

Beteckning _____



Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi

En tyst utmaning - några pedagogers erfarenhet av
att arbeta med barn
som har selektiv mutism

Marita Bergström
Juni 2008

C-uppsats 15 hp
Pedagogik

Pedagogik C
Handledare: Maud Söderlund
Examinator: Peter Gill

Abstract

Bergström, M.(2008) *En tyst utmaning – några pedagogers erfarenhet av att arbeta med barn som har selektiv mutism.*

C-uppsats i Pedagogik, 15 hp. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi.

Högskolan i Gävle.

Selektiv mutism är en störning som försämrar prestationsförmågan i studier eller arbete samt försvårar kommunikationen. Störningen gör att barnet oftast avstår att tala på förskolan, sexårsverksamheten samt på skolan medan det däremot talar helt obehindrat hemma. Syftet var att få en ökad förståelse för hur några pedagogers arbete påverkas av vilken kunskap de har om och hur de arbetar med elever som har selektiv mutism. Undersökningen har genomförts utifrån fyra kvalitativa intervjuer med pedagoger som arbetar i tre olika kommuner i Sverige. Urvalet har gjorts utifrån deras erfarenheter av att arbeta med barn som har selektiv mutism och deras tillgång alternativt avsaknad av handledning i ämnet. Tre kvinnliga och en manlig pedagog har intervjuats och deras erfarenhetsområde utgörs av sex-årsverksamhet, grundskola, grundsärskola och gymnasiesärskola. En pedagog har erhållit begränsad handledning i ett tidigt skede, en annan har fått och får kontinuerlig handledning medan de övriga två inte har fått någon handledning alls. Resultatet påvisade ett stort behov av handledning samtidigt som ytterst få i Sverige har den speciella kompetens, som krävs för att kunna bistå med det.

Nyckelord: selektiv mutism, skola, pedagogik, lärare

Keywords: selective mutism

Förord

Jag vill tacka alla som gett mig möjligheten att genomföra den här utbildningen.

Jag vill även tacka alla pedagoger som jag har intervjuat och som så välvilligt delat med sig av sina erfarenheter och sin visdom.

Det har varit ett spännande, lärorikt, roligt och mycket givande år och jag tar med mig många härliga minnen från den här tiden.

Ett extra stort tack till min handledare Maud Söderlund för ditt tålamod och för allt stöd som jag fått under det här året.

Gävle i maj 2008

Marita Bergström

Innehåll

Innehåll	4
1 Inledning	5
2 Bakgrund	6
2.1 Selektiv mutism.....	6
2.1.1 Kombinationsdiagnoser och beteendestörningar	8
2.1.2 Ärftlighet och orsaker	8
2.2 I skolans värld	10
2.2.1 Pedagogiskt syn- och förhållningssätt	12
2.2.2 Pedagogiska strategier.....	13
3 Syfte	15
3.1 Frågeställning	15
4 Metod	15
4.1 Urval.....	15
4.2 Undersökningsmetod	16
4.3 Databearbetning.....	16
4.4 Genomförande.....	17
4.5 Etiska aspekter	18
4.6 Validitet och reliabilitet.....	19
5 Resultat/Analys	20
6 Diskussion	28
6.1 Metoddiskussion.....	28
6.2 Resultatdiskussion	28
6.3 Allmän diskussion	30
6.4 Framtida forskning	30
Referenser	32
Bilaga 1	36
Bilaga 2	37

1 Inledning

Selektiv mutism är en ångeststörning som uppkommer i barndomen. Majoriteten av barn med selektiv mutism är normalbegåvade eller därtöver. Störningen förekommer oftast i kombination med ett antal andra diagnoser vilket medför en betydande generell funktionsnedsättning. Omdal (2007) skriver om det här sambandet med andra diagnoser i en artikel i *European Journal of Special Needs Education* och hänvisar där bland annat till en undersökning som Kristensen (2002) gjort:

There is controversy about the diagnosis and treatment of this group. Co-morbidity is quite frequently detected in selectively mute children. Kristensen found communication disorders in 50 percentage of selectively mute children, enuresis in 30 percentage and a developmental coordination disorder/delay in 17 percentage of selectively mute children and anxiety disorders in 74 percentage of the selectively mute children, versus 7 percentage in the controls (Omdal 2007, s. 238).

Selektiv mutism anses vara en svårare form av social fobi, där den drabbade misslyckas med att prata i vissa sociala sammanhang (till exempel i skolan eller på släkträffar) samtidigt som den kan fungera helt normalt i andra (hemma eller med trygga personer).

Selective mutism is a condition in which the child does not speak to certain people, often teachers and strangers, in specific social situations, frequently in kindergarten/school, while speaking in other situations, such as to parents and siblings at home. The failure to speak is consistent and may last for years (Omdal 2007, s. 237).

Störningen kallades tidigare elektiv mutism men namnet ändrades för att tydliggöra att den drabbade inte frivilligt avstår från att prata. Förekomsten av selektiv mutism är 1-2 per tusen men SMG:s¹. Shipon-Blum (2008) skriver i en artikel, *Why Jacob Won't Talk*, i *People Magazine Spotlights*:

About 7 in every 1,000 American children suffer from selective mutism, according to the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Left untreated, some grow up depressed and reclusive. Seung-Hui Cho, the shooter in the Virginia Tech tragedy, had the disorder (a.a. February 18, 2008).

Eftersom störningen också försämrar prestationsförmågan i studier är det en befogad oro hos såväl föräldrar som pedagoger huruvida dessa barn ska kunna lyckas uppnå grundskolans kunskapsmål. Tystheten, utifrån det här perspektivet, kan vara både provocerande och frustrerande för den pedagog som ständigt blir avvisad i kommunikationen. Problemet blir så att säga inte att knyta an till barnet utan hur du som pedagog ska bemöta och hantera den kompakta tystnaden. Auster, Feeney-Kettler & Kratochwill (2006) betonar pedagogens avgörande roll för att få barnet, som har selektiv mutism, att börja prata i skolan. De hänvisar bland annat till Gortmaker, Warnes & Sheridan (2004) och skriver följande:

¹ SMG betyder *Selective Mutism Group – Childhood Anxiety Network*. Det är en organisation i USA som vänder sig till föräldrar, pedagoger, terapeuter med flera som är intresserade av selektiv mutism. SMG växer stadigt och hade under 2007 på sin hemsida, ett genomsnitt av 500 000 träffar per månad.

Teacher's involvement is also seen as crucial, because children with selective mutism commonly refuse to speak in school. Studies using traditional treatment models have reported the effectiveness of teacher assistance with various intervention techniques, including, but not limited to, delivering reinforcement, participating in stimulus fading, and modelling behaviour for the child (Auster, Feeney-Kettler & Kratochwill 2006, s. 251).

Jag har erfarenhet av att arbeta med barn som har selektiv mutism och har i det arbetet insett hur svårt det är få fram adekvat information och som en konsekvens av det, svar på de frågor som uppstår. Det finns inte så mycket skrivet om det ur ett pedagogperspektiv och det har inspirerat mig att ta reda på hur några pedagoger, som arbetar med barn som har selektiv mutism, utformat sin skoldag. Detta för att i framtiden kunna bemöta barn som har den här diagnosen med en ännu större förståelse och kunskap än den jag för närvarande äger.

2 Bakgrund

Det här kapitlet kommer att förklara vad selektiv mutism är och vilka kombinationsdiagnoser individen kan ha. Vidare kommer beteendestörningar, ärftlighetssamband och orsaksfaktorer att beskrivas. Det kommer också en del som handlar om pedagoger med och utan handledning, följt av pedagogisk syn- och förhållningssätt samt avslutningsvis pedagogiska strategier.

2.1 Selektiv mutism

Selektiv mutism förekommer också under namnet elektiv mutism och återfinns bland ”Övriga störningar hos spädbarn, barn och ungdomar” i DSM IV² (*American Psychiatric Association*, 1994). Kriterierna är följande:

- A. Oförmåga att tala i vissa situationer (där det förväntas att man skall tala, till exempel i skolan) trots att barnet talar i andra situationer.
- B. Störningen försämrar prestationsförmågan i studier eller arbete eller försvårar social kommunikation.
- C. Störningen varar i minst en månad (dock inte enbart den första månaden i skolan).
- D. Oförmågan att tala beror inte på någon brist på kunskap eller förtrogenhet med det talade språket som barnet förväntas använda i sammanhanget.
- E. Störningen förklaras inte bättre med någon kommunikationsstörning (till exempel stamning) och förekommer inte enbart vid någon genomgripande störning i utvecklingen, schizofreni eller andra psykotiska syndrom.

(*American Psychiatric Association*, 1994/ Mini D-IV, 1995, s. 57).

² DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Den officiella klassificeringen av psykiska sjukdomar i USA, använd som norm i stora delar av världen.

Det framgår alltså med all tydlighet att selektiv mutism betraktas som en störning under barndomen men Ford, Sladeczek, Carlson och Kratochwill (1998) rapporterar även om enstaka fall av selektiv mutism hos vuxna. Debutålder är oftast när barnet gör sitt inträde på någon större "social arena" såsom dagis, förskola, 6-årsverksamhet eller skola.

Ford et al. (1998) har gjort en undersökning där den hittills största gruppen som har erfarenhet av selektiv mutism deltog. De presenterade där enkätsvar från 153 personer och deltagarna hade skattat en 4-gradig skala som påvisade hur talet tedde sig i olika miljöer. Det visade sig då att de situationer som mest påverkade talet hos personer med selektiv mutism var: möta en främling (76,7 procent), skolan (72,7 procent), sociala evenemang (72 procent), nya situationer (67,3 procent), familjesammankomster (60,7 procent), stress – ångest (53,3 procent).

Steinhausen och Juzi (1996) har också presenterat en blandning av retrospektiva och prospektiva undersökningsresultat av 100 barn från tre olika grupper, där de konstaterade att det var ovanligt med mutism i hemmet men när det förekom, så var det oftast fadern som barnet inte talade med.

Enligt Ringler (1995) kommer mutism från "*mutus*", ett latinskt ord som betyder dels "*stum, tyst, ljudlös*" och "*tigande, förstummad*". Barnet har en intakt verbal förmåga att tala men psykiska hinder förhindrar dem att tala i situationer där de förväntas tala.

