



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

De tause barna - Om selektiv mutisme

The silent children - About selective mutism

Bell, Tarjei

Totalt antall sider inkludert forsiden: 40

Molde, 24.05.17



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Siv Elin Nord Sæbjørnsen

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 24.05.17

Antall ord: 10673

Forord

Jeg vil først takke min kjære kone for god støtte, inspirasjon og gode innspill i skriveperioden.

Jeg vil også rette en takk til familie og venner som har tipset om og latt meg låne aktuell litteratur.

*Du ser på meg,
Forventningsfull.
Du vil si noe,
men får det ikke til.
Du tar meg i hånden,
Og viser meg hva du vil.
Du ser på meg,
har jeg forstått?
Jeg ser på deg,
jeg har forstått.*

Amanda Bell, 2017

Sammendrag

I bacheloroppgaven har jeg valgt å skrive om hvordan man kan tilrettelegge for god læring og sosiale relasjoner hos barn med selektiv mutisme. Jeg har foreslått og drøftet flere tiltak som kan være aktuelle å sette i verk for barn med selektiv mutisme. I oppgaven har jeg vektlagt relasjonen mellom vernepleieren og barnet, og spesielt viktigheten av å være bevisst kommunikasjonen med barnet. I drøftingen brukte jeg en case om Isaline, og her belyses utfordringene barnet støter på i sin hverdag, og hva vi som vernepleiere kan gjøre for å hjelpe.

Innhold

1.0	Innledning.....	<u>1</u>
1.1	Presentasjon av problemstilling.....	<u>2</u>
1.2	Begrunnelse for og avgrensing av problemstillingen.....	<u>2</u>
1.3	Kjernebegrep	<u>3</u>
1.3.1	Tjenestemottaker og tjenesteyter.....	<u>3</u>
1.3.2	Elektiv eller selektiv mutisme?	<u>4</u>
1.3.3	Selektiv mutisme.....	<u>4</u>
1.3.4	God læring.....	<u>4</u>
1.3.5	Sosiale relasjoner	<u>4</u>
1.4	Oppgavens disposisjon	<u>5</u>
2.0	Metode	<u>6</u>
2.1	Litterær oppgave.....	<u>6</u>
2.2	Kvalitativ metode	<u>6</u>
2.3	Datainnsamling.....	<u>6</u>
2.4	Forforståelse	<u>7</u>
2.5	Validitet og reliabilitet.....	<u>8</u>
3.0	Teori	<u>9</u>
3.1	Profesjonell kompetanse.....	<u>9</u>
3.2	Selektiv mutisme	<u>10</u>
3.2.1	Selektiv mutisme som diagnose	<u>10</u>
3.2.2	Samhandling med andre barn.....	<u>11</u>
3.2.3	Samhandling med tjenesteytere.....	<u>12</u>
3.3	God læring.....	<u>13</u>
3.4	Sosiale relasjoner og sosialisering.....	<u>15</u>
3.5	Defokusert kommunikasjon	<u>16</u>
4.0	Drøfting: Hvordan kan vi hjelpe barna?.....	<u>17</u>
4.1	Tilrettelegge overganger.....	<u>18</u>
4.1.1	Hjemmebesøk.....	<u>18</u>
4.1.2	Bli kjent med klasserommet.....	<u>19</u>
4.2	Tiltak i undervisning	<u>20</u>
4.2.1	Unngå mye oppmerksomhet og belønninger	<u>20</u>
4.2.2	Bruke bildekort eller skriveblokk/nettbrett	<u>21</u>

4.2.3	God forberedelse på ukjente situasjoner og mennesker	<u>23</u>
4.2.4	Opptak av høytlesing hjemme.....	<u>24</u>
4.3	Tiltak i sosiale situasjoner	<u>24</u>
4.3.1	Informere de andre elevene	<u>25</u>
4.3.2	Unngå talspersoner.....	<u>26</u>
4.3.3	Tilrettelegge felles aktiviteter	<u>27</u>
4.3.4	Tilrettelegge for nye sosiale relasjoner	<u>28</u>
4.3.5	Tiltak for å unngå overavhengighet	<u>28</u>
5.0	Avslutning	<u>30</u>
6.0	Litteraturliste	<u>32</u>

1.0 Innledning

*“Jeg ser på de store, tankefulle øynene dine,
ettertenksom, undrende; “Ser de meg?”
Det intenst fortellende kroppsspråket og mimikken din,
det levende ansiktet, humoren, latteren;
“Forstår de at jeg ønsker kontakt?”*

*Jeg vet at du ikke gjør det for å straffe oss,
eller for å få oppmerksomhet, slik noen tror.
Du er sprekkeferdig i ønsket om å fortelle,
men samtidig så er det noe sterkere enn deg,
noe du ikke har kontroll over eller selv kan styre,
som hindrer talen din med oss voksne.”*

(Omdal 2016: 19-20)

Slik formidler Omdal (2016) kontakten med et barn med selektiv mutisme som hun møtte i en kvalitativ dybdestudie, i et dikt. Her kommer hun inn på flere viktige og essensielle problemstillinger som barn med selektiv mutisme opplever. Det er spesielt det siste verset jeg vil se nærmere på i innledningen. Mange tror, som Omdal skriver, at barn med selektiv mutisme selv velger å ikke snakke, eller at de gjør det for å for å få oppmerksomhet. Dette stemmer imidlertid ikke, og jeg ønsker å øke kunnskapen om temaet gjennom denne oppgaven, for å bidra til å redusere slike fordommer i samfunnet. Temaet er spesielt interessant for vernepleiere og andre som jobber med barn og unge.

Vernepleierutdanningen ble startet midt på 1900-tallet fordi det var behov for en yrkesgruppe med både medisinske og pedagogiske kvalifikasjoner i institusjonsomsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming. Etterhvert har vernepleier også begynt å jobbe innen blant annet psykiatri, skole og barnehage (Owren og Linde 2011). I denne oppgaven er det hovedsakelig vernepleierens pedagogiske kompetanse som kommer til syne.

