesiell situasjon der Ninni er overmanna av frykt og då også treng å bli møtt annleis enn ho gjer til vanleg. Og dersom ein trekkjer ein parallell mellom tausheita til eit barn med SM og det å vera usynleg, er det tydeleg at Mummimamma heile tida arbeider for å gjera Ninni synleg, og på denne måten også indirekte arbeider for å sjølvstendigjera ho. Gjennom huskuren og kjolen, og ikkje minst den daglege inkluderinga i aktivitetane dei gjer saman som familie, får ho Ninni til å vera ein del av fellesskapet og ta del i samhandlinga med dei andre i familien.

4.2.6 Defokusert kommunikasjon

Målet med defokusert kommunikasjon er å minska ubehaget som barnet med SM kan oppleva i sosiale situasjonar, gjennom å unngå for mykje fokus på barnet og samtidig støtta og hjelpa det i utviklinga si (Kristensen, 2005). Sentrale delar av defokusert kommunikasjon handlar om at den vaksne vel å sitja ved sida av, i plassen for direkte overfor barnet. Vidare er det viktig å skapa merksemd om ein delt aktivitet som barnet likar å gjera, i staden for å setja søkjelyset direkte på barnet. Å spørja undrande spørsmål i plassen for direkte spørsmål er også eit viktig premiss, og vidare at den vaksne gjev barnet nok tid til å svara, men ikkje let dialogen stoppa opp. I tillegg skal den vaksne møta barnet på det nivået barnet ligg med omsyn til verbal eller nonverbal kommunikasjon, og dersom barnet byrjar å prata må ein temja reaksjonen sin (Oerbeck et al., 2014). Humor og leik som verktøy i samhandlinga med barn med SM er også eit viktig aspekt når ein skal praktisera defokusert kommunikasjon (Omdal, 2016, s. 91).

Spørsmålet

Viser MM ei kommunikasjonsform som liknar på eller er ulik frå defokusert kommunikasjon?

Familien gjer aktivitetar saman

Store delar av novella dreier seg om at Mummifamilien gjer aktivitetar saman. Novella startar med at familien sit rundt eit verandabord og reinsar sopp. Når Ninni kjem saman med Tootikki går det ikkje lang tid før også ho sit i lag med familien og langsamt pirkar bort jord og granbar frå soppene, for så å skjæra dei i småbitar. Vidare i novella set familien i gang med å plukka eple og laga eplemos, og Ninni vert ein del av samværet etter kvar. Mot slutten av novella tek dei alle turen til sandstranda for å dra opp båten for vinteren. Her reagerer Ninni sterkt på synet av havet, men ho vert likevel ein del av utflukta, sjølv om ho ikkje er direkte involvert i det å trekkja opp båten. I staden for å pressa henne til å vera med aktivt, let dei henne få vera med på sin måte: «Da båten var trukket på land og lå med kjølen i været, hadde Ninni ruslet ned til vannkanten og stod helt stille på den våte sanden.» (Jansson, 1962/2022, s. 129). Dette viser også ei side av familien, inkludert Mummimamma, som kan peika mot punktet som handlar om å sitja ved sida av, i staden for direkte ovanfor, i kommunikasjonssituasjonar med barn med SM. I episodane nemnt ovanfor får Ninni vera ein del av fellesskapet utan å vera i direkte fokus for det som skjer. Alle i familien er ein del av soppreisinga, epleplukkinga og turen til sandstranda, også Ninni. Ser ein nærare på episoden med epleplukkinga, kan ein tydeleg sjå parallellen til det å setja seg ved sida av i kommunikasjonssamanheng, i overført tyding. Familien, inkludert Mummimamma, gjev

Ninni rom til å sjølv bestemme korleis ho vil vera med på epleplukkinga. Ho vert litt skremt og litt meir usynleg når ho først vert med, grunna ein kommentar frå Mummitrollet angående tanta til Ninni. Her korrigerer Mummimamma Mummitrollet i staden for å retta seg direkte mot Ninni og seia eller gjera noko for å gjera ho meir synleg att. Mummimamma let ho heller få rom til å sjølv styra kva som skjer vidare. Familien fortset å plukka eple, og «Ninnis føtter ble tydeligere igjen etter hvert og klatret opp i et tre.» (Jansson, 1962/2022, s. 122). Fråværet av direkte fokus på Ninni i denne samhandlinga, i tillegg til at Ninni får frirom til å styra seg sjølv utan spørsmål eller kommentarar frå Mummimamma viser teikn på at Mummimamma sin kommunikasjonsform kan likna på delar av innhaldet i teorien omkring defokusert kommunikasjon (Oerbeck et al., 2014).