Jaworski (1993) tar upp skillnaden mellan att vara tyst (stum) och att tiga. Han menar att den viktiga skillnaden finns i avsikten och förväntan som härrör ur ordet "tiga" medan tyst på intet vis behöver vara likvärdigt med någon speciell avsikt.

En allmänt förekommande uppfattning är att selektiv mutism är ett mycket ovanligt förekommande symptom. Bergman, Piacentini och Mc Cracken (2002) menar att det beror på tidigare undersökningar, där diagnoskriterierna var oklara och dessutom skiljde sig rejält från de nu aktuella kriterierna i DSM-IV.

Bergman, et al. (2002) fann att 0,71 procent av alla engelsktalande barn från förskola, åk 1 och åk 2 i ett skoldistrikt i Los Angeles uppfyllde kriterierna för selektiv mutism enligt DSM-IV. En liknande förekomst (0,76 procent) har Elizur och Perednik (2003) påvisat i en israelisk undersökning av förskolebarn i Västra Jerusalem. Sistnämnda undersökning var också den första som gjordes där man kontrollerade förekomsten av selektiv mutism bland invandrarbarn enligt DSM-IV. Förekomsten var så pass hög som 2,2 procent jämfört med 0,47 procent bland barnen från de infödda familjerna. En överrepresentation som påtalats, visserligen utifrån andra kriterier, av flera andra (Bradley & Sloman, 1975; Dummit, Klein, Tancer, Asche & Martin, 1997; Steinhausen & Juzi, 1996).

Det är övervägande flickor som har selektiv mutism (Black & Udhe, 1995; Kumpulainen et al., 1998; Steinhausen & Juzi, 1996) och någon godtagbar förklaring till det har de inte. Tancer (1992) menar att det genomsnittliga värdet är 1,2/1.

2.1.1 Kombinationsdiagnoser och beteendestörningar

Selektiv mutism förekommer oftast i kombination med andra diagnoser. Ångestdiagnosen är den vanligaste men även diagnoser som härrör från störningar/förseningar i utvecklingen uppmärksammas alltmer inom forskningen.

Steinhausen och Juzi (1996) är relativt ensamma om att rapportera om depressiva symptom bland barn med selektiv mutism. Rapporter från vuxna som hade selektiv mutism i barndomen (Ford et al., 1998) ger vittnesbörd om att selektiv mutism hos flera kan övergå i social fobi.

Det är också vanligt att barnet har begränsningar då det gäller flera kommunikationskanaler, inte bara den verbala. Barn med selektiv mutism ger ofta ett intryck av att vara "förstelnade" och "förslutna" i sin uppenbarelse och i sitt kroppsspråk.

Kristensen (2000) redovisade i en undersökning att 4 av 52 barn (7,4 procent) med selektiv mutism uppfyllde kriterierna för Asperger syndrom. Kristensen menar att det är en hög procent jämfört med 0,3 procent i övriga populationen. Med stöd av det resultatet delar hon uppfattningen att Asperger syndrom skall övervägas hos alla barn med selektiv mutism. En annan undersökning (Ehlers & Gillberg, 1993), där lärare fick svara på ett frågeformulär om Asperger syndrom, visade att selektiv mutism barnen hade signifikant högre poäng än kontrollerna och 12 av dem (25,5 procent) hade resultat som var högre än 15 poäng.

Kristensen (2000) fann att medel IQ på WISC Performance³ var signifikant lägre för barnen med selektiv mutism än kontrollerna. 4 av 54 barn med selektiv mutism (7,8 procent) hade en dittills oupptäckt lindrig mental retardation vilket menar hon tyder på att selektiv mutism kan täcka över kognitiva problem långt upp i skolåldern.

2.1.2 Ärftlighet och orsaker

Det blev ett terminologiskt skifte i DSM systemet 1994, då man övergick från elektiv mutism till selektiv mutism och anledningen till det är en förändrad teoretisk syn på symtomet. Dummit et al. (1997) menar, att selektiv mutism tidigare betraktades som någon form av trots eller oppositionellt beteende medan det nu ses mer som ett avvikande beteende, som på ett selektivt sätt är beroende av det sociala sammanhanget. Utvecklingen har alltså gått från en tidigare uppfattning om ett motivationsstyrt tiggande till en hypotes om en blockering som inte styrs av viljan.

³ WISC betyder *Wechsler Intelligence Scale for Children*, barnversionen för individualtestning av barns intelligens avseende åldern 6-15½ år.

Den nu gällande uppfattningen inom forskningen är att det finns ett starkt samband mellan selektiv mutism och social ångest (Bergman et al., 2002, Black & Udhe, 1995, Dummit et al., 1997 & Ford et al., 1998).

Etiologin, det vill säga orsakssammanhangen bakom selektiv mutism, är inte fastslagen och teorierna har varierat över tid men det finns ett visst stöd för ”ärfilig” tystlåtenhet. Kåver (1999) betonar betydelsen av att föräldrar med liknande problematik blir förebilder för barnet. Kendall (2000) anser att den ängsliga familjens kontrollbehov och överbeskydd leder till brister i självständighet hos barnet, samt att familjens perceptionsstil överbetonar faror och förstärker olika typer av undvikande beteenden.

2.2 I skolans värld

Det finns oerhört lite skrivet om hur det kan vara att arbeta som pedagog inom skolans värld, med barn som har selektiv mutism. Det är inte särskilt svårt att få den uppfattningen, att begränsningen av adekvat litteratur till stor del påminner om en ”vit fläck på kartan”. Enligt Omdal (2007) är det ett problem och hon skriver följande:

There appear to have been few attempts to understand the child's interactions at home and at school. Specifically, there is little to guide teachers in their interactions with selective mute pupils. At one level that is not surprising, by definition, these children are unlikely to talk to teachers at school, nor to psychiatrists or psychologists in a clinic. It does, nevertheless, represent another gap in the literature (Omdal 2007, s. 239).

Det betyder att ett antal pedagoger arbetar utan att ha tillgång till vare sig kunskap eller möjlighet att arbeta utifrån långsiktiga mål. När det saknas tillgång till ändamålsenliga metoder i arbetet med de här barnen påverkar det också resultatet, när barnens individuella planer ska utvärderas. Pedagogerna vet så att säga inte vilka metoder som är lämpliga, med risk för att en viss godtycklighet i skolarbetet tar överhanden. Lindsey Bergman, Piacentinic och Mc Cracken skriver i en artikel (2002):

Our clinical experience and that of others suggests that many professionals working with children with SM do not consider the potential academic consequences that may be experienced by a child who is not disruptive but does not participate in class (a.a. s. 944).

I skolans värld har det också ett värde att du kan sätta ord på dina behov och önskemål för att du ska kunna få dem tillgodosedda. Det dagliga skolarbetet bygger på att pedagogerna samspelar med hela klassen samt för en dialog med barnet som har selektiv mutism, men när inte det fungerar fullt ut, så får det konsekvenser. Lindsey et al. (2002) skriver längre fram i artikeln:

The presence of academic impairment secondary to lack of verbal interaction in group situations is the preferred mode of teaching in early elementary grades. In addition, the inability of teachers to evaluate a child's understanding of basic concepts can result in a decreased opportunity for giving fundamental corrective feedback (a.a. s. 944).

Pionek Stone, Kratochwill, Sladeczek och Serlin (2002) har i en studie undersökt hur olika behandlingar inverkar på barn som har selektiv mutism, bland annat i deras skolmiljö. De skriver i en artikel:

The onset of SM is commonly denoted around the time of school entrance; in some cases, mute behaviour as well as the presence of anxiety may have a significant impact on the ability of these children to learn. For example, children with SM may be inhibited to ask their teacher questions when they do not understand something, or they may be unable to concentrate on their schoolwork if they are experiencing anxiety while in school (a.a. s. 172).

En senare studie tyder på ett liknande utfall, nämligen att när föräldrar och pedagoger samarbetar, så ger det ett bättre behandlingsresultat. Barnet som har selektiv mutism blir tryggare, när föräldrar och pedagoger samarbetar och bemöter det utifrån gemensamma referensramar, något som i sin tur har en gynnsam effekt på barnets totala skolsituation. Auster, Feeney-Kettler och Kratochwill (2006):

CBC is unique in that it involves both parents and teachers in child treatment, a necessary component to the success of treatment for some child and adolescent disorders, in particular anxiety disorders. Its focus on the relationship between home and school environments and their reciprocal influence on one another, making both parents and teachers necessary components of effective child treatment (a.a. s. 246).

Ett nära samarbete mellan pedagoger och föräldrar är nödvändigt, för att barnet som har selektiv mutism ska kunna känna sig tryggt och utvecklas optimalt utifrån sina förutsättningar och behov. Pedagogen behöver vara extra flexibel och ett nära samarbete är av avgörande betydelse för att pedagogen ska kunna undervisa barnet som har selektiv mutism. Shipon-Blum (2003) uttrycker sig på följande vis:

Picking the particular teacher for the SM child should be a joint decision between parent and school. This decision is a crucial one! The school teacher can make or break the entire year in terms of the SM child's ability to progress communicatively. The teacher must be educated to the truths about SM and the parents should feel secure that the teacher is willing to enable much parent involvement (a.a. s. 10).

2.2.1 Pedagogiskt syn- och förhållningssätt

Det är viktigt att hitta den bejakande kommunikationen i arbetet med barn som har selektiv mutism. Det betyder att barnet får en upplevelse av att ha blivit sedd. Och i mötet med barnet bör vi tänka på

- att lyssna
- att förstå
- att acceptera
- att bekräfta

Ovanstående fyra punkter är enligt Juul och Jensen (2003) ingen speciell strategi utan handlar mer om ett förhållningssätt som är nödvändig i skolans vardag för att uppnå kontakt.

Att lyssna är inte enligt Schibbye (2002) detsamma som att höra. Att lyssna är att använda sig av alla sina sinnen för att kunna uppfatta barnets både verbala och ickeverbala budskap.