“Tjenesteytere må hele tiden være på leting etter tegn på hvilke verdier tjenestemottakeren setter høyt i sitt liv - i dag og for framtiden”. (Owren og Linde 2011: 65)

Det er viktig å se tiltakene jeg presenterer i kapittel fire i lys av dette. Tiltakene vil ha lite eller ingen effekt for barnet, dersom barnets ønsker og behov ikke er i fokus. Siden mange av barna ikke snakker i samhandlingen med tjenesteyteren, må vernepleieren lære barnet å kjenne og systematisk lete etter tegn på hva barnet ønsker.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Valg av tema til bacheloroppgaven er basert på min interesse for barn med selektiv mutisme. Det er noe jeg ikke har noe erfaring med fra før, så min interesse er kun basert på det jeg har lest om dette. Formålet med oppgaven er å tilegne meg kunnskap om dette temaet slik at jeg kan legge til rette for denne gruppen barn i min yrkesutøvelse både når det kommer til læring og sosiale relasjoner. Ved å formidle kunnskapen jeg har og presentere ulike tiltak som kan være nyttige, håper jeg at det kan bidra til mer kunnskap om hvordan man kan hjelpe barn som har disse utfordringene.

Dalland (2014) skriver at en problemstilling må formuleres så presist som mulig, fordi den ved bruk av en metode skal kunne belyse et bestemt formål.

Jeg har valgt følgende problemstilling:

«Hvordan kan tjenesteytere tilrettelegge for best mulig læring og gode sosiale relasjoner for barn med selektiv mutisme?»

1.2 Begrunnelse for og avgrensning av problemstillingen

Valg av problemstilling har sin bakgrunn i et intervju jeg leste i en nettavis med en ungdom med selektiv mutisme. Frem til da hadde jeg knapt nok hørt om diagnosen. Etter

at jeg leste dette intervjuet ble jeg veldig interessert i temaet og bestemte meg for å lære mer om temaet.

Det jeg fikk inntrykk av da, var at barn med denne diagnosen ofte blir misforstått fordi mange tror de bare er vanskelige og ikke vil snakke. Det er heller ikke en veldig utbredt diagnose, derfor har mange tjenesteytere som kommer i kontakt med disse barna lite kunnskap om og forståelse for diagnosen. Det kan da føre til at det er vanskeligere å sette i verk gode og effektive tiltak som kan hjelpe barnet med å delta i undervisning og sosiale settinger.

Jeg har valgt å avgrense problemstillingen til tilrettelegging i skole og sosiale relasjoner, da jeg mener det er det viktigste i møte med disse barna. Jeg vil komme innom årsaker og behandlinger i oppgaven, men kun som et bakteppe for å få enda bedre forståelse for tiltakene jeg presenterer. Årsaken til at jeg ikke går grundigere inn på årsakene til selektiv mutisme er at de ofte kan være sammensatte og kompliserte. Som vernepleier blir min hovedoppgave å tilrettelegge for barna, og være en støttespiller i deres behandling. Jeg vil imidlertid gå inn på en spesiell behandlingsmetode, som kalles defokusert kommunikasjon. Dette gjør jeg fordi dette er en kommunikasjonsform, som er viktig å bruke i møte med barn med denne diagnosen, for at tiltakene jeg foreslår skal ha god effekt.

1.3 Kjernebegrep

Her presenteres oppgavens kjernebegrep kort.

1.3.1 Tjenestemottaker og tjenesteyter

Med tjenestemottaker mener jeg personer som mottar private eller offentlige tjenester. Tjenesteytere er de som utfører eller gir tjenestene i helse- og sosialsektoren. Noen ganger nevner jeg spesifikt vernepleieren og kunnskapen vernepleieren har, men det utelukker ikke at andre profesjoner enn vernepleiere også kan dra nytte av oppgavens innhold. I denne oppgaven er lærere også betegnet som tjenesteytere.

1.3.2 Elektiv eller selektiv mutisme?

ICD-10 står for International Classification of Diseases, 10. revisjon. DSM står for Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, 4. revisjon.

I ICD-10 er betegnelsen elektiv mutisme brukt om denne diagnosen. I DSM-IV blir betegnelsen selektiv mutisme brukt. Kristensen (2010) mener at begrepet elektiv mutisme indikerer at barnet velger å ikke snakke, mens selektiv mutisme kun viser til en situasjonsbetinget taushet. Hun begrunner dette med at nyere kunnskap har vist at tilstanden er knyttet til sosial angst og ikke er viljestyrt. Jeg velger på bakgrunn av dette å bruke betegnelsen selektiv mutisme i denne oppgaven.

1.3.3 Selektiv mutisme

Kristensen og Ørbeck (2013) beskriver selektiv mutisme som en tilstand hvor barn og unge konsekvent ikke snakker i sosiale situasjoner som skole og barnehage, mens de snakker fritt i andre trygge situasjoner, som hjemme. Tilstanden må også ha vart i minst en måned og skal ikke skyldes at barnet ikke behersker språket godt nok.

1.3.4 God læring

Jeg har ikke funnet en formell definisjon på god læring, men jeg velger likevel å bruke uttrykket i denne oppgaven. Jeg bruker uttrykket som en betegnelse på undervisning hvor eleven får med seg en tilfredsstillende del av undervisningen og når læringsmålene som er satt opp.

1.3.5 Sosiale relasjoner

I oppgaven deler jeg sosiale relasjoner inn i primærrelasjoner og sekundærrelasjoner, hvor primærrelasjoner inkluderer foreldre og venner som barnet snakker fritt med, og sekundærrelasjoner definerer personer som barnet møter i mer formelle situasjoner som klassekamerater, lærere og andre tjenesteytere (Bø 2005).

1.4 Oppgavens disposisjon

I innledningen presenterte jeg temaet selektiv mutisme og hvilke fordommer og holdninger barn med denne diagnosen kan møte på i sin hverdag, samt hvordan denne oppgaven kan bidra til å redusere slike fordommer. Deretter presenterte jeg oppgavens problemstilling, dens begrunnelse og avgrensninger. Til slutt gikk jeg kortfattet igjennom relevante begreper for problemstillingen.

I kapittel to presenterer jeg metodene jeg benytter i oppgaven. Så legger jeg frem min forforståelse av temaet, hvor mine erfaringer og min oppfatning av temaet blir presentert. Til slutt i kapitlet kommer jeg inn på validitet og reliabilitet, hvor jeg forklarer mine valg av litteratur.

Kapittel tre brukes til å presentere relevant teori om selektiv mutisme, læringsprosessen og sosiale relasjoner. Jeg skriver mest om selektiv mutisme og hvordan denne diagnosen påvirker barnets samhandling med miljøet rundt. For å komme frem til et fornuftig svar på problemstillingen i oppgaven må jeg også innom hvordan læreprosessen foregår og hvilke faktorer som spiller inn på denne, samt hvilken rolle sosiale relasjoner spiller i samfunnet.