Undrande utsegn i staden for direkte spørsmål

I novella kan ein også finna eksempel som liknar på premissen om at den vaksne skal stilla undrande spørsmål til barnet med SM, i staden for direkte spørsmål (Oerbeck et al., 2014). Når familien sit rundt bordet, før Too-tikki har introdusert Ninni for dei, pratar Mummimamma, Mummipappa og Lille My om typen sopp som Lille My har plukka i år. Mummipappa reagerer på at Lille My har plukka pepperriske, og som svar på dette seier Mummimamma noko som kan likna på ein undrande kommentar: «Vi får håpe det blir kantareller til neste år, sa Mummimamma. – Eller i hvert fall vinrøde kremler.» (Jansson, 1962/2022, s. 115). Eit anna eksempel meldar seg rett etter at Ninni har møtt familien. På spørsmål frå Mummipappa om korleis dei skal klåra å få henne til å bli synleg att, svarar Mummimamma utan å retta nokre spørsmål mot Ninni. Her kommuniserer Mummimamma gjennom det eg tolkar som undrande utsegn som ikkje krev ein respons frå Ninni, og som samtidig formidlar eit forslag om korleis dei kan møte Ninni framover.

Mummimamma opprettheld dialogen

Når det kjem til å gje Ninni tid til å svara, og samtidig fortsetja dialogen (Oerbeck et al., 2014), finst det eksempel på at Mummimamma praktiserer denne premissen i defokusert kommunikasjon overfor Ninni allereie den første kvelden ho er i hus. Mummimamma reier opp senga hennar, og set fram saftglas og sukkertøy, slik som ho pleier. Ninni seier ikkje eit ord i denne samhandlinga, men Mummimamma held fram med å stella i stand, og seier at Ninni skal få sova så lenge ho vil, og at morgonkaffien står klart til ho når ho vaknar. Ninni responderer med å leggja seg for å sova i senga. Her pressar ikkje Mummimamma fram noko som helst, ho gjev Ninni tid til å svara, og sjølv om Ninni ikkje svarar, så fortset Mummimamma å prata med ho. Heller ikkje her stiller Mummimamma direkte spørsmål til

Ninni, men formidlar omsorg og føreseielegheit gjennom å fortelja om kva som ventar Ninni neste morgon.

Mummimamma møter Ninni på hennar nivå

Eit av premissa i defokusert kommunikasjon er knytt til om den vaksne møter barnet på det nivået barnet er reint kommunikasjonsmessig, om det skulle vera gjennom nonverbal eller verbal kommunikasjon (Oerbeck et al., 2014). Eit openbert eksempel på at Mummimamma praktiserer denne delen av defokusert kommunikasjon er knytt til episoden når familien tek turen til sandstranda, mot slutten av novella. Når Ninni ser havet reagerer ho med å leggja seg ned på bakken og pipa. Mummimamma startar med å svara undrande på eit spørsmål frå Mummipappa, om kva som er i vegen med ho: «Kanskje hun aldri har sett havet før, sa Mummimamma.» (Jansson, 1962/2022, s. 128). Vidare bøyar ho seg ned til Ninni på bakken, og kviskrar saman med ho. Her ser me eit tydeleg eksempel på at Mummimamma justerer seg til Ninni sitt nivå både kommunikasjonsmessig og i fysisk forstand, gjennom å bøya seg ned og kviskra. Etterpå vidareformidlar ho det Ninni kviskra tilbake, nemleg at det er første gong ho seg havet, og at det rett og slett er for stort.