Verklig förståelse betyder att vi tillåter barnet att ta plats med sina upplevelser, sin mimik och sitt kroppsspråk. Vi behöver försöka förstå vad som finns bakom det outtalade, vara självreflexiva och kan som pedagoger hålla isär barnets och våra egna känslor. (Ibid.) menar att det ibland kan vara bra att kunna relatera till andra barn som har liknande svårigheter för att poängtera för barnet, att det inte är ensamt i världen om känna just så här. Shipon-Blum (2004) beskriver hur en pedagog relaterar till olika rädslor, för att skapa en förståelse i klassen inför barnet som har selektiv mutism och dess tystnad:

Another way that Mrs. Ryan can address the issue of Katie's inability to "get the word out" would be for her to ask each child in the class to think about what scares him/her the most. Offering suggestions to the students as examples help them think about what does scare them. Mrs. Ryan can then tell the class that Katie is perhaps not scared of the same thing as they are, but is scared to "get the words out" sometimes. This technique places "feeling of being scared" right back to the children. This is important, simply because this is the ONLY way that others can begin to understand Katie's silence (a.a. s. 10).

Alla har rätt till sin egen upplevelse och det är ett synnerligen viktigt budskap, vad det avser accepterande och tolerans. Barnets egen upplevelse ska inte bedömas utifrån rätt eller fel därför att bedömningen av tradition är en av huvudingredienserna i pedagogrollen.

Vi måste bekräfta de upplevelser som eleven förmedlat oavsett om det uttrycks verbalt eller inte verbalt och det kan vi göra genom att upprepa det och ge återkopplingar. Och vårt sätt att göra det på, blir i sin tur en avgörande faktor på huruvida barnet upplever bekräftelse eller inte (Schibbye 2002).

2.2.2 Pedagogiska strategier

Det är av stor vikt att skolan anpassar sig utifrån den här elevgruppens varierande utvecklingsnivå och specifika svårigheter i kommunikation och samspel. Det finns kunskap om hur pedagoger kan arbeta med barn som har selektiv mutism men den är begränsad, svårt att få tag på och dessutom är sökorden få. Mc Holm, A. Cunningham, C. och Vanier, M. (2005) skriver i sitt förord, andra stycket:

Over the past fifteen years, very little has changed. We do know a little more about selective mutism, and some descriptive research is beginning to appear. But there is still relatively little solid research into the best treatment techniques and, most frighteningly, the folklore and false information surrounding this problem are still widespread (a.a. sidnummer saknas).

Pedagogiska strategier ger struktur på skoldagen, något som barn med selektiv mutism måste ha för att kunna känna trygghet. Shipon-Blum (2007) betonar värdet av rutiner:

It is important that routines are followed through as much as possible. Children with selective mutism need consistency and routine! Any changes in the schedule should be planned ahead of time, if possible (a.a. s. 29).

Shipon-Blum betonar också, att det ibland inträffar oförutsedda händelser som barnet med selektiv mutism behöver lära sig att hantera. Hon menar att det i de situationerna är till stor hjälp om pedagogen kan vara nära och ge lite extra personligt stöd, le och ge uppmuntran till alla de barn som har svårt med oväntade förändringar. Livet i sig ser ut så, att det då och då inträffar oförutsedda händelser men med tiden kommer barnet att ha anpassat sig till slagkraften i dem.

Enligt Shipon-Blum har många barn med selektiv mutism också en problematik med social ångest och det menar hon bör påverka valet av gruppstorlek, för att barnet ska må så bra som möjligt:

Since many children with selective mutism have social anxiety, a small group setting is IDEAL! In fact, for the majority, small groups are a necessary classroom accommodation to help ease anxiety and to allow progress with comfortable communication (nonverbal and verbal). Recommendations are to use small group set-ups as much as possible (Shipon-Blum 2007, s. 21).

Enligt Shipon-Blum (2007) behöver barnet som har selektiv mutism lugn och ro och mycket tid när det undervisas. Placera dess bänk närmast det eller de barn som det trivs bäst och känner sig som mest bekväm med. Tillåt barnet att konstruera, rita, skriva och/eller använda sig av datorn när det ska lösa ett problem. Frihet att uttrycka sig på olika vis hjälper barnet att meddela sin kunskap, när de inte lyckas med att prata eller svara direkt på frågorna

Goetze Kervatt (1999) beskriver vilken inverkan bänkplacering och gruppstorlek kan ha på barnet som har selektiv mutism:

Something happened to Nicholas that spring of his second grade year. Perhaps, the key was to start with one child in another classroom setting, expand the number of people to whom Nick would talk in a small group situation, develop diverse activities and materials, give Nick choices, and reward goals that were accomplished. These strategies, in collaboration with the private psychologist, the parents and the classroom teacher, gave Nick a new life (a.a. s. 56).

Goetze Kervatt (2004) påpekar också att barnet som har selektiv mutism behöver veta vilka alternativa strategier som finns för att kunna kommunicera. Till exempel att nicka ja eller nej med huvudet, kort på bänken med ja och nej på, samt ett speciellt pass om barnet behöver gå på toaletten. Barnet behöver försäkras om att pedagogen inte tänker tvinga honom/henne att prata och att det finns andra vägar att kommunicera på. Förklara dessutom för barnet att om det skulle komma att känna sig bekvämt med att prata så ska det göra det.

3 Syfte

Syftet med arbetet är att få en ökad förståelse för hur några pedagogers arbete påverkas av vad de kan om och hur de arbetar med elever som har selektiv mutism. Vidare har jag för avsikt att se om handledning kan tillföra något i det arbetet.

Det råder stor brist på litteratur om selektiv mutism som är skriven utifrån ett pedagogperspektiv. Det är ett problem, därför att pedagogerna blir hänvisade till en arbetssituation, där en stor del av de beslut som tas grundar sig på antaganden och inte på kunskap om, utifrån tidigare erfarenhet.

3.1 Frågeställning

Hur påverkas pedagogernas arbete av vilken kunskap de har om och hur de arbetar med barn som har selektiv mutism?

Har handledning någon inverkan på det dagliga skolarbetet?

4 Metod

Under den här rubriken redovisas hur jag gått tillväga i urvalet av informanter, vilken metod jag använt mig av för att kunna genomföra undersökningen, hur undersökningen genomförts och hur insamlad data slutligen analyserats. Övrigt som kommer att tas upp är de etiska aspekterna och frågor om giltighet hos undersökningsresultatet.

4.1 Urval

Urvalet gjordes utifrån att samtliga pedagoger arbetar eller har arbetat med barn som har selektiv mutism och att de har fått/får handledning i mycket varierande grad och omfattning. Då de individuella variationerna mellan barn som har selektiv mutism förefaller vara stora har jag valt pedagoger från olika skolformer det vill säga grund- och särskola. De aktuella pedagogerna är tre kvinnor och en man, samtliga i medelåldern.

En femte pedagog tillfrågades men valde av olika skäl att avstå intervjun. Via mail och telefonsamtal med sistnämnda pedagog framkom det dock, att denne sökt men inte lyckats hitta information ur ett pedagogperspektiv. Hon saknade handledning samtidigt som behovet av detta var stort. Noteras bör, att den här pedagogen har en central och handledande befattning i det egna länet.

Det var svårt att få kontakt med en urvalsgrupp eftersom att det är så få pedagoger som arbetar med barn som har selektiv mutism. Det krävdes ett omfattande och tidsödande arbete innan urvalsgruppen blev klar och ett stort antal personer och myndigheter blev tillfrågade,

huruvida de kände till någon pedagog som arbetar/har arbetat med barn som har selektiv mutism. Pedagogerna kommer från tre olika län och ingen av dem har eller har haft kontakt med varandra tidigare. Via Autismforum⁴ i Sverige fick jag tips om en av pedagogerna, Barn- och ungdomshabiliteringar ytterligare två och personlig kännedom påverkade det fjärde valet. Ovanstående förutsättningar och vad som ryms inom ramen för en C-uppsats var en avgörande faktor i valet av antal intervjupersoner.

4.2 Undersökningsmetod

Jag har valt en hermeneutisk ansats och som metod valt att göra fyra intervjuer. Jag har alltså försökt att förstå och tolka pedagogen bakom det sagda och finna den mening och innebörd, som var och en av pedagogerna lagt i olika ord och meningar. Genom intervjuerna förväntade jag mig att få tillgång till en mängd detaljer, som i sin tur skulle generera en tydligare bild av sammanhanget, det vill säga det som jag avsåg att undersöka samtidigt som sammanhanget skulle komma att tydliggöra detaljerna och ge dem en ny innebörd. Något som förhoppningsvis skulle komma att bidra med en ökad förståelse för de olika intervjupersonernas arbetssituation. Nordin (1995) uttrycker sig så här:

De enskilda orden i en text begriper vi genom den mening de ingår i, meningarna genom sammanhanget i stycket och styckena genom sin plats i texten som helhet (a.a. s. 452-453).

Merriam (1994) menar att den bästa tolkningen av resultatet erhålls om det finns något tidigare känt att jämföra med. Jag har sökt men inte lyckats hitta någon liknande undersökning ur ett pedagogperspektiv och har därför inte kunnat jämföra resultatet från mina intervjuer med tidigare forskning. Databaser som jag sökt på är ERIC, Psyc INFO, MEDLINE och Googles.

Eftersom att själva tolkningsarbetet börjar i samband med utskriften av intervjun har jag valt att själv skriva ut intervjuerna och inte överlåta det åt någon annan. Det har varit en långdragen men samtidigt nödvändig process som utmynnat i att varje intervju återgetts ordagrant.

4.3 Databearbetning

När intervjuerna skulle analyseras började jag med att läsa igenom samtliga intervjuer och gick igenom en fråga i taget från vardera pedagogen. Vid utskriften hade jag markerat pedagogernas svar, åsikter och berättelser med fet text för att tydliggöra vem som sagt vad. Därefter noterade jag med färgpenna hur pedagogerna svarat på de olika frågorna, för att kunna urskilja gemensamma nämnare utifrån huvudområdena ”vad pedagogerna kan om” och ”hur pedagogerna arbetar med” elever som har selektiv mutism. Därefter har jag valt vissa

⁴ Autismforum är en webbplats och ett bibliotek som drivs av Handikapp & Habilitering inom Stockholms läns sjukvårdsområde.

citat från intervjuerna och kommenterat dem utifrån hur jag uppfattat det underliggande budskapet.