I drøftingskapitlet legger jeg frem tiltak som jeg mener er relevante for problemstillingen. Jeg bruker teorien fra kapittel tre til å forklare hvorfor og hvordan tiltakene kan gjennomføres. Jeg har valgt å dele disse opp i tre kategorier, hvorav de to største kategoriene tar for seg tiltakene jeg spesifikt er ute etter i problemstillingen. I den første kategorien presenterer jeg noen tiltak for å skape trygghet i klasserommet og sammen med tjenesteyter. Disse tiltakene legger imidlertid et godt grunnlag for å lykkes med de andre tiltakene jeg beskriver.

2.0 Metode

Slik definerer Vilhelm Aubert (1985) metode:

“En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Dalland 2014: 110)

2.1 Litterær oppgave

Metoden jeg har benyttet i denne bacheloroppgaven er litteraturstudie, det er altså en litterær oppgave. Det handler ifølge Dalland (2014) om å lete frem relevant teori og presentere det. Når man bruker litteratur fra andre forfattere er det viktig å dokumentere hvem som har skrevet den originale litteraturen og når den ble publisert. Dette øker troverdigheten bak teorien som blir publisert. Dalland (2014) skriver videre at ved å oppgi dette får leseren også mulighet til å lese det samme som jeg har gjort. Dette gjør at dataene i oppgaven er kontrollerbare.

2.2 Kvalitativ metode

En litteraturstudie om jeg har beskrevet over, kan betegnes som en kvalitativ metode. Dette er metoder som tar utgangspunkt i få undersøkelsesemner, men som går i dybden i av et tema. Slike metoder blir brukt for å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland 2014). Siden kvalitativ data har relativt få, men dyptgående undersøkelser sammenlignet med kvantitative undersøkelser, kan man ikke se på de som objektive fakta, men de kan tolkes. Det handler om å se egenskapene ved et fenomen (Aadland 2013).

2.3 Datainnsamling

Etter at jeg bestemte meg for å skrive om selektiv mutisme har jeg søkt etter litteratur om dette. Jeg var fra starten opptatt av å finne ut av hvordan vi som tjenesteytere kunne hjelpe disse barna i hverdagen, og ønsket å komme frem til konkrete tiltak som kan settes i verk. For å kunne gjøre dette, måtte jeg innom litteratur fra flere forskjellige områder innen

helse og sosial. Jeg begynte med å finne generell litteratur om hva selektiv mutisme er, sosialiseringprosessen og læring. For å finne dette brukte jeg både Oria og folkebiblioteket, og søkte i hovedsak på stikkord som *selektiv mutisme*, *sosialisering* og *læring*. For å finne forskningsdata om diagnosen brukte jeg *selective mutism* og valgte kategorien forskningsdata som materielltype i Oria-søkene.

Fra egen pensumlitteratur har jeg brukt lite. Det betyr imidlertid ikke at temaet er irrelevant for vernepleiere, men heller at det i utgangspunktet er skrevet lite om temaet, og mye av litteraturen som eksisterer er ganske fersk.

Jeg brukte også tips om litteratur jeg fikk fra venner og familie som går på ulike studier, som vernepleien, sykepleien og pedagogikk. Når jeg lette etter relevant teori i disse bøkene, brukte jeg innholdslistene og stikkordregisteret mye for å finne ut om bøkene inneholdt kunnskap jeg kunne bruke. Siden det er forsket relativt lite på temaet måtte jeg også finne generell litteratur om læringsprosess og sosialisering, for så å se dette i sammenheng med det jeg kunne finne om selektiv mutisme.

Heidi Omdal pekte seg ut som et naturlig valg når jeg skulle velge litteratur. Hun, ifølge seg selv, den eneste forskeren innen spesialpedagogikkens fagdisiplin innen dette temaet i Norge. Hun har skrevet boken *Når barnet unngår å snakke. Selektiv mutisme i barnehage og skole* (2016). Hilde Hiim og Else Hippe er også forfattere som er mye brukt i oppgaven. De er begge førsteamanuenser innen pedagogikk. I boken deres *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (2009) fant jeg mye relevant teori. Når jeg bestemte hva jeg skulle ta med, gjorde jeg et kvalitativt utvalg av hva jeg skulle ha med, da boken i utgangspunktet er rettet mot en annen gruppe elever. Det er var imidlertid mye teori som var uavhengig av alder og klassetrinn som er blitt brukt.

2.4 Forforståelse

Dalland (2014) skriver at vår forforståelse innebærer at vi har en mening. Det betyr at vi vil alltid ha en mening eller fordom om noe, før vi har undersøkt temaet nærmere. Min mening og forforståelse for temaet vil da farge min beslutning om hvilken teori jeg tar med i oppgaven. Her vil jeg derfor redegjøre for min forforståelse, for å gi leseren bedre innsikt i min tankegang når jeg valgte teori.

Før jeg begynte å lese og skrive om dette temaet hadde jeg en veldig begrenset kunnskap om temaet for temaet selektiv mutisme. Jeg hadde lest et profilintervju i en nettavis av en ungdom som led av denne tilstanden. Utenom dette hadde jeg aldri hørt om denne tilstanden. Ut i fra intervjuet forsto jeg imidlertid at dette var en tilstand som hadde psykiske årsaker. Jeg mistenkte at det var med dette som med mange andre psykiske tilstander, at det fantes mange misforståelser og fordommer til mennesker med denne lidelsen. Jeg ønsket derfor å lære mer om temaet, for å igjen formidle det jeg lærte videre til andre mennesker.

Selv om jeg ikke hadde erfaring med selektiv mutisme spesifikt, har jeg erfaring med barn med andre psykiske tilstander som har erfart å leve i et samfunn som har for lite kunnskap om deres tilstand. Jeg har sett på nært hold hvordan det påvirker disse barna når de ikke får den forståelsen og hjelpen de trenger for å fungere i hverdagen.

Siden jeg mente at det fantes mange misforståelser angående dette temaet, her jeg vært spesielt opptatt av å formidle at barnet ikke selv hadde skyld i sin tilstand, og jeg ønsket å fokusere på hvordan vi som tjenesteytere kunne hjelpe disse barna på best mulig måte. Hva jeg ser på som best mulig, vil også være påvirket av mine holdninger. Jeg har alltid ment at trygghet er viktig for at barn kan utvikle seg, uansett om de har psykiske tilstander eller ei. Jeg har derfor tatt med mye teori som handler om dette temaet. Jeg har i løpet av oppgaven prøvd å være mine holdninger bevisst, for å være mest mulig objektiv.