Nøytral reaksjon

Som ein del av defokusert kommunikasjon, er det viktig å gje ein nøytral reaksjon når barnet med SM plutseleg byrjar å prata (Oerbeck et al., 2014). I novella oppfattar eg det som naturleg å sjå det å vera usynleg som ein parallell til det å ikkje prata. Jo meir me ser av Ninni, jo meir høyrer me også. Første morgonen ho kjem ned til frukost, er føtene synlege. Mummitrollet reagerer med å løpa ut i hagen og skrika til Mummimamma at «Føttene synes!» (Jansson, 1962/2022, s. 122). Mummimamma, sitjande i eit epletre, reagerer på dette med å tenkja for seg sjølv at denne utviklinga var forventet. Når Mummipappa vidare presterer å seia noko om at han vert «nedslått av å prata med folk som ikke synes. Og ikke svarer.» (Jansson, 1962/2022, s. 122), og Ninni i dette augneblikket står rett under dei på bakken, hysjar Mummimamma på Mummipappa for å sørgja for at Ninni ikkje høyrer det han seier. Dette viser ei side av Mummimamma som formidlar forståing for at Ninni ikkje ønskjer å ha masse merksemd retta mot seg, og heller ikkje toler det så veldig godt endå. Gjennom novella praktiserer Mummimamma ei reservert haldning til å kommentera på Ninni si utvikling overfor Ninni. Ho let ho heller halda på, og legg til rette for å gjera ting i lag som ein familie, og støtta Ninni når samhandlinga mellom ho og dei andre barna vert for skremmande eller sårande. Når Ninni har tatt på seg kjolen Mummimamma har sydd til ho, og andletet er det einaste som ikkje er synleg, vert heile familien så overraska og blyge at dei ikkje veit kva dei

skal seia. Mummipappa og Lille My kommenterer likevel utviklinga på ulike måtar, men Mummimamma let vera å seia noko.

Mummimamma nyttar humor i samspelet

Som ein del av defokusert kommunikasjon er humor og lek to viktige verktøy i samhandlinga med barn med SM (Omdal, 2016, s. 91). Ein episode skil seg ut i møte med denne premissen. Familien plukkar eple i eplehagen, og lagar eplemos av det dei har plukka. Plutseleg er det ei syltetøykrukke som fell i bakken og knusar. Ved sida av ein haug med eplemos og knuste glasskår, ser dei Ninni sine føter, som bleiknar og så forsvinn. Som respons på denne hendinga seier Mummimamma: «Jaha, sa Mummimamma. – Det var akkurat den krukken som vi pleier å gi til humlene. Nå slipper vi å bære den ned på engen. Og mormor sa alltid at skal det vokse noe opp av jorden, så må man gi den en presang om høsten.» (Jansson, 1962/2022, s. 123). Ho ufarleggjer situasjonen overfor Ninni og dei andre gjennom varme og humor, og flyttar merksemda over på noko anna, nemleg mormors visdomsord. Ninni på si side får synlege føter igjen, og attpåtil eit bar tynne bein og kanten av ein brun kjole. Dette viser Mummimamma si evne til å kommunisera på ein måte som liknar på nemnte premiss frå defokusert kommunikasjon.

4.2.7 Fantastisk litteratur møter defokusert kommunikasjon

Ein måte novella kan nyttast som ein del av arbeidet som skjer i klasserommet, er gjennom samtale kring tema som er tett knytt til SM. I ein klasse der det finst ein elev med SM går det an å prata om frykt og angst på generell basis, slik at barnets problemområdet ikkje vert sentrum for samtalen (Omdal, 2016, s. 121). I dette arbeidet kan ein nytta *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022). Novella nyttar fantastiske element som at Ninni er usynleg og at mange av vesena i novella framstår som noko anna enn menneskelege skikkelsar. Dette er ein måte å setja eit skilje mellom fiksjon og verkelegheit på. Den estetiske funksjonen til fantastisk litteratur er med på å hjelpa lesaren til å distansera seg frå det som skjer i litteraturen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 66), og gjer det om mogleg enklare å nytta *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) i klasseromsamanheng. Gjennom novella kan ein prata om tema som angst eller frykt, eller det å oppleva seg usynleg. Ved å samla seg om novella er det om mogleg større sannsyn for at barnet med SM ikkje vil kjenna seg utsett, slik som defokusert kommunikasjon viser at er viktig i møte med barn med denne diagnosen.