4.4 Genomförande

Inför intervjuerna tog jag kontakt med samtliga pedagoger via telefon samt i ett fall även via mail. Jag informerade dem om vad jag skulle undersöka och varför. De tillfrågades om de skulle kunna tänka sig att delta i undersökningen och dela med sig av sina erfarenheter. Samtliga var positivt inställda och upplevde ämnet som ytterst angeläget.

Ett missivbrev (bilaga 1) författades och i samband med att tid för intervjuerna bestämdes, delgavs samtliga pedagoger de etiska ställningstagandena. Vid det tillfället informerade jag också om intervjuunderlaget (bilaga 2), dess huvudrubriker samt tillhörande frågor och vikten av att rektor vidtalades om undersökningen. En pedagog fick också efter önskemål, intervjuunderlaget i ett mail till sig några dagar innan intervjuens genomförande.

En av pedagogerna arbetar i södra Sverige. Den långa tågresan dit, sexton timmar t o r, var en bidragande orsak till mitt val av intervjuupplägg – ett, längre intervjutillfälle per pedagog för att det skulle bli praktiskt genomförbart. Intervjupersonerna fick själva välja var intervjuerna skulle ske, allt för att de skulle känna sig så bekväma som möjligt. Två valde det egna hemmet, en klassrummet och den fjärde valde en klipphylla strax intill havet.

För att kunna koncentrera mig på intervjupersonen och fokusera på eventuella följdfrågor valde jag att använda mig av en bandspelare och den genomsnittliga tiden på varje intervju blev cirka två timmar. Intervjutiden blev något längre än det var tänkt, därför att flera av svaren inbjöd till följdfrågor och förtydliganden. Inför varje intervjutillfälle utrustade jag mig med extrabatterier och delar av en provintervju utfördes också innan den första intervjun. Jag är oerfaren som intervjuare och den här provintervjun var en viktig förberedelse inför de riktiga intervjuerna. När intervjuerna var slutförda enades vi om, att kontakta varandra om det skulle finnas behov av att justera och/eller komplettera något av svaren.

4.5 Etiska aspekter

Det är av yttersta vikt menar Stensmo (2002) att forskaren i sin forskningsplan beaktar de forskningsetiska aspekterna och i all synnerhet när det handlar om utbildningsvetenskaplig forskning där barn och ungdomar ofta är inblandade

Etiska aspekter har gjorts vid planering och genomförande av undersökningen. All utbildningsvetenskaplig forskning skall följa en speciell etisk kod (Vetenskapsrådet). Denna kod preciserar fyra krav för att en studie skall uppfylla det som kallas individskydd inom forskningen.

Information – forskaren bör informera varje person som deltar i studien om vilka villkor som gäller för deras deltagande. Personen skall upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande.

Samtycke – forskaren skall inhämta deltagande personers samtycke och är det ett barn/ungdom under 16 år, så skall föräldrar/vårdnadshavares samtycke inhämtas. Deltagande personer väljer själva hur länge och på vilka villkor de skall delta och kan när som helst välja att avbryta sitt deltagande. Personen får inte utsättas för någon form av påverkan och något beroendeförhållande bör inte föreligga mellan forskaren och deltagaren.

Konfidentialitet – alla uppgifter om identifierbara personer bör förvaras och hanteras så att det är omöjligt för utomstående att identifiera dem. Det skall vara omöjligt för utomstående att kunna få tillgång till dem.

Nyttjande – uppgifter om enskilda personer insamlade för forskningsändamål skall användas till det som det är avsett för och inget annat. Dessa personuppgifter får inte användas för beslut eller åtgärder som påverkar den enskilde om han/hon inte medger det.

För att tillgodose dessa krav informerades pedagogerna redan vid det första telefonsamtalet om vad som gällde, det vill säga ovanstående etiska krav och därefter skedde det en ytterligare genomgång av missivbrevet (bilaga 1) vid själva intervjutillfället. Efter varje avslutad intervju uppmanades pedagogerna att genast ta kontakt om det skulle uppstå några funderingar i anslutning till de frågor som avhandlats.

4.6 Validitet och reliabilitet

Validiteten, det vill säga att man verkligen studerat det man avsåg hänga bland annat samman med de inledande forskningsfrågorna, hur välplanerade intervjuerna var, kvaliteten på intervjuerna, intervjuarens skicklighet, noggrannheten vid utskriften från talspråk till skriftspråk och logiken och rimligheten i analyser och tolkningar. I Cohen, Manion och Morrison (2007) står följande att läsa :

Perhaps the most practical way of achieving greater validity of interviews is comparable with the proven validity of the other measure (a.a. s.150).

Reliabilitet avser pålitligheten hos en undersökning. Cohen, Manion och Morrison (2007) menar att det inom kvalitativ forskning finns lika många tolkningar som det finns forskare inom ett ämne och att alla tolkningar blir giltiga därför att de återspeglar verklighetens många olika dimensioner. Den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå hur den intervjuade uppfattar sin omvärld utifrån sitt unika perspektiv i ett samtal byggt på samspel utan förutfattade meningar.

Genom att intervjua fyra olika pedagoger kunde en noggrannare och utförligare beskrivning göras av det som skulle undersökas och en högre grad av validitet var möjlig att uppnå. Studien kan dock bli svår att replikera eftersom att fenomenet i sig, att arbetet med barn som har selektiv mutism utifrån den enskilde pedagogens perspektiv ter sig så olika. Trots detta kunde en hög reliabilitet uppnås utifrån det stora antalet följdfrågor i intervjuerna och kompletterande telefonsamtal i efterhand.

5 Resultat/Analys

Jag har intervjuat fyra pedagoger som har erfarenhet av selektiv mutism. Tre är kvinnor, en är man och med pedagog avses i det här arbetet, en som arbetar eller har arbetat med barn som har selektiv mutism. Eleverna är fyra till antalet, tre flickor och en pojke. En av de fyra kommer från en spansktalande familj.

För att underlätta för läsaren och göra texten läsvänlig har jag valt att omnämna och beskriva intervjupersonerna utifrån följande

nr 1, kvinnlig pedagog, grundskolan – viss handledning i ett tidigt skede

nr 2, kvinnlig pedagog, grundskolan – ingen handledning

nr 3, manlig pedagog, gymnasiesärskolan – ingen handledning

nr 4, kvinnlig pedagog, grundsärskolan – med handledning

Lite kunskap, behov av fortbildning och handledning

Nr 1 hade arbetat i två år efter sin grundskollärautbildning när hennes elev började hos henne. Pedagogen fick då handledning av en tal- och specialpedagog under ett halvår men det var också allt som hon fick i fortbildnings- och handledningssyfte, när det gäller selektiv mutism.

Det är supersvårt men jag var ute och sökte och jag var själv till biblioteket och försökte att hitta där och ja, man sökte via nätet och... Ja, det var jättesvårt att hitta någonting.

När Marie slutade så kom Birgitta från resursgruppen och det funkade ju inte alls. Den här människan kunde ju absolut ingenting om det här. Hon hade ju aldrig hört talas om det. Så när det här inte gick, jag såg ju att flickan började att hon inte ville följa med henne. Och till slut, jag vet att jag tog ett samtal med henne och sade att det här fungerar ju inte och att det här är ju inte rätt väg. Vi måste försöka på något annat vis. Och då kröp det ju fram att den här kvinnan som kom då, hon sade det, att hon utgått ifrån att det här skulle ta en 6-7 ggr, sedan skulle hon börja prata och det trodde hon på. Så det slutade väl med att hon grät och sa att hon tänkte säga upp den här kontakten. Hon tänkte inte fortsätta att jobba med henne för hon kan inte och hon orkade inte heller för hon blev bara frustrerad sade hon, hon blev frustrerad och arg när inte Ina sade någonting.

Flickan hade också kommit hem och sagt till sina föräldrar – jag tänker aldrig säga något till Birgitta. Hon kommer aldrig att få mig att prata.

Nr 2 hade arbetat i nio år efter sin grundskollärautbildning när hennes elev började hos henne. Hon har inte fått någon som helst fortbildning eller handledning, däremot information vid ett tillfälle strax innan flickan slutade hos henne. Vare sig barn- och ungdomshabilitering, specialpedagog eller skolpsykolog kunde tillföra någon kunskap om selektiv mutism. Det enda som hittades var litteratur från England och USA och det hela utmynnade i att en svensk bok, med viss anknytning till ämnet selektiv mutism inhandlades.

Nej, inte handledning så utan vi har ju hjälpts åt och specialpedagogen och vi har ju vetat lika lite allihop. Ja, det är ju klart att handledning om det är en person som har mycket kunskap så, fast jag måste ju också säga att om man inte samtidigt får den här tiden och resurserna, då tror jag inte att det skulle ha gjort så jättestor skillnad heller.

Nej, jag har inte fått någon fortbildning, vare sig individuellt eller i grupp och det har väl inte funnits någon heller.

Problemet har ju varit att det funnits så otroligt lite kunskap, så inte ens dom som vi vänder oss till och som ska vara experter som BUP⁵ till exempel, har ju vetat någonting eller har kunnat slussa vidare.

Nej, det fanns inget stöd att få helt enkelt och det är ju inte lätt när det blir så.

Ja, man hoppas ju att det pågår mycket forskning som kanske kan göra det lättare att veta hur man ska agera. För det lär jag ju säga, att vi känt oss väldigt ensamma och frustrerade och inte vetat alls vad vi skulle ta till.

Nr 3 hade arbetat i nio år sedan han gick sin speciallärarutbildning, när hans elev började hos honom. Han har inte genomgått någon fortbildning eller handledning.

Det hade ju naturligtvis varit nyttigt om det dykt upp någon fortbildning i medvetandet.

Behovet av handledning är mycket, mycket stort och starkt. Ja, jag tror alltså jättemycket på att när man jobbar med funktionshindrade eller knepiga människor överhuvudtaget, så ska man ha om man är ett arbetslag eller om man är ensam, så ska det komma någon utifrån som har kunskaper om just det som problematiken gäller och handleda. Och handledningen ska inte vara att någon kommer och talar om hur dom ska göra utan det ska vara ett spekulerande om tänkbara lösningar. Jag tror att det är alldeles, alldeles för lite av det, framförallt inom skolan.