2.5 Validitet og reliabilitet

Validitet betyr relevans og gyldighet, mens reliabilitet handler om pålitelighet. I følge Dalland (2014) skal innsamlet data være mest mulig relevante og pålitelige. Jeg har i denne oppgaven kun benyttet litteratur som er skrevet av andre, altså sekundærkilder, hvor andre har bearbeidet forskningen før meg.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å gjengi kilder så nøyaktig som mulig. Jeg har benyttet flere ulike kilder, og har derfor måttet vurdere kritisk hva som var relevant for oppgaven

og derfor skulle tas med. For å gjøre denne vurderingen undersøkte jeg hvor teorien i utgangspunktet var hentet fra, og om den var foreldet og relevant.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori for oppgaven, og denne vil danne grunnlaget for drøftingen i kapittel fire. Først vil jeg definere profesjonell kompetanse, da dette er grunnleggende for å forstå hvilken kompetanse som er nødvendig for å yte gode tjenester til tjenestemottakere. Så vil jeg fokusere på selektiv mutisme. Dette er et stort og komplisert tema, og jeg har derfor valgt ut teori som er relevant for å finne ut av hvordan man kan tilrettelegge for barn med selektiv mutisme i læringssituasjoner og sosiale relasjoner. Jeg har valgt å dele dette teorigrunnlaget opp i tre kategorier. Først presenterer jeg aktuell teori for å gi en grunnleggende forståelse for selektiv mutisme som diagnose. Etterpå går jeg inn på teori som er relevant i samhandling med omgivelsene. Jeg har valgt å dele denne teorien opp i to underkategorier. Den første underkategorien omhandler samhandling med barna i omgivelsene, og den andre omhandler samhandling med tjenesteytere.

3.1 Profesjonell kompetanse

Begrepet kompetanse stammer fra det latinske begrepet *competentia*, som betyr sammentreff eller skikkethet. Det å være kompetent betyr i denne sammenhengen ifølge Skau (2012) at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål. I mitt tilfelle betyr det å være kompetent å være skikket og kvalifisert til å ivareta oppgavene som en vernepleier skal gjøre. Da snakker vi om å være kompetent til å utøve en profesjon, og vi beveger oss inn på profesjonell kompetanse. Skau (2012) deler den profesjonelle kompetansen inn i tre deler, som tilsammen utgjør en helhetlig profesjonell kompetanse. Disse delene er teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper, og forskningsbasert viten. Dette innebærer også ifølge Skau (2012) kjennskap til begreper, modeller og teorier, samt lover og regler. Dette er også kunnskap som foreldes relativt hurtig, så for å til enhver tid ha profesjonell kompetanse må vernepleieren holde seg løpende oppdatert på denne kunnskapen. Yrkesspesifikke ferdigheter omhandler det som Skau (2012) betegner som det profesjonsspesifikke håndverket, altså praktiske ferdighet, teknikker og metoder som er særegne for bestemte yrker og som brukes i utøvelsen av dem. For eksempel evnen til å tilrettelegge for ADL-trening i hjemmet til en bruker. Denne delen av kompetansetrekanten kan aldri stå alene, fordi den er tett knyttet opp til vernepleierens teoretiske kunnskap. Personlig kompetanse er ikke yrkesspesifikk, men den brukes i utøvelsen av våre yrker. Skau (2012) definerer personlig kompetanse som en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger. Denne kompetanseformen er personlig, og basert på erfaringer.

3.2 Selektiv mutisme

Her vil jeg presentere teori om diagnosen selektiv mutisme, samt hvordan diagnosen påvirker samhandlingen med både barn og voksne.

3.2.1 Selektiv mutisme som diagnose

Selektiv mutisme er et begrep som betyr «utvelgende taushet». Dette er ifølge Flaten (2010) en tilstand der barnet kun snakker når det er trygt. Barnet snakker kun med noen få personer, som regel foreldre, søsken og noen få venner. Det betyr nødvendigvis ikke at de ikke kommuniserer med andre mennesker på andre måter. Flaten (2010) påpeker at dette er en lavfrekvent tilstand, som vil si at det er kun en liten gruppe barn som har denne diagnosen. Tidligere ble diagnosen sett på som en kompleks språkforstyrrelse, men man antar nå at sosial angst er grunnårsaken. Når barnet er i en situasjon det ikke føler seg trygt, forsvinner evnen til å snakke. Flaten (2010) beskriver barn med selektiv mutisme som sjenerte og tilbakeholdne, og påpeker at dette stemmer overens med uttrykk for sosial angst. Det er også påvist stor overlapping mellom angst og språkvansker hos barn med selektiv mutisme. Selv om de fleste barn med selektiv mutisme fyller de diagnostiske

kriteriene for sosial angst, har man ikke forskningsbasert bakgrunn for å si at selektiv mutisme er en måte sosial angst kommer til uttrykk på (Flaten 2010). Davidson (2012) gjennomførte en studie av totalt seks lærere og elever. I denne studien var det kun tre av lærerne som sa at angst var den underliggende årsaken til tilstanden. De tre andre lærerne knyttet det opp til svake sosiale evner, traumer og dårlig selvtillit. Lærerne ble også spurt om andre mulige årsaker og nevnte da flere faktorer, som sjenanse, kontrollbehov, frykt, usikkerhet, perfeksjonisme og mobbing.

Mange barn med selektiv mutisme har et godt non-verbalt kommunikasjonsforråd. Det vil si at de kommuniserer gjennom mimikk og gester, som for eksempel ved å nikke og riste på hodet. Dette gjør at de klarer å kommunisere sine behov til omgivelsene, men de mangler nøyaktigheten og nyansene som et verbalt språk medfører. For omgivelsene resulterer dette ofte i en lang gjettekonkurranse for å finne ut av hva barnet gir uttrykk på. For barnet kan det oppleves som en endeløs prosess å få andre til å forstå hva de prøver å kommunisere (Flaten 2010). I følge Flaten (2010) kan også den nonverbale kommunikasjonen være fraværende i tilfeller der den sosiale angsten er mer omfattende. Da ser man at barnet gjerne unngår blikkontakt og mimikken forsvinner. Det er tydelige signaler på at barnet er svært utilpass. Omdal (2016) skriver at det er viktig å huske på at selv om det er en del likhetstrekk blant barn med selektiv mutisme, er de likevel ulike individer og like forskjellige som andre barn.