Ninni viser mykje frykt gjennom forteljinga, og det at ho er usynleg framstår som eit symptom på denne frykta. Som Drangeid (2014) viser til kan litteratur opna opp for nye syn

på verda rundt, og nye syn på menneske. Desse framanderfaringane kan vera ein måte for barnet med SM, så vel som medelevane, til å forstå meir omkring temaa frykt og angst, og sjå ting frå andre sitt perspektiv. Gjennom *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) kan moglegvis barn som er i kontakt med barn med SM, så vel som barnet sjølv, få moglegheit til å ta andre sitt perspektiv, og oppleva andre sine kjensler og måtar å tenkja på (Drangeid, 2014, s. 31). Samhandlingane mellom barna i novella kan òg fungera som utgangspunkt for å samtala kring sosiale normer om kva som er greitt å seia og ikkje, og kvifor. Lille My og Mummitrollet får tydeleg sjå Ninnis reaksjon på kommentarane deira. I det verkelege livet er det likevel ikkje slik, og her finst det rom for samtale kring korleis kommentarane ein seier kan sára nokon utan at ein ser at dei vert sára. Ikkje minst kan novella tilby nokre moglege framanderfaringar til lesaren som handlar om livet, og opna opp for refleksjon om erfaringar knytt til familiemiljø eller utrygge møte med andre barn eller vaksne. Alt samtidig som ein ikkje behøver å setja søkjelyset direkte på barnet med SM.

Sentrale delar av defokusert kommunikasjon handlar om å skapa merksemd om ein delt aktivitet som barnet likar å gjera i staden for å setja søkjelyset direkte på barnet (Oerbeck et al., 2014). Gjennom å prata kring *Det uysnlige barnet* (Jansson, 1962/2022) sine delar og episodar saman med barn med SM, eller i lag med klassen barnet er ein del av, kan novella fungera som eit utgangspunkt for vidare delte aktivitetar mellom læraren og barnet, og mellom barnet og resten av klassen. Kanskje kan novella også gje klassen felles opplevingar som vidare kan gje næring til leiken dei imellom, og slik føra til at det tause barnet kommuniserer meir (Omdal, 2016, s. 91). Vidare kan novella også fungera som eit grunnlag for å stilla undrande spørsmål når læraren samhandlar med barnet med SM, slik defokusert kommunikasjon viser at er hensiktsmessig (Oerbeck et al., 2014).

5 Avsluttande samanfatning og eigne refleksjonar

Ved å plukka opp att problemstillinga: *Kva for likskapar og ulikskapar finst mellom Mummimamma si tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning tilrår lærarar å gjera i møte med barn med selektiv mutisme?* kan eg no sjå konturane av eit svar. Ikkje alt Mummimamma gjer liknar på det forskning tilrår, men som *Tabell 1: samanfatning av resultatet frå den tematiske analysen* viser har eg funne ei generell overvekt av likskapar mellom Mummimammass tilnærming til Ninni og dei andre barna, og det forskning rådar lærarar til å gjera i møte med barn med SM.

I møte med Ninni viser Mummimamma ei aktiv og handlingsvillig side gjennom huskuren ho blandar den første kvelden. Mummimamma viser også stor vilje til å utfordra Ninni og dette at ho er usynleg gjennom å sy ein kjole, og let vera å fjerna Ninni frå den skremmande situasjonen ved havet. I tillegg er Mummimamma god på å nytta humor og støtte for å redusera frykta som oppstår i Ninni i ulike episodar i novella, eit viktig verktøy i møte med barn med SM (Omdal, 2016, s. 26). Desse tilnæringsmåtene har stor likskap til metoden «graded in vivo flooding» (Omdal, 2016, s. 118-120). På det jamne framstår Mummimamma igjen og igjen som ein regulert og reflektert vaksen, og eg har funne fleire grunnar for å seia at ho har ei dialektisk tilnærming (Omdal, 2016; Schibbye & Løvlie, 2017) i relasjon til barna. Ho let vera å gå inn i kampar og pressar ikkje Ninni meir enn det som godt er, som i situasjonen på stranda, og huskuren som vert gjeven opp. I samhandling med Lille My får me sjå ei krassare side av Mummimamma, men dette meiner eg handlar meir om at ho justerer tilnærminga si til barnet ho har å gjera med. Ho er for eksempel tydelegare med Lille My enn ho er med Mummitrollet, og endå meir forsiktig i møte med Ninni. Gjennom novella har eg også funne at Mummimamma har ei positiv forventning (Omdal, 2016, s. 120-123) til at Ninni kjem til å bli synleg att, og at ho på ulike måtar formidlar dette til resten av familien. I forbindelse med huskuren og den heimesydde rosenraude kjolen formidlar ho ikkje den positive forventinga direkte til dei andre i Mummifamilien. Likevel har Mummimamma ei underliggjande forventning om at Ninni kjem til å bli synleg gjennom desse handlingane. Spesielt gjennom å sy den rosenraude kjolen vil eg argumentera for at Mummimamma indirekte formidlar denne positive forventinga til Ninni si utvikling. I tillegg er Mummimamma god på å ikkje la forventinga si og optimismen gli over i å bli eit press om å bli synleg, eit viktig aspekt ved tilnærminga til barn med SM (Johnson & Wintgens, 2015; Omdal, 2016). Generelt fann eg også ein gjennomgåande tendens til at Mummimamma i denne novella viser seg som ein autoritativ vaksen (Baumrind, 1971). Ho byggjer tillit, viser støtte gjennom varme og humor, tilpassar tilnærminga si basert på kven av barna ho har med å gjera, har ei tydeleg forventning til korleis barna skal prata til kvarandre, og er generelt dyktig i arbeidet med å byggje ein trygg og god relasjon til Mummifamiliens nyaste tilskot, Ninni. Alt i alt hjelper Mummimamma barna til å utvikla seg og ferdigheitene sine.