Nr 4 hade arbetat i 21 år sedan sin grundutbildning när hennes elev började hos henne. Hon har fått och får kontinuerlig handledning sedan fem år tillbaka. Och säger apropå fortbildning

Nej, det har jag inte och det beror på att det finns ingen fortbildning i det ämnet egentligen, inte som jag snokat upp i alla fall. Jag har läst en del litteratur men det finns inte särskilt mycket litteratur i ämnet heller.

Jag ser det som en stor brist att jag inte fått fortbildning, för egentligen tycker jag eller egentligen är ju helt fel ord men jag tycker att det är väldigt frustrerande att arbeta med barn och ungdomar och ha bristfälliga kunskaper. Därför att mitt bemötande och min hjälp eller det sättet som jag skulle kunna hjälpa på kan bli fullständigt fel och galet, därför att jag har inte kunskaper om hur jag ska göra, så det tycker jag är en väldigt, väldigt stor brist.

Handledning är jätteviktigt, så att man vet hur man ska gå tillväga och hur man ska göra för annars kan man känna att det är som att "stå och trampa i gröt". Handledning är jätteviktigt, det är ju A och O. Ja, jag hade inte fixat det utan.

⁵ Barn- och ungdomspsykiatrisk klinik, är en specialklinik inom länssjukvården. Den erbjuder utredning och behandling för barn och ungdomar 0-20 år med olika sorters funktionshinder.

Olika skolformer

Har det någon inverkan på hur pedagogerna arbetar? Pedagogerna arbetade inom olika skolformer och dom två som arbetade på grundsärskolan och gymnasiesärskolan var på det stora hela nöjda med sina resurser. Det var små klasser med färre elever i respektive klass och det fanns såväl tid som antal vuxna för att kunna möta eleven utifrån dennes förutsättningar och behov. Skolarbetet präglades av en känsla att räcka till och kunna arbeta på lång sikt. Det fanns många, genomtänkta funderingar kring hur man skulle skapa en lärandemiljö som var utvecklande och man såg möjligheterna i att vara flera vuxna som samarbetade dagligdags tillsammans med eleven. En pedagog berättade också om sitt första möte med eleven, när sistnämnda fortfarande gick i en grundskoleklass.

Jag var där och gjorde observation och jag såg att, jag satt och tittade på den här flickan och jag såg alltså hur hon försökte arbeta men allting gick väldigt långsamt för henne, så att så fort som hon hade. När hon satt med någon skrivuppgift, när hon hade kunnat ta sig för med att ta upp pennan och sätta den mot papperet, då var det någon som reste sig upp, någon som gick, på toaletten eller någonting sådant här och då ramlade pennan och hon sjönk ihop och så tog det kanske tre, fyra minuter till och jag satt och tittade på henne större delen av en lektion och så gick hela lektionen, hon försökte, hon ville men det sprack på störande moment. Och hon satt närmast ytterdörren. Ja, fullständigt bort i tok.

Precis så tänker jag mig med selektiv mutism, nu har jag inte erfarenhet av några andra elever, men det känns som att man får ha väldigt långsiktiga mål och det går sakta framåt och då är det än viktigare, tycker jag, att dokumentera det, att veta vad är det vi håller på med egentligen här och är det någon nytta med det och händer det någonting.

De pedagoger som arbetade på grundskolan däremot upplevde ett stort tillkortakommande och kunde också uppleva det meningslösa i att eventuellt få fortbildning om det inte skulle ske någon form av extra resurstilldelning. En pedagog menade också att det på ett vis skulle vara ännu mer frustrerande att få bredda sin kompetens och ta del av möjligheterna men vara förhindrad att förverkliga dem.

Det var ju som om hon ville ha hjälp där och det är just det här – vad hade jag kunnat hjälpa dig mer med? Vad hade vi kunnat hjälpt med och var det hjälp och vad vill du att jag ska göra, vad skulle jag ha gjort för att liksom lossa på det här.

Hon kunde fortfarande gå in i perioder när hon blev som ett ”blankt papper” igen. Men hon gjorde ändå det som vi höll på med men man kunde se på henne i perioder att hon mådde fruktansvärt, hon var avstängd och mådde dåligt.

Hur hjälper man, hur kan man hjälpa den där lilla som sitter här och är ledsen. Och det är väl det som får en att hitta lösningar och sen är man i problemen och är man i vardagen, vad har man för val? Man måste försöka hitta, det finns ingen litteratur att läsa direkt och man har ingen som riktigt fattar vad det här är.

Det kände man ju hela tiden, ja du vet om man har arton stycken och många pockar ju på hela tiden, så kunde man ju känna – men oj, och där sitter Malin ja. Hur, nu har jag liksom, ja för hon pockade ju aldrig på eller påkallade min uppmärksamhet utan jag fick ju gå till henne liksom – nu ska vi göra det här, det här och så skulle man komma ihåg att efter en liten stund skulle man gå dit igen. Man måste hela tiden återvända till henne för att liksom slussa vidare.

Ja, man har ju ändå försökt men sen har man också känt att hitta i litteraturen och det som stått där hur dom provat sig fram, det har ju byggt på helt andra förutsättningar än vad jag har haft. Det har ju byggt på att ha massor av tid, tålmod och att kunna ägna sig åt ett sådant här barn och ingenting annat. Ja, även – ja allting kan man säga, även det vi fick i Göteborg. Det byggde ju väldigt mycket på jättemycket tid och tålmod och dom träffade ju ett sådant här barn och ingenting annat störde. Och några sådana förutsättningar har man ju absolut inte haft.

Struktur

Finns struktur eller är det strukturlöst? Synen på behovet av tydliggörande, förutsägbar struktur varierade men det fanns en överensstämmelse i tankegångarna kring rutiner utifrån ett trygghetsperspektiv. Trygghet hos barnen med selektiv mutism var helt avgörande för att dom överhuvudtaget skulle kunna finna ro, koncentrera sig och tillgodogöra sig det dagliga skolarbetet. Pedagogerna såg också inlärningspotentialen i rutinerna eftersom att de till sin natur bygger på upprepningar, som i sin tur underlättar ett igenkännande och genom sin kontinuitet ger barnet större chans att få lyckas i det de är och gör. Vissa av pedagogerna hade också lång erfarenhet av att arbeta med elever som befinner sig inom autismspektrum och såg många likheter i arbets sättet och bemötandet av barnen som hade selektiv mutism.

Den här flickan, ja jag har ju haft kontakt med några andra också, som jag inte jobbat direkt med. Vi hade ju våra arbetsformer och hon passade in där och mårde bra hos oss. Och vi såg aldrig hennes selektiva mutism som det primära utan vi jobbade utifrån vårt sätt att arbeta med elever som har autism eller Asperger syndrom.

För det var ju alltid känsligt om det skulle vara någon dag med något annat än det vanliga, då blev hon ju ofta orolig. Det är ju det man får lära sig som lärare att den där planeringen håller ju väldigt sällan.

Det är ju svårt, det är ju som det är nu också man har tre årskurser och det kan jag ju också tänka sedan att det var ju säkert ännu mer olämpligt för ett barn med selektiv mutism, för det blir ju så många olika, man lär ju vända sig till de olika årskurserna – det måste man ju göra ibland, allt blir inte gemensamt.

Men sedan tror jag ju att det är otroligt viktigt att det inte är för många personer som ”surrar” omkring dom här barnen. Jag tror att en stor trygghet det är en person, även om man inte kan binda upp någon så tror jag att det är en fördel att man inte har så mycket byten.

Och så tror jag att hon till slut kände att hon kunde lita på att jag inte satt henne i pinsamma situationer. Ja, jag tror det. Det kunde man ju se på henne att hon var rädd att ja, om vi var någonstans och det skulle bli någon slags indelning eller någonting så kunde jag se på henne att oj, oj, oj ... Hon visste väl inte riktigt vad som förväntades på henne och vad vill den här människan. Kommer den att fråga mig någonting, kommer den att utsätta mig för någonting här.

Ja oh ja, oh ja visst fanns det ett medvetet tänk hur hon placerades. Kanske någon som var lite uppmuntrande, lite peppande ja på något vis så var det viktigt också, att hon kunde inte alltid sitta bredvid samma. Nej, sedan är jag inte en sådan människa heller som håller på och placerar om i ett kör. Utan på något vis om jag har hittat en bra strategi att det här fungerar då sitter vi så. Och det tror jag också är en trygghet.

Ja, vi har setat i grupper. Jag har inte gjort något speciellt med henne då. Nej, det har inte varit någon skillnad vilka hon setat med och jag har inte upplevt det så att det har haft någon påverkan var i rummet som hon

setat. Jag har inte upplevt det så men man skulle ju kunna tänka sig kanske att ju fler hon har framför sig att hon ser saker. Nej, nej men jag har inte upplevt det så utan hon har setat både här och där.

Ja, vi har ju parkerat den här eleven så att han har full koll på allt som är runt omkring honom, för träningen går ju också ut på att han så småningom ska kunna sitta, vi har ett stort bord där vi har samlingar, träningen går ut på att så småningom ska han kunna sitta där och svara ja, nej och vet inte när alla är med i samlingen.

Vi började ju veckan med det på måndag, titta hur veckan såg ut och vilken planering som gällde. Ja, hon ville gärna, man kunde inte lita på henne så, om man säger, för hon kunde ju låtsas att hon gjorde det. Pricka av det, fast det var inte gjort och så där upptäckte man på fredag när man gick igenom det och så.

Hennes schema... Ja, det var kontinuitet så att måndagarna innehöll en viss typ av aktiviteter och så såg det ut varje måndag. Och lika dom övriga dagarna i veckan, det var fast och noggrant planerat när man hade rast och vad och när man byter ämne inom lektionen och sådant där. Grundskolan är något annat det ja, för även om förståelsen finns så brukar det stupa på praktiska grejor.

Speciella strategier för att få skolarbetet att fungera

Det finns strategier men ibland kan det också uppstå svåra situationer för barnet som har selektiv mutism på grund av avsaknad av gångbara strategier. Kamratkontakterna är ofta bristfälliga och annorlunda. En del av barnen har en kompis som fungerat som något sorts ”språkrör” till pedagogen och de övriga vuxna i klassen.