3.2.2 Samhandling med andre barn

Omdal (2010) skriver at man ofte kan se at nære venner av barn som har selektiv mutisme ofte blir talspersoner for vedkommende. Det innebærer at vennen ofte snakker for barnet. På denne måten unngår barnet å måtte snakke. I slike situasjoner er det lett for tjenesteytere å benytte seg av talspersonen, slik at man slipper å bruke mye tid på å finne ut av hva barnet prøver å formidle. Flaten (2010) advarer imidlertid mot å gjøre dette, fordi det kan hindre barnet i å begynne å snakke i det hele tatt. Å være en slik talsperson medfører en slags status for vedkommende, det blir en egen sosial rolle å være en slik talsperson. Dersom barnet med selektiv mutisme etterhvert begynner å snakke mer, kan man oppleve at talspersonen ikke er støttende fordi dette medfører at de mister statusen de har hatt i relasjonen. Dette kan igjen virke hemmende på barnet med selektiv mutisme, og

føre til at barnet trekker seg tilbake og slutter å snakke igjen. Det blir en selvoppfyllende profeti (Omdal 2016).

En talsperson trenger imidlertid ikke alltid å være et barn som er nær venn med personen med selektiv mutisme. Omdal (2016) skriver at man kan oppleve at andre barn i klassen blir det jeg kaller informatører. Disse barna kan ikke formidle noe direkte på vegne av det tause barnet, men de er ofte flinke å informere nye mennesker om at det ikke er vits i å spørre barnet med selektiv mutisme om noe, siden vedkommende ikke snakker.

Omdal (2016) sier at det er viktig å gi de informasjon om hvorfor det tause barnet ikke snakker. Dette kan gjøres for å unngå at barna går inn i roller som talspersoner eller informatører. Her er det imidlertid viktig å ha god kommunikasjon med familien og barnet om hvordan dette kan gjøres. Noen barn med selektiv mutisme ønsker ikke at det skal snakkes så mye om at de ikke snakker. I slike tilfeller presenterer Omdal (2016) en alternativ måte å gjøre dette på. Hun mener det er mulig å normalisere barnets frykt for å snakke gjennom å ha samtaler med gruppen om ulike typer frykt. Noen kan være redde for edderkopper, andre kan være redde mørket, heiser, trange rom eller å snakke. Omdal (2016) skriver videre at det også er viktig å formidle at frykten ikke trenger å vare livet ut, og at dette kan gå over av seg selv. På denne måten skaper man en forventning om at barnet etterhvert vil begynne å snakke. Omdal (2016) anbefaler imidlertid at man ikke bruker betegnelsen selektiv mutisme når man informerer andre barn, da dette kan medføre at omgivelsene henger seg opp i at dette er en alvorlig tilstand. Dette kan ifølge Omdal (2016) vanskeliggjøre barnets vei ut av tilstanden.

3.2.3 Samhandling med tjenesteytere

Omdal (2016) skriver at en av faktorene som var med på å opprettholde tausheten hos barna, var at de voksne tillot at barnet utviklet en avhengighet av enkeltpersoner som ble for intens. Videre skriver hun at de voksne er med på å bidra til dette. Man kan for eksempel se at ekstra-ressursen sitter ved siden av barnet i mer frie situasjoner som formingstimer, musikktimer eller lek. Dersom den voksne da ikke er oppmerksom på å inkludere andre barn, danner denne personen og barnet en lukket relasjon.

Når tjenesteyteren i relasjonen ikke er oppmerksom på dette, eller ikke ønsker å slippe andre voksne til, kan dette ha sitt opphav i at vedkommende har et ønske om å føle seg behøvd. En slik atferd vil ikke føre til utvikling for barnet, og er en egoistisk handling fra tjenesteyterens side. Omdal (2016) skriver at ekstra-ressursen kan imidlertid være en viktig nøkkelperson for å inkludere barnet i gruppen eller klassen når vedkommende er reflektert over sin egen rolle. For de andre barna er det ofte populært å være med på aktiviteter som barnet med spesielle behov gjør sammen med tjenesteyteren. Det er imidlertid viktig å finne barn som barnet med selektiv mutisme trives sammen med. Derfor er det ifølge Omdal (2016) viktig at vedkommende bruker tid på å bli kjent med alle barna i gruppen, ikke bare barnet som trenger ekstra-ressurser.

3.3 God læring

For å kunne tilrettelegge for god læring er det viktig å kunne noe om hva læring er og hvilke faktorer som påvirker læring. For å illustrere dette vil jeg bruke relasjonsmodellen (Hiim og Hippe 2011). Enkelte av faktorene er knyttet opp mot elevenes forutsetninger, og det er disse som blir mest påvirket når elevene har utfordringer som ikke påvirker læringsevnen, men som krever tilrettelegging. Det er disse jeg vil gå mest grundig inn på her.

Relasjonsmodellen består av seks kategorier som alle henger sammen. Innhold, mål, vurdering og rammefaktorer er kategorier som for det meste er universelle for alle elever. Rammefaktorer er alle forhold som gir muligheter eller begrensninger i læringsarbeidet, som for eksempel læreplaner. Mål er det samfunnet, skolen, læreren eller eleven ønsker å oppnå med undervisningen og læringen. Innhold er tett knyttet opp mot målene og er det lærerens og elevens arbeid handler om. Vurdering er kontroll av undervisningen og elevens læringsutbytte. (Hiim og Hippe 2011)

Elevenes læringsforutsetninger påvirkes av flere forhold, blant annet psykiske forhold. Hiim og Hippe (2011) mener at følelsen av å lykkes er det viktigste, og at det vil vekke ubehag og frustrasjon om eleven mislykkes. Derfor er det spesielt viktig å legge undervisningen til rette for elever med selektiv mutisme, slik at de opplever å lykkes. Hiim og Hippe (2009) skriver videre at elever som stadig blir stilt overfor krav de ikke mestrer prøver å komme seg unna den ubehagelige situasjonen. Det kan skje blant annet ved psykisk

tilbaketrekning, for eksempel at eleven gir opp å prøve å lykkes, blir mer tilbaketrukket i sosiale situasjoner, eller mindre engasjert i faget. Siden vi vet at selektiv mutisme ofte henger sammen med sosial angst kan det tenkes at tilstanden kan forverres om eleven blir mer tilbaketrukket psykisk. Elever som befinner seg i slike situasjoner kan få problemer med å oppfatte det som blir sagt i undervisningen fordi angsten og utryggheten blir for stor og en blokkering for at læringen finner sted. Trygghet og mestringsfølelse er derfor forhold som fremmer læring. (Hiim og Hippe 2009).