Når det kjem til spørsmålet om Mummimamma arbeider for å sjølvstendigjera (Omdal, 2016, s. 126) Ninni peikar episodane i novella i fleire retningar. Mummimamma let ungane få leika åleine og familien gjer aktivitetar i lag. Etter mi meining spelar dette ei viktig rolle i arbeidet med å inkludera Ninni i fellesskapet. Samtidig kan det gjennom novella verka som

Ninni vert meir og meir avhengig av Mummimamma og heng på ho som ein hale. Hendinga på stranda peikar også i fleire retningar med omsyn til sjølvstendigginga. Mummimamma ekskluderer på sett og vis resten av familien frå samhandlinga ved at ho og Ninni kviskrar saman. I tillegg pratar ho i denne episoden på Ninnis vegne, noko som forskning fråår. Samtidig er dette ein spesiell situasjon der Ninni er overmanna av frykt, og Mummimamma si tilnærming er slikt sett hensiktsmessig. Til slutt fann eg at Mummimamma er gjennomgåande god når det kjem til å praktisera kommunikasjon som liknar på defokusert kommunikasjon (Oerbeck et al., 2014). Ho er blant anna god på å stilla undrande utsegn framfor direkte spørsmål til både Ninni og dei andre barna. Ho opprettheld dialogen mellom ho og Ninni sjølv når Ninni ikkje svarar, og ho møter Ninni på det nivået ho treng å bli møtt på reint kommunikasjonsmessig. Når Ninni vert meir og meir synleg reagerer ikkje Mummimamma som dei andre i familien, og ho prøver til og med å deeskalera reaksjonane deira i møte med Ninni. Ikkje minst er Mummimamma god på å nytta humor og støtte som ein del av samspelet mellom ho og barna, eit anna premiss som er viktig i denne kommunikasjonsforma.

Gjennom å sjå funna frå analysen av novella i samanheng med defokusert kommunikasjon (Kristensen, 2005), og vidare opp mot den estetiske funksjonen til fantastisk litteratur (Birkeland & Mjør, 2012, s. 66) og det Drangeid (2014) kallar framanderfaring (Drangeid, 2014, s. 31) ser eg svaret på det tredje forskingsspørsmålet ta form: *Kan Det usynlige barnet (Jansson, 1962/2022) fungera som ein ressurs i undervisningsarbeid, og ei kjelde til inspirasjon, for å lærarar som møter på denne problematikken i skulen?* Eg opplever det som openbert at *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) kan vera ein nyttig ressurs når lærarar i lag med klassane sine vil reflektera rundt og prata om tausheta til barn med SM, eller meir generelt om temaa frykt og angst, og at den kan nyttast som ein inngang til defokusert kommunikasjon i arbeidet som skjer i klasserom med barn med SM, så vel som ein-til-ein arbeid med desse barna. Ikkje minst kan likskapen mellom veremåten til Ninni og dei trekka som er typiske for barn med SM vera ein ressurs i samhandling med desse barna ved at ein kan snakka om Ninni og leggja fokuset på ho i staden for å snakka om barnet sjølv og hans eller hennar taushet og åtferd. Eg meiner også at novella har eit innhald som gjer at ho kan fungera som ei god kjelde til inspirasjon for lærarar og andre vaksne som treffer på problematikk knytt til SM. Evna til å sjå på verda med nye briller er ein stor del av prosessen fram til endring, det vera seg personleg endring eller endring av ting utanfor seg sjølv. Kanskje kan novella fungera som eit sett med nye briller lærarar kan nytta inn i si eiga utvikling og lærargjering.