Jag kunde gå fram och berätta, verbalt alltså, att förklara för henne vad hon skulle göra och sedan så gick jag därifrån. Annars så började hon inte göra det. Ja, ja och så har det varit med allt kan man säga.

Jo, jag sade till henne så här, men vet du vad, att det här går inte alltså. Det här går inte lilla vän, du kan inte sitta här hela timmen och inte kunna det här och jag vet inte om att du behöver hjälp, så det här behöver vi göra någonting åt. Så då gör du så här, att när du inte kan nu, så tar du din bok och så kommer du till mig och då ställer du dig vid mig. Dra mig lite i armen, så att jag vet och så tar du med dig boken. Och så blev det.

Det blev liksom hennes strategi det där att söka mig med blicken och så titta på det hon ville och så skulle jag säga det. Man kunde ju se när hon satt på golvet hur hon tittade på mig och så tittade hon på saken och så tittade hon på mig i ögonen och så tittade hon på saken, så där höll hon på.

Sök mig med blicken och tycker du att det tar för lång tid, så reser du på dig och kommer fram.

Det var ju så man kände att man måste hitta en väg här, eller om du tycker att det tar för lång tid för att jag är så upptagen gå till, gå och ryck i Linda (en kompis) och säg åt henne att gapa på mig eller fråga henne, så att du inte sitter och inte förstår och jag inte vet om det. Det är inte roligt.

Jo, jag fick ju titta på då vad hon hade gjort och så frågade jag henne liksom – är det det här som du behöver hjälp med nu? Och då kunde hon nicka eller ruska på huvudet. Eller så i början stod hon bara och tittade på mig rakt fram. Och då så sa jag, är det det här som du vill ha hjälp med? Då bara tittade hon på mig. Och då sa jag till henne, att nu får du nicka eller ruska på huvudet och då kunde hon göra så eller så.

Ja, antingen genom att be henne skriva en lapp om man kunde få det. Ibland fick man helt enkelt bara förklara för henne att nu är det så svårt för mig Kia, så nu vet jag inte hur jag ska göra, så man i alla fall sa hur man tänkte. Nu hoppar jag över dig för jag vet inte vad du vill.

Jag tänker på en elev som jag jobbar med nu och hur enormt handdatorn har förändrat hans liv. Alltså det kommer ju hemskt mycket inom autismområdet och det är ju helt fantastiskt. Och det är ju intressant, skulle en sådan kunna hjälpa en människa med selektiv mutism.

Om hon inte begrep någonting så hade hon inga bra strategier för att påkalla uppmärksamhet och få hjälp. Nej, nej inga bra strategier. Då vart det antingen så att hon kunde skriva ned vad som helst. Bara för att liksom visa att här jobbar jag och är engagerad, så ... Ja, ja, ja eller på något vis få undan det och börja med något annat. Så det var ju svårt och lika när man hade förstått i matten att, det var mest där som det dök upp svårigheter och man försökte att plocka fram material och använda det. Material som man plockar med och så där, så fick man ju aldrig något gensvar. Hon började ju inte använda det, så det var jättesvårt att se om det ändå gav någonting.

Det törs jag inte säga exakt men jag tror inte att det var bara att slänga åt henne ett papper och ja, skriv nu. Jag tror att det på något vis presenterades så, att här är papper och penna om det går lättare så skriv någonting – på det viset men väldigt mjukt och försiktigt.

Men tårarna kom ju då... Och det hängde ihop med att hon aldrig visste vilka kompisar som skulle vara där. Skulle hon bli ensam eller hade hon någon att leka med och då kunde hon bara sitta, hon kunde inte komma sig för med någonting och då kunde det bara rinna. Du vet, då rann både tårar och det rann snor och hon torkade ju inte eller någonting. Hon bara satt så. Men det där gick också över sedan eller hon kunde bli stående i ett hörn som en frusen staty med tårar som bara rann. Det var ju hemskt men i det läget kunde liksom ingen nå henne och hon kunde inte förmedla vad hon ville.

Pratträning

Det var stor spridning på hur pedagogerna såg på pratträning och hur dom använde sig av den i det dagliga skolarbetet. Det fanns flera olika orsaker till det och den pedagogen som anammat det i störst utsträckning var hon som sedan några år tillbaka fick kontinuerlig handledning. Två av pedagogerna hade ingen specifik språkträning inlagt på schemat.

Den här eleven hade en särskild pratlektion med sin klasslärare en gång i veckan i ca 40-45 minuter. Hon som hade hand om henne då var väl svensk mästare i det tror jag, att knyta an och få kontakt, hitta vägar till hur... Det handlade nog om det och jag skulle tro att en del frågor som helt enkelt handlade om hur hon mätte, vad hon tyckte var lätt och svårt i skolan och så där, inte titta tillbaks utan nu, hur tycker du om det här som håller på med. Tycker du om det här som vi håller på med. Jag tror att det på något vis presenterades så att – här är papper och penna om det går lättare så skriv någonting. Och sedan ju mer hon skrev desto lättare fick hon att tala.

Vi har alltid som en ständig policy i klassen att eleverna har utvecklingssamtal, som vi kallar det för. Alltså att man har en träff i enrum med en pedagog. Och det är samma pedagog och samma tid som kommer igen. Och det var ju där som hon kunde började att svara på saker men det gjorde hon skriftligt. Hon skrev och skrev hela tiden. Hon skrev utförligt och visade att hon inte hade några problem med att uttrycka sig så. Men hon kunde inte prata, så dom fick en väldigt, väldigt fin kontakt och det byggdes upp ett stort förtroende som jag tror var den absolut bidragande orsaken till att det gick som det gick. Men där var aldrig något krav på att svara med ord men efter en tid så kom det.

Vi har pratträning varje dag och det är ju klart att då krävs det att man är ett antal vuxna i klassen. Schemalägga menar jag så här, att ska du få talträning eller pratträning, vilket är jätteviktigt – jag tror alltså att det är A och O – att ha det med dom eleverna. Och jag tycker att man behöver ha det mer än ett lektionspass eller två per dag. Egentligen behöver du kunna sitta kanske en stund på förmiddagen och en stund på eftermiddagen med den eleven. Det är jätteviktigt för ju längre det går mellan ju lättare halkar den tillbaka i det här att vara tyst och inte säga, men ju mer du får träna på det desto lättare blir det för varje gång. Egen pratträning varje dag och då beror det ju på hur tyst den eleven är. Om den pratar eller om den inte pratar alls och hur ofta den träningen i sådana fall behöver ske och i vilka former. Kan den eleven sitta i klassrummet och prata? Klarar den inte det, då måste du vara, då måste du ha pratträning någon annanstans. Kan du ha med dig någon ytterligare elev vid den pratträningen eller är det bara du och den eleven?

Största utmaningen i det dagliga skolarbetet

Pedagogerna har olika kunskaper om selektiv mutism och det har också påverkat deras synsätt på vad den största utmaningen innebär. För någon var det att lyckas få sin elev att börja prata. Och för den pedagog som arbetade som intensivast med pratträning, där var målet att utvidga pratandet till flera miljöer, vuxna och olika situationer. Känslan av att vara så ensam med sina funderingar och beslut upplevdes av en annan som den absolut största utmaningen.

Ja, det är ju kommunikationen överhuvudtaget, att veta om dom är med och har förstått och så. Ja, om man kopplar det till skolarbetet men sedan är ju den sociala biten också svår för dom här, naturligtvis. Den är ju också viktig för att det andra ska fungera.

Största utmaningen är att hela tiden få prova sig fram själv och ingen kan liksom stå vid sidan om och bekräfta att ja, men så här ser det ut och man vet att ungefär så här kan det vara och se ut, du är på rätt spår och sådana här saker. Var lugn i det du gör och vänta – du tänker och du gör rätt. Man fick mera liksom upptäcka själv att det här verkar bra, det här verkar vara rätt väg. Och då kunde det lika gärna ha varit så att hon upplevt det som jättekränkande och det hade blivit jättetokigt.

Ja, med henne var det alltså att ”få fram henne” och att våga uttrycka sig. Det var ju det viktigaste och jag tror ju att det hade väldigt stor betydelse i hennes senare liv och så. Det här alltså att hon hade chansen att skriva och det accepterades lika mycket och en gest accepterades lika mycket. Ja, det är jag övertygad om att det har jättestor betydelse och framförallt utifrån det här att jag har sett hur en människa mår, där det fördes fram att det enda som gäller är att du pratar.

Alltså om du håller dig till skolan, så se till att var och en får undervisning utifrån sina speciella behov. Det blir ju som en floskel nästan för det blir ju så väldigt övergripande men det är väl så man får lov att tänka. Särskilda behov får lov att kosta pengar.

Det tycker jag är utmaningen att gå till nya platser, nya miljöer, introducera ny klasskamrat som inte han har pratat med, inte gjort sin röst hörd och det går bra. När någon ny person kommer in i klassrummet och säger hej, vad gör ni för någonting? Ja, vi spelar spel. Vill du vara med? Och så sätter den sig där och så går det bra. Han fortsätter att svara, prata och är med och det går bra. Det är utmaningen att fånga det ögonblicket och att våga göra det.

Lärarens upplevelse av sig själv i förhållande till eleven

En känsla av otillräcklighet var påfallande hög och vid flera tillfällen uttryckte pedagogerna en önskan om att få träffa eleverna igen när dom blivit vuxna. Därför att det fanns ett stort antal obesvarade frågor som var centrerade kring hur barnet hade upplevt sin skoltid.

Jag tyckte väldigt mycket om den här tjejen men när hon kom och innan allt hade kommit igång, så var vi väldigt oroliga över den här flickan som inte sade någonting. Jag tror att hon tyckte att jag var helt okey. Jag tror att vi hade en bra relation men jag var ju som sagt inte klippan.

Otillräcklig, dålig och ovetande. Och det känns ju som att det gick alldeles för många år utan att hon fick någon hjälp alls. Det gör det ju och samtidigt kan jag väl känna att det inte ligger i en lärares, ja man kan inte ha den kunskapen heller utan det måste ju finnas andra resurser som tar hand om dom här barnen. Ja och det är jag ju ganska övertygad om att gå i en mindre grupp måste ju vara mycket bättre förutsättningar, att kunna ta sig ut lite mer och öppna upp sig. Det är väl någon sorts fobiliknande...