Sosiale forhold er også et av forholdene som Hiim og Hippe (2009) trekker frem som et forhold som påvirker elevenes forutsetninger for å lære. Sosial trygghet i klassemiljøet har en gunstig påvirkning på elevenes læring, og er grunnen til at man må tilrettelegge for sosiale relasjoner i skolen. Hiim og Hippe (2009) sier at erfaringsmessig henger sosial trivsel og faglig innsats ofte sammen. Muligheten for aktiv deltagelse i undervisningen henger også ofte sammen med trivsel. Hos barn med selektiv mutisme vil aktiv deltagelse i form av snakking være en utfordring, og det bør da tilrettelegges for deltagelse på andre måter.

Læreprosessen kan deles inn i tre teorier. Følelsesmessige reaksjoner kan forklares ut ifra *atferdsteorien*. Noen situasjoner forbindes med lyst og glede, og andre med angst og ubehag. (Hiim og Hippe 2009). Hos elever med selektiv mutisme kan man derfor skape angst og ubehag i klasserommet, dersom man for eksempel presser eleven til å snakke eller lese høyt i klassen. Slik angst kan avlæres, men det er viktig for elevens trivsel i klassemiljøet at man tilrettelegger for at de skal lykkes, og man bør derfor unngå å sette elever i situasjoner som dette. Når elever lykkes med noe, kan man forsterke dette ved å gi ros og positive tilbakemeldinger når noe blir gjort riktig.

Teori om *begrepslæring* er en annen av teoriene i læreprosessen. Denne teorien er utviklet av den norske pedagogen Nyborg (1985). Denne fokuserer på motivasjon, sosial samhörighet og opplevelse av mening og tro på egne evner. Det betyr i praksis at oppgavene må tilpasses elevenes evner om det skal forekomme læring. Omdal (2016) skriver at når barnet opplever å ikke få tilbakemeldinger på det de gjør, er det med på å redusere deres aktivitet i klasserommet, og i forlengelsen vil dette vises i skolearbeidet. Hun skriver videre at manglende positive forventninger en av faktorene som bidrar sterkest til å opprettholde tausheten hos barnet.

Den tredje teorien er *læring som sosial prosess*. Den legger vekt på at eleven spiller en aktiv rolle i læringsprosessen og at læring ikke er en prosess der vi blir passivt formet av omgivelsene. Igjen er det dermed snakk om å legge til rette for at elever med selektiv mutisme kan delta i undervisningen.

3.4 Sosiale relasjoner og sosialisering

Når vi så på forutsetninger for læring og læreprosessen, så vi at mye av det å legge til rette for god læring omhandlet den sosiale delen av skoledagen. For å kunne sette i verk relevante tiltak i forhold til dette er det viktig å ha en forståelse for hva sosiale relasjoner og sosialisering er. Kun med denne teoretiske kunnskapen, kan man utvikle yrkesspesifikke ferdigheter som kommer barnet til gode.

Når det er snakk om sosiale relasjoner er det vanlig å dele disse inn i to kategorier. Denne kategoriseringen blir spesielt viktig når vi samhandler med barn med selektiv mutisme. I følge Bø (2005) defineres varige, nære relasjoner som primærrelasjoner. Dette er mennesker man kjenner i mange roller, som en samhandler uformelt og regelmessig med. Foreldre og venner er typiske slike primærrelasjoner. Sekundærrelasjoner refererer til mer distanserte forhold. Det er gjerne personer man samhandler med kun på en arena i en rolle. Dette kan for eksempel være lærere og klassekamerater (Bø 2005). Andre tjenesteytere som for eksempel vernepleiere, vil også falle i denne kategorien. Flaten (2010) beskriver som nevnt selektiv mutisme hvor barn bare snakker med noen få utvalgte personer. Disse personene går under kategorien primærrelasjoner. De får derimot vansker med å snakke med personer som kan defineres som sekundærrelasjoner. Dette er viktig å være klar over når vi som tjenesteytere skal kommunisere med eleven.

Askland og Sataøen (2008) skriver at sosialiseringen er en relasjon og en transaksjon mellom kulturen og individet. Sosialiseringprosessen innebærer blant annet at barnet identifiserer, tolker og tilpasser seg de normene og handlingsmønstrene samfunnet forventer. Det er tilpasningen som er utfordrende for barn med selektiv mutisme. Flaten (2010) sier at barna forstår hva som skjer rundt dem, og vet at det er forventet at de snakker i enkelte sammenhenger. Altså kan de identifisere og tolke, men i situasjoner som

ikke er helt trygge forsvinner evnen til å snakke. De får derfor problemer med å tilpasse seg samfunnets forventninger. Videre skriver Flaten (2010) at når dette skjer kan det oppleves provoserende for samfunnet, noe som igjen kan forverre barnets tilstand.

For å forstå sosialisering er det også viktig å vite noe om sosiale roller. Bø (2005) sier at uttrykket sosiale roller refererer til et system av normer og forventninger som rettes mot en person som befinner seg i en bestemt sosial posisjon eller situasjon. Som regel blir slike sosiale roller referert til kun med ordet roller, og det er dette ordet jeg vil bruke videre i oppgaven. Bø (2005) skriver videre at man alltid innehar minst en rolle. Elev, lærer og venn er eksempel på slike roller. Alle roller man innehar former, og påvirker en persons personlighet, og dermed også en persons identitet. En rolle som er spesielt viktig å være oppmerksom på i denne sammenhengen er talspersoner.