Eg har fått forska på eit tema og ei eining eg tykkjer er veldig interessant. Det akademiske og fagmessig arbeidet med å skriva ei masteroppgåve har vore lærerikt, og ikkje minst utfordrande. Metoden eg valte for å analysera novella fungerte etter mi meining godt. Denne måten å nytta TA, om så litt uvanleg, opna opp for eit spissa perspektiv på Mummimammas tilnæringsmåtar i novella, og ivaretok slik dette perspektivet gjennom analyseprosessen og oppgåva i sin heilskap. Med eit hjarte for norskfaget, har det å få dykka ned i Tove Jansons (1962/2022) novelle gitt meg mykje glede gjennom heile prosessen. Med tanke på det avgrensa tidsperspektivet for masterarbeidet, og eit tema som er relativt komplisert og mangesidig, vil eg seia meg nøgd med det endelege resultatet som er denne masteroppgåva. Prosjektet har hatt stor verdi for mi eiga kompetanseutvikling, og det kan tenkjast at det også kan ha verdi for lærarar eller vaksne som ønskjer å nytta *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) som ein ressurs i undervisninga, eller i samhandling med barn med SM i andre settingar. Ein måte å forska vidare på dette kan vera å gjera intervju av lærarar som brukar novella som ein del av ein undervisningsplan knytt til same eller liknande tema.

Ein stor del av livet til barn utspelar seg på skulen og for barn med SM er det også her tausheta ofte viser seg (Viana et al., 2009). Barnet si utdanning skal søkja å «utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig.» (Barnekonvensjonen, 1989, art. 29). Når hjelpeapparata, som PPT ikkje har god nok kompetanse til å hjelpa lærarar som treffer på denne problematikken (Omdal, 2016, s. 60), kan det for lærarane bety at dei må arbeida ut frå sin eigen intuisjon, slik Mummimamma også må i møte med det usynlege barnet Ninni. Ein slik situasjon er ikkje gunstig for verken barnet eller læraren. I tillegg trengs det meir forskning på området, då det framleis er ein pågåande debatt knytt til om SM bør bli sett på som noko som er separat frå, sjølv om det er stekt relatert til, sosial angst (Mcholm et al., 2005; Omdal, 2016). Eg vil tru det er større sannsyn for at også barn med SM får utvikla personlegdomen sin, talenta sine, og dei psykiske og fysiske evnene sine så langt det er mogleg, dersom denne diagnosen får meir merksemd i dei faglege kretsane og i samfunnet elles enn den har fått til no. Kompetanse kjem av kunnskap og erfaring, og kanskje kan *Det usynlige barnet* (Jansson, 1962/2022) spela ei lita rolle her, som ein ressurs for lærarar og andre vaksne som arbeider med å tileigna seg kompetanse til å hjelpa barn med SM i utviklinga deira. Ikkje minst har novella potensiale til å fungera som ein ressurs i undervisning der denne problematikken er relevant; - så klart i samband med forskingsbasert kunnskap om hensiktsmessige tilnæringsmåtar og metodar i møte med barn med SM.

«Han la seg ned på bryggen og prøvde å fiske opp hatten med en stokk. Men hvordan det nå var, så gled han og ramlet med hodet uti. Han kom opp igjen med en gang, stod på bunnen med nesen over vannet og ørene var fulle av gjørme. – Å! skrek Ninni. – Å, så gøy! Nei så vidunderlig! Og hun lo så hele bryggen ristet. – Hun har visst aldri ledd før, sa Too-Tikki forbløffet. – Jeg synes dere har forandret ungen så hun har blitt verre enn Lille My. Men hovedsaken er jo at hun synes.» (Jansson, 1962/2022, s. 131).