Ett tillkortakommande, javisst är det så. Jag försökte ju i alla fall och om jag går tillbaka så vet jag ju att jag försökte göra mitt bästa. Och jag hade inte själv kommit på någon bättre lösning på hur vi hade det. Jag gjorde så gott jag kunde. Ja, det gör man ju. Nej, det är väl ingenting som jag tycker direkt – nä, men hur kunde jag göra så eller hur kunde vi men jag funderade ju mycket på det, man led ju med henne. Jag tyckte det var förskräckligt.

Ja, glad, pratig och igångsättare. Vad ska vi säga, backar inte... Jag är en jätteglad, skrattig och positiv person och jag tror och är ganska säker på att han behöver det också för att komma igång. Då tänker jag att det är som för alla oss andra när någonting är svårt. Då måste vi ha någon som är våran klippa och som vi kan lita på och som vi kan känna oss trygga med och som är stark för oss, nämligen någon som är starkare än vad jag själv är, som fixar det när jag inte gör det.

6 Diskussion

Här kommer jag att diskutera för- och nackdelar, styrkor och svagheter hos metoden och hur jag genomfört själva undersökningen. Dessutom kommer en diskussion att föras om själva resultatet och mitt tillvägagångssätt när jag analyserat det genom att relatera till det som är känt sedan tidigare. Avslutningsvis kommer synpunkter på kommande forskning att framföras.

Det är viktigt att jämföra hur barnet uppträder i olika miljöer för att få fram dess sociala grundförmåga. Oftast ser ju pedagogen barnet i själva skolmiljön där dess svårigheter får det största genomslaget.

6.1 Metoddiskussion

En fråga utkristalliserar sig direkt och det är om urvalet är representativt för de pedagoger som arbetar med barn som har selektiv mutism? Mitt svar på det är ja, eftersom att inget fall är det andra likt och att barnets svårigheter i social förmåga får ett mycket stort genomslag i själva skolmiljön. Varje enskilt intervjutillfälle tog något längre tid än vad jag planerat och anledningen till det var att flera av svaren inbjöd till följdfrågor, för att säkerhetsställa att jag uppfattat pedagogen rätt.

Intervjuerna genomfördes under den andra och tredje veckan i april 2008. Detta visade sig vara i ett alldeles för sent skede och borde ha skett mycket tidigare. Men av olika anledningar, bland annat svårigheten att lyckas få kontakt med lämpliga intervjudpersoner så hamnade jag i tidsnöd. Därför rekommenderar jag alla som ska genomföra en liknande undersökning att påbörja sökandet efter intervjudpersoner snarast möjligt.

6.2 Resultatdiskussion

Enligt Johnson och Wintgens (2001) är det önskvärt att arbeta vidare tills hela mönstret är borta. Ambitionen måste vara att arbeta bort viskandet, öka talvolymen och stärka förmågan till ögonkontakt med barnet.

Efter att ha analyserat mina intervjuer så insåg jag att behovet och önskemålen att få ta del av handledning och fortbildning var mycket stort. Samtliga pedagoger menade att det var förenat med stor frustration att vara så utlämnad till sina egna beslut och i de flesta fallen saknades en kompetent person, att vända sig till med de frågor som uppkom. Pedagogerna gjorde så gott de kunde utifrån de kunskaper de hade men upplevde att de i vissa fall, tog beslut som grundade sig på enbart gissningar.

Stora klasser med tjugotalet barn och bristande personella resurser var en annan faktor som påverkade hur några av pedagogerna arbetade. I de klasserna påverkade bristen på tid och känslan av att inte räckta till än mer, eftersom att pedagogerna såg att barnet med selektiv

mutism behövde hjälp men inte hade möjlighet att erbjuda den. Det blev också i vissa lägen en prioriteringsfråga eftersom att pedagogen i första hand tvingades ägna sig åt de barn som hade som svårast att sitta still. Den mest avgörande faktorn var dock att flertalet pedagoger saknade tillräckliga kunskaper om hur de skulle arbeta med ett barn som har selektiv mutism.

Jag fick bekräftat att det hade varit förenat med ytterst stora svårigheter att kunna få tag på litteratur i allmänhet och ur ett pedagogperspektiv i all synnerhet. Bristen på tillgång till handledare med specialinriktning mot selektiv mutism var också ett bekymmer. Drottning Silvias barn- och ungdomssjukhus, Enheten för barnneuropsykiatri⁶ i Göteborg omnämndes i det här sammanhanget, som en föregångare när det gäller kvalificerad fortbildning, handledning samt utredningsförfarande. Pedagogerna hade alla haft många frågor under den tid som de arbetat med barnen som hade selektiv mutism och endast en pedagog kände att hon hade fått och fortfarande fick professionella svar på sina frågor.

Flera epidemiologiska undersökningar har gjorts i samarbete med skolan och där lärarbedömningar har använts som data. Miljöer utanför familjen, framförallt skolan, borde vara intressanta vid selektiv mutism men här saknas det faktiskt systematiska undersökningar av skolans roll i etiologin. Studier där skolprestationer hos barnen med selektiv mutism undersöktes är mycket få (Stone et al., 2002).

Vikten av samarbete med skolan i behandlingen av selektiv mutism betonas däremot av flera, till exempel (Cline & Baldwin; 2004, Johnson & Wintgens; 2001, Porjes; 1992).

Enligt Ford et al. (1998) beskrev de flesta föräldrarna att barnen med selektiv mutism hade svårigheter med nya situationer och med övergångar mellan olika situationer – bägge typiska tecken på beteendehämning.

Det har varit en lärorik tid och jag ser det som ett stort privilegium, att ha fått möjlighet att genomföra dessa fyra intervjuer. Det har blivit tydligare för mig hur komplext det är att arbeta med barn som har selektiv mutism. Det handlar om att samspela på ett mycket annorlunda vis där den icke verbala kommunikationen blir extra viktig och ställer stora krav på vilka kunskaper pedagogen har och hur han eller hon förvaltar dem. Lund (2006) betonar att antingen vi vill det eller inte så befinner sig pedagogen i ett samspel, vilket kräver medvetenhet. Och det är den vuxne som har huvudansvaret för kvaliteten på det såväl samspelet som relationen.

Det är många olika saker som påverkar pedagogen i dennes yrkesroll och behovet av handledning är stort samtidigt som den är otroligt svårt att erhålla. Det krävs mycket kunskap av pedagogen för att skolarbetet med barnet som har selektiv mutism ska fungera, därför att det är ett så annorlunda sätt att kommunicera på. Pedagogen behöver planera utifrån långsiktiga mål och vara utrustad med ett oändligt tålamod för att inte forcera det som måste

⁶ Enhet i Göteborg som vänder sig till barn och ungdomar med neurologiska funktionsnedsättningar samt deras familjer och andra personer i närmiljön. Uppdraget är att vara ett regionalt högspecialiserat komplement till de lokala barn- och ungdomshabiliteringarna.

få ta tid. I intervjuerna framgår det också hur frustrerande det kan vara, att som pedagog ha kunskap om och hur man ska arbeta med barnet som har selektiv mutism, samtidigt som resurser i form av människor, tid och material på intet vis står i paritet med de reella behoven.

6.3 Allmän diskussion

Jag anser att det är oerhört viktigt att öka förståelsen för hur svårt det är för den enskilde pedagogen, att sakna pedagogiska ”redskap” i det dagliga skolarbetet med barn som har selektiv mutism. Dagens skola handlar i stor utsträckning om grupparbeten och olika samarbetsformer, där de muntliga framställningarna betonas därför är det viktigt att pedagogen har adekvata kunskaper om selektiv mutism och vilka konsekvenser som det medför.

Det borde också vara en självklarhet att pedagoger som arbetar med barn som har selektiv mutism bekostas kvalificerad och kontinuerlig handledning. Alla barn, oavsett om de är in- eller utåtagerande, har rätt att utvecklas utifrån sina unika förutsättningar och behov och om det ska kunna uppnås måste pedagogerna stöttas i sina ambitioner att få vidga sina kunskaper.

I DSM-IV s 57, kan man läsa att B – Störningen försämrar prestationsförmågan i studier eller arbete eller försvårar social kommunikation. Den sociala förmågan utgör ett av de centrala målen i den moderna skolans läroplaner, så det är i stort sett uteslutet att ett barn som har selektiv mutism och som på lektionerna inte deltar i den verbala dialogen, ska kunna uppnå skolans grundläggande mål. Överhuvudtaget så genomsyrar den selektiva kommunikationen barnens hela tillvaro/skoldag och får i en förlängning genomslag på deras totala livskvalité. I all synnerhet när det finns så litet skrivet om selektiv mutism i Sverige och möjligheten till handledning för pedagogerna är nästan obefintlig. Detta trots att handledningsarbetet och stödet till lärarna har mycket stor betydelse för barnets möjligheter att komma över sin låsning till talet.

Min slutsats är, att med tanke på att skolan är en av de största ”sociala arenorna” som ett barn har under sin uppväxt, så behöver vi öka vår kunskap om och hur vi ska arbeta med barn som har selektiv mutism. Det är just där i skolmiljön som deras svårigheter får som störst genomslag och om vi ska kunna tillvarata de möjligheter som denna arena erbjuder behöver vi också lära av varandra. Föräldrar, pedagoger, andra för barnet viktiga personer och framförallt barnet bär på speciella kunskaper och om vi delar dem med varandra kan vi också öka förståelsen för hur de här olika kunskaperna samverkar och indirekt påverkar oss alla.

6.4 Framtida forskning

Bergman et al. (2002) påvisar att endast en fjärdedel av barnen blev väsentligt förbättrade efter de första sex månaderna i skolan.

Prognosen för selektiv mutism är oklar och det behövs mer forskning kring det eftersom att viss data tyder på att selektiv mutism senare övergår i social fobi. Cline och Baldwin (2004) påpekar att det saknas röster från de här personerna i såväl uppföljningar av selektiv mutism som i litteraturen i allmänhet.