3.5 Defokusert kommunikasjon

Kristensen og Ørbeck (2013) nevner defokusert kommunikasjon som en behandlingsmetode som brukes for å redusere barnets angst i sosiale situasjoner. Dette går ut på å regulere blikk-kontakt, sitte ved siden av barnet istedenfor rett overfor, “tenke høyt” frem for å stille spørsmål ved å snakke om noe man gjør sammen, ikke snakke om barnet. Eide og Eide (2014) skriver at pasienter som er i en usikker situasjon, føler seg sårbare og har behov for å beskytte seg selv. For intens blikk-kontakt kan forsterke disse følelsene. Sees dette i sammenheng med defokusert kommunikasjon ser man at blikkontakt har mye å si for barnets trygghet. Misvær og Helseth (2017) påpeker at det i den verbale kommunikasjonen fra tjenesteyteren bør legges inn pauser slik at det blir naturlige muligheter for barnet til å respondere, enten verbalt eller non-verbalt.

4.0 Drøfting: Hvordan kan vi hjelpe barna?

I dette kapittelet kommer jeg med forslag til tiltak man kan iverksette i skolen, og drøfte hvordan disse kan utføres. Jeg vil da se på både fordeler og ulemper med de ulike tiltakene, samt også se på hva som kan føre til at tiltakene får liten eller motsatt effekt. Forslagene vil ha sin bakgrunn i teorien jeg presenterte i forrige kapittel og casen om Isaline nedenfor. Selv om tiltakene jeg presenterer kan overlape vil jeg dele de opp i tiltak som kan gjøre overganger enklere, tiltak for å hjelpe henne i undervisningen og tiltak for å hjelpe henne i de sosiale settingene i skolehverdagen.

Case:

Isaline er seks år gammel og går i 1. klasse på Haug skole. Hun har diagnosen selektiv mutisme. Hun har ingen tilleggsdiagnoser som påvirker hennes hverdag. Hun har derfor fått tildelt en ekstra ressurs i skolehverdagen. Dette er en vernepleier som skal tilrettelegge for at Isaline lettere kan delta i undervisningen. De er nå i oppstartsfasen for å skape en trygg overgang for Isaline.

Hjemme snakker Isaline som normalt og det var ikke før barnehagepersonellet tok kontakt med foreldrene for to år siden at hun ble diagnostisert. I klassen hennes går det også en nabo jente, Julie, som Isaline har kjent siden spedbarnsalder. Hun snakker med Julie når de er alene, men når andre mennesker kan høre dem blir Isaline stille. I friminuttene deltar Isaline av og til i aktiviteter sammen med de andre barna, men hun unngår aktiviteter der hun må snakke med de andre. I starten var barna i klassen flinke å invitere henne med på lek i friminuttene, men siden hun ofte ikke ville, har dette etter hvert dabbet av. Dersom hun skal formidle noe til de andre barna er det stort sett Julie som snakker for henne, eller at hun nikker og rister på hodet til ja/nei-spørsmål. Siden hun ikke kommuniserer som de andre barna forventer, sliter hun med å få nye venner. Det har også vært noen episoder der andre elever erter henne fordi hun ikke snakker, men det er ikke gjentakende og Isaline opplever det ikke selv som et problem. Skolen ser imidlertid at de sosiale utfordringene går ut over hennes trivsel på skolen. De mener nå at det er viktig å få informert de andre elevene, før de sosiale problemene får utvikle seg og bli mer alvorlige.

I undervisningen gikk det i starten av skoleåret bra med Isaline, og hun fikk med seg mye av stoffet som ble formidlet, men etterhvert har lærerne reagert på at hun får med seg mindre enn før. Hun har undervisning på lik linje med de andre barna og skal igjennom de samme læringsmålene. I gruppearbeid har Isaline til nå kun samarbeidet med Julie, da læreren har lagt vekt på at Isaline skulle være tryggest mulig.

4.1 Tilrettelegge overganger

I løpet av det siste året har Isaline gått gjennom flere overgangssituasjoner, hvor av overgangen fra barnehage til skole var den største. Det er også en overgang for henne når en ny ressurs kommer inn i klasserommet, i dette tilfelle vernepleieren som skal hjelpe henne. Senere i skoleløpet vil hun også møte flere overganger, som bytte av lærer og klasserom. Her vil jeg forslå tiltak man kan sette i verk for å gjøre overgangene tryggere for Isaline, slik jeg ser det. Jeg vil også drøfte fordeler og ulemper med de ulike forslagene. Omdal (2016) skriver at alle overganger er kritiske for barn som Isaline, da hun er ekstra sårbar i slike situasjoner. Overganger kan føre til positiv utvikling, eller stagnasjon avhengig av hvor godt forberedt Isaline og omgivelsene er.

4.1.1 Hjemmebesøk

Omdal (2016) anbefaler å bruke hjemmebesøk dersom dette er mulig. Da kan vernepleieren komme hjem til barnet på besøk før oppstart av tjenesten. Dette etablerer kontakt og tillit, og kan ha stor betydning for Isalines evne til å snakke med tjenesteyteren. Hjemmet er Isalines «snakke-arena», og et slikt hjemmebesøk kan føre til at hun snakker med tjenesteyteren også på andre arenaer.

For at et slikt hjemmebesøk skal ha effekt er det imidlertid viktig at Isaline er i fokus. Ved å la henne få vise frem gjenstander, bilder eller spill som hun liker. I innledende kommunikasjon er det spesielt viktig å være klar over blikkontakten. Dette er også en del av defokusert kommunikasjon, som Kristensen og Ørbeck (2013) skriver er viktig for å redusere angst i sosiale situasjoner. Siden Eide og Eide (2014) skriver at brukere som er i en usikker situasjon, er sårbare og har behov for å beskytte seg selv. Dersom tjenesteyteren har for intens blikkontakt kan dette forsterke Isalines behov for å beskytte seg selv. Om

man ikke er nøye med dette, ser jeg for meg at man risikerer at hele hjemmebesøket ikke har noen effekt i det hele tatt, da Isaline ikke vil føle seg trygg hos tjenesteyteren.

4.1.2 Bli kjent med klasserommet

Dette tiltaket var essensielt for skolen å bruke før Isaline skulle begynne på skolen, men det er også viktig å bruke dette tiltaket dersom klassen skifter klasserom. Omdal (2016) skriver at det kan være til hjelp å la eleven få tilgang til skolen på fritiden. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det vil hjelpe Isaline når klassen skal bytte klasserom, om hun og foreldrene får tilgang til skolen på egenhånd mens det ikke er noen andre til stede. På denne måten kan Isaline få bli kjent med det nye fysiske miljøet uten at noen andre er tilstede. Videre mener også Omdal at det er en fordel om læreren allerede ved disse besøkene har bestemt hvor i klasserommet barna skal sitte. På denne måten kan Isaline forberedes på hva som skal skje. Jeg tenker at et tomt klasserom vil ha en helt annen atmosfære enn et fullt klasserom. Situasjonen vil sannsynligvis derfor også bli annerledes når hun kommer inn i et klasserom med mange personer, men dersom hun har fått muligheten til å forestille seg hvordan rommet vil se ut med folk, vil det kunne hjelpe henne. Derfor tenker jeg at det er en viktig del av besøket at hun får vite hvor hun og de andre elevene skal sitte.