Litteraturliste

- Alvinus, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: Din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology Monographs*, 4(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019) *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/pji6s1/RS_609528229120egiesforeffectivelearning
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Dogru, H., Ucuz, I., Cicek, A. U., & Arslan, S. C. (2023). Clinical characteristics according to sex and symptom severity in children with selective mutism: a four-center study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 77(2), 158–164.
<https://doi.org/10.1080/08039488.2022.2146748>
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Ford, M. A., Sladeczek, I. E., Carlson, J., & Kratochwill, T. R. (1998). Selective mutism: Phenomenological characteristics. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 192–227.
<https://doi.org/10.1037/h0088982>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s.11-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Jansson, T. (2022). *Det usynlige barnet* (G. Malmström, Overs.). Cappelen Damm. (Opphavleg utgitt 1962).

- Johnson, M. & Wintgens, A. (2015). Viewing selective mutism as a phobia of talking: the importance of accurate conceptualisation for effective clinical and parental management. I C. A. Essau & J. L. Allen (Red.), *Making parenting work for children's mental health* (s. 61-71). Association for Child and Adolescent Mental Health. https://www.researchgate.net/publication/316929020_Viewing_selective_mutism_as_a_phobia_of_talking_the_importance_of_accurate_conceptualisation_for_effective_clinical_and_parental_management
- Koskela, M., Ståhlberg, T., Yunus, W. M. A. W. M., & Sourander, A. (2023). Long-term outcomes of selective mutism: a systematic literature review. *BMC Psychiatry*, 23(1), 779–779. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05279-6>
- Kristensen, H. (2005). Taushet er også tale: Selektiv mutisme hos barn og unge. I E. Befring, R. Talseth & I. Veia (Red.), *Barn i Norge: «Se meg»* (s. 17-25). Oslo. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Lundahl, K., Ørbeck, B. & Kristensen, H. (2021). *Når taushet ikke er gull, en veileder ved Selektiv mutisme*. PP-tjenestens materielservice.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers. (Opphavsrett utgitt 1954).
- Mcholm, A. E., Cunningham, C. E. & Vanier, M. K. (2005). *Helping your child with selective mutism: practical steps to overcome a fear of speaking*. New Harbinger Publications.
- Muris, P. & Ollendick, T. H. (2015). Children Who are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism, the New Anxiety Disorder in DSM-5. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(2), 151-169. <http://doi.org/10.1007/s10567-015-0181-y>
- Næss, K.-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 279-297). Cappelen Damm Akademisk.
- Ørbeck, B., Stein, M. B., Wentzel-Larsen, T., Langsrud, Ø., & Kristensen, H. (2014). A randomized controlled trial of a home and school-based intervention for selective mutism: Defocused communication and behavioral techniques. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 192-198. <https://doi.org/10.1111/camh.12045>

- Omdal, H. & Galloway, D. (2007). Interviews with selectively mute children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(3), 205–214. <https://doi.org/10.1080/13632750701489956>
- Omdal, H. & Galloway, D. (2008). Could selective mutism be re-conceptualised as a specific phobia of expressive speech? An exploratory post-hoc study. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(2), 74-81. <http://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2007.00454.x>
- Omdal, H. (2014). *The child who doesn't speak: Understanding and supporting children with selective mutism*. Portal Academic.
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke: selektiv mutisme i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schibbye, L. A.-L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barnet*. Universitetsforlaget.
- Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: a review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review*, 29(1), 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.09.009>
- Vogel, F., Gensthaler, A., Stahl, J. & Schwenck, C. (2019). Fears and fear-related cognitions in children with selective mutism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(9), 1169–1181. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01281-0>
- Vogel, F., Röse, C., & Schwenck, C. (2024). Symptoms of selective mutism beyond failure to speak in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02415-9>

Oversikt over tabellar

Tabell 1:	Samanfatning av resultatet frå den tematiske analysen.....	27
-----------	--	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Sjølvsitering

Sjølvsitering

Eg har nytta tekst frå mi semesteroppgåva i PED533 følgjande stadar:

1 Innleiing: s. 3-4.

3 Metode: s. 21, s. 23-24, s. 24-25, s. 26.