Litteraturen innehåller lite information om hur barn med selektiv mutism, som uppnått vuxen ålder, upplevt sin uppväxt. Omdal (2007) har emellertid i en undersökning intervjuat sex vuxna som har haft selektiv mutism under sin barn- och tonårstid och framhåller deras unika erfarenheter. Hon menar att undersökningen genererar många, viktiga slutsatser utifrån ett skolperspektiv och avslutar sitt abstract på följande vis:

The data are discussed in light of previous work on selective mutism. In spite of inherent limitations, interviews with adults who have recovered may help teachers to understand both the development of the problem and their own role in helping students to recover from it (a.a. s.237).

Det skulle vara en intressant och framkomlig väg till mer och fördjupade kunskaper, om fler forskare kunde undersöka hur vuxna som har/har haft selektiv mutism upplevt sin förskole- och skoltid och vilka konsekvenserna blev av personalens kunskaper, inställning och förhållningssätt.

Referenser

Böcker

Cline, T., & Baldwin, S. (1994). *Selective mutism in children*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

Cohen, L. Manion, K. & Morrison (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4:e upplagan). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Goetze Kervatt, G. (1999). *The Silence Within: A teacher/Parent Guide to Helping Selectively Mute and Shy Children*. kervatt@optonline.net PO Box 2323 Oak Ridge, NJ 07438

Goetze Kervatt, G. (2004). *Supplement To: The Silence Within*. www.selective-mutism.com
kervatt@optonline.net

Johnsson, M., & Wintgens, A. (2001). *The Selective Mutism Resource Manual*. Bicester, Oxon: Speechmark Publishing Ltd.

Jaworski, A. (1993). *The Power of Silence. Social and Pragmatic Perspectives. Language Behaviours*. Vol. 1. Newsbury Park: Sage Publications.

Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.

Kendall, Ph. C., Chu, B. C., Pimentel, S. S., & Choudhary, M. (2000). *Treating Anxiety Disorders in Youth, in Kendall, Ph., C. (Ed). Child and Adolescent Therapy, Cognitive – Behavioral Procedures*. New York: The Guilford Press.

Kristensen, H. (2002). *Selective mutism in children: comorbidity and clinical characteristics: a clinical case-control study*. Oslo: University of Oslo.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kåver, A. (1999). *Social fobi*. Stockholm: Cura.

Lund, I. (2006). *Hon sitter ju bara där – inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.

Mc Holm, A. Cunningham, C. & Vanier, M. (2005). *Helping your child with Selective Mutism. Practical steps to overcome a fear of speaking*. New Harbinger publications, Inc. Canada: Raincoast Books.

Merriam, B. S. (1994). *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nordin, S. (1995). *Filosofins historia: Det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*. Lund: Studentlitteratur.

Ringler, J. (2005). *Selektiv mutism och dess behandling med barnorienterad familjeterapi*. Stockholms läns landsting, Barn- och ungdomspsykiatri.. Utvecklings- och utvärderingsenheten.

Schibbye, A-L. (2002). *En dialektisk relationsförståelse: I psykoterapi med individ, par och familjer*. Oslo: Universitetsförlaget.

Shipon-Blum, E. (2003). *Easing School Jitters for the Selectively Mute Child* (2th ed.) Philadelphia, Pennsylvania. smartcenter@selectivemutism.org ISBN: 0-9714800-1-X

Shipon-Blum, E. (2004). *Supplement Treatment Guide to "Understanding Katie". For parents, Teachers and Treating Professionals. Understanding Selective Mutism and Social Anxiety*. Philadelphia, Pennsylvania. smartcenter@selectivemutism.org ISBN: 0-9714800-4-4

Shipon-Blum, E. (2007). *The Ideal Classroom Setting For the Selectively Mute Child: A guide for Parents, Teachers and Treatment Professionals – Understanding the Selectively Mute Child* (3th ed.). Philadelphia, Pennsylvania. smartcenter@selectivemutism.org
ISBN: 0-9714800-0-1

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Kunskapsföretaget i Uppsala.

Svirsky, L. & Thulin, U. (2006). *Mer än blyg*. Stockholm: Cura.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN: 91-7307-008-4. Tryck: Erlanders Gotab.

Artiklar

Auster, E., R., Feeney-Kettler, K., A., & Kratochwill, T. R. (2006). Conjoint Behavioral Consultation: Application to the School-Based Treatment of Anxiety Disorders. *Education and Treatment of Children, Vol. 29, No. 2*, pp. 243-256.

Black, B., & Udhe, T. W. (1992). Elective Mutism as a Variant of Social Phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Vol. 31, No. 6*, pp. 1090-1094.

Bradley, S., & Sloman, L. (1975). Elective mutism in immigrant families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, Vol. 14*, pp. 510-514.

Dummit III, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Asche, B., Martin, J., & Fairbanks, J. A. (1997). Systematic Assessment of 50 Children with Selective Mutism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, Vol. 36, No. 5*, pp. 653-660.

Ehlers, S., & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Aspergers syndrom: a total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 34*, pp. 1327-1350.

Elizur, Y., & Perednik, R. (2003). Prevalence and Description of Selective Mutism in Immigrant and Native Families: A Controlled Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Vol. 41, No. 12*, pp. 1451-1459.

Ford, M. A., Sladeczek, I. E., Carlson, J., & Kratochwill, T. R. (1998). Selective Mutism: Phenomenological Characteristics. *School Psychology Quarterly, Vol. 13, No. 3*, pp. 192-227.

Gortmaker, V., Warnes, E. D., & Sheridan, S. M. (2004). Conjoint Behavioural Consultation: Involving parents and teachers in the treatment of a child with selective mutism. *Proven Practice, Vol. 5*, pp. 66-72.

Kristensen, H. (2000). Selective Mutism and Comorbidity with Developmental Disorder/Delay, Anxiety Disorder and Elimination Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Vol. 39, No. 2*, pp. 249-256.

Lindsey Bergman, R., Piacentini, J., & Mc Cracken, T. (2002). Prevalence and Description of Selective Mutism in a School-Based Sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Vol. 41, No. 8*, pp. 938-946.

Omdal, H. (2007). Can adults who have recovered from selective mutism in childhood and adolescence tell us anything about the nature of the condition and/or recovery from it? *European Journal of Special Needs Education, Vol. 22, No. 3*, pp. 237-253.

Pionek Stone, B., Kratochwill, T. R., Sladeczek, I., & Serlin, R., C. (2002). Treatment of Selective Mutism: A Best-Evidence Synthesis. *School Psychology, Vol. 17, No. 2*, pp. 168-190.

Shipon-Blum, E. (2008, februari, 18). Why Jacob Wont talk. *People Magazine Spotlight*.
<http://www.selectivemutism.org/news/people-magazine-spotlights-dr-elisa-shipon>

Steinhausen, H. C., & Juzi, C. (1996). Elective Mutism: An Analysis of 100 Cases. 35:5. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.

Tancer, N. K. (1992). Elective mutism. A review of the literature. In: Lahey, B. B., & Kazdin, A. E. *Advances in Clinical Child Psychology*. New York: Plenum Press.

Bilaga 1

Missivbrev

Jag heter Marita Bergström och arbetar som speciallärare på XXX skolan i xxx.

Parallellt med min tjänstgöring kompetensutvecklar jag mig under läsåret 2007/2008 och har för avsikt att skriva en C-uppsats i Pedagogik.

Syftet med arbetet är att få en ökad förståelse för hur några lärares arbete påverkas av vad de kan om och hur de arbetar med elever som har selektiv mutism.

Undersökningen kommer att genomföras i form av intervjuer av Dig som lärare, som har erfarenhet av att arbeta med barn med selektiv mutism och intervjuerna kommer att med Ditt medgivande spelas in på band.

Deltagandet är helt frivilligt och Du kan när som helst och utan att ange skäl välja att avbryta Ditt deltagande.

Intervjuerna kommer att genomföras i hemmet eller på skolan och varje enskild intervju beräknas ta ca 1 ½ timme.

Studiens resultat kommer att presenteras på ett övergripande sätt varför ingen kan identifieras som person eller vid vilken skola deltagarna arbetar. Data behandlas konfidentiellt vilket innebär att samtliga intervjuer kommer att förvaras oåtkomligt för andra och dessa kommer även att enbart användas till denna uppsats.

Uppsatsen kommer att publiceras vid Högskolan i Gävles system för e-publicering av uppsatser, DIVA.

Jag tackar Dig på förhand för att jag får ta del av dina erfarenheter/kunskaper och kommer om Du så önskar att skicka Dig ett exemplar av uppsatsen, när den är färdig. Om Du har några frågor eller undrar över något, så kan Du kontakta mig på telefon eller via e-post

Med vänliga hälsningar

Marita Bergström

Tele:

E-post:

Handledare

Maud Söderlund

Fil.Dr i Pedagogik

Tele: 026-64 82 02

E-post: msd@hig.se

Bilaga 2

Intervjuunderlag

Skolform och pedagogisk utbildning

Vilken skolform arbetar/arbetade du med under den aktuella perioden?

När och hur länge?

Vilken pedagogisk utbildning har du?

Hur många år har du tjänstgjort efter din grundutbildning?

Har du någon specialpedagogisk högskoleutbildning?

Har du fått någon form av fortbildning i ämnet selektiv mutism?

Har du erbjudits någon form av fortbildning individuellt eller i grupp?

Om så är – kan du säga något om hur den var utformad?

Har fortbildningen påverkat dina kunskaper om selektiv mutism?

Om du inte fått någon form av fortbildning, hur ser du på det?

Hur pedagogerna arbetar

Vad har det inneburit rent praktiskt för dig att ha en elev med selektiv mutism i klassen?

Hur är det att undervisa en elev som har selektiv mutism?

Har du någon speciell strategi för att få skolarbetet att fungera?

Vad upplever du som den största utmaningen i ditt dagliga skolarbete när det gäller elever som har selektiv mutism?

Hur upplever du dig själv som lärare i förhållande till eleven med selektiv mutism?

Hur tror du att eleven som har selektiv mutism upplever dig som lärare?

Hur ser du på behovet av handledning?

Antal, kön och ålder

Ungefärligt totalt antal elever på skolan?

Vilket kön är det på eleven?

Vilken ålder har/hade eleven?

Vilka åldrar är/var det på de övriga eleverna i klassen?

Övrigt

Har du något mer att berätta om hur det är att arbeta med elever som har selektiv mutism?

Om du kunde påverka ditt arbete hur skulle du göra då?