Her kan vi også dra inn det Hiim og Hippe (2011) sier om atferdsteorien. Situasjoner som forbindes med lyst og glede, er viktig for Isalines trivsel. Dersom hun får gode opplevelser i klasserommet, vil hun sannsynligvis forbinde dette stedet med positive opplevelser. I besøkene som blir gjennomført er det derfor viktig at man legger til rette for at Isaline kan ha gode opplevelser. For å oppnå dette kan skolen i forkant sørge for at det finnes spill, tegnesaker eller andre leker som Isaline liker å holde på med. Det kan også tenkes at et slikt besøk kan ha negative konsekvenser for Isaline, dersom det oppstår overraskelser mens hun er der. Dette kan for eksempel være at ukjente personer kommer brått inn i klasserommet. For å unngå dette kan det tenkes at det er nyttig at besøkene blir gjennomført når det er minst mulig personer til stede på skolen, og at personale som eventuelt måtte befinne seg på skolen får informasjon om at Isaline er der, og omvendt.

4.2 Tiltak i undervisning

I denne delen av oppgaven vil jeg fokusere på tiltak som kan settes i verk for å fremme god læring. Slik jeg ser det er det imidlertid viktig å se sammenhengen mellom tiltak i sosiale situasjoner og i undervisningen, siden vi har sett fra teorien at dette henger tett sammen.

4.2.1 Unngå mye oppmerksomhet og belønninger

Hiim og Hippe (2011) skriver at lærere, eller i vårt tilfelle også vernepleiere, bør være forsiktig med å bruke for mye negative konsekvenser, da dette kan skade forholdet mellom tjenesteyter og barnet. De skriver også at ros forsterker barnets følelse av mestring. Dette tolker jeg til å bety at dersom Isaline blir gitt mye oppmerksomhet rundt det at hun ikke snakker vil hun føle at hun ikke mestrer situasjonen, som ifølge Hiim og Hippe (2011) kan føre til at angst og ubehaget i situasjonen blir forsterket. Vi vet at angst er det motsatte av trygghet, og ifølge Flaten (2010) mister barn med selektiv mutisme evnen til å snakke når de ikke føler seg trygge.

Manglende verbal kommunikasjon kan også medføre større og mer komplekse problemer enn kun å forverre Isalines opplevelse av utrygghet i klasserommet. Det kan føre til at Isaline opplever klasserommet som en situasjon hun forbinder med angst og ubehag til enhver tid. Opplevelsen er ikke kun knyttet til ubehag når tausheten blir kommentert, men en mer statisk opplevelse av angst i klasserom situasjoner som Hiim og Hippe (2011) forklarer med atferdsteorien som læreprosess. Slik jeg forstår dette kan det føre til at Isaline trekker seg enda mer tilbake i klasserommet og dermed hindrer henne i å delta på andre måter, selv om det blir tilrettelagt for dette. Siden lærerne allerede nå ser at Isaline begynner å slite mer faglig enn hun har gjort tidligere, tenker jeg at dette være et tegn på at hun føler et ubehag i klasserommet, som blokker hennes læreprosess. På grunn av dette mener jeg at det kan være viktig å være klar over dette på et tidlig tidspunkt, slik at vi som tjenesteytere kan tilpasse vår opptreden over for Isaline.

Dersom Isaline ikke kan delta i undervisningen, kan dette blokkere hennes læringsprosess. Hiim og Hippe (2011) sier at trivsel i skolehverdagen henger sammen med aktiv deltagelse. Trivsel henger igjen sammen med faglig innsats, og i forlengelsen da naturlig

nok resultatene eleven oppnår. Det betyr, slik jeg tolker det, at ved å hindre deltagelse, også i forlengelsen hindrer trivsel og dermed også innsats og resultater.

Vi har sett at selektiv mutisme ikke er viljestyrt fra barnets side. Selv om vi vet at barn mister evnen til å snakke i utrygge situasjoner (Flaten 2010), betyr det altså ikke at de ikke vil snakke. Ved å love Isaline belønninger dersom hun snakker, legger man et ekstra press på Isaline til å snakke. Når hun da likevel ikke klarer dette, fører det til at Isaline ikke klarer å leve opp til det hun merkes forventes av henne. Dette fører til en følelse av å mislykkes. Dette kan ifølge Hiim og Hippe (2010) føre til at Isaline vil prøve å unngå situasjonen. Jeg tenker også at en naturlig følge av å føle at man mislykkes er at man får et dårligere selvbilde. Davidson (2012) oppdaget at enkelte av lærerne i hans studie knyttet selektiv mutisme opp til dårlig selvbilde. Derfor kan det tenkes at dersom Isalines selvbilde blir svekket kan dette føre til at hun forblir taus. Dette kan i forlengelsen også påvirke hennes muligheter til å etablere sosiale relasjoner.

Dersom Isaline ikke kan unngå situasjonen fysisk, ved å la være å gå på skolen, vil hun muligens prøve å unngå situasjonen ved psykisk tilbaketrekning. Siden grunnskole er obligatorisk, vil det være vanskelig for Isaline å fysisk unngå situasjonen som barn. Senere kan dette medføre at hun får stort fravær på skolen. De første skoleårene kan det tenkes at psykisk tilbaketrekning som er hennes letteste utvei. Dersom hun trekker seg tilbake psykisk vil det føre til at hun deltar mindre i undervisningen, og dermed vil dette som nevnt tidligere, føre til dårligere resultater faglig, og man kan risikere å lage "hull" i hennes kunnskap, som vil gjøre det vanskeligere for henne å henge med i undervisningen senere dersom hullene i hennes læring blir mange eller store nok.

4.2.2 Bruke bildekort eller skriveblokk/nettbrett

Siden Hiim og Hippe (2011) sier at aktiv deltagelse i undervisningen henger sammen med trivsel, blir det viktig for vernepleieren som skal hjelpe Isaline i undervisningen å finne løsninger som gjør Isaline i stand til å delta i undervisningen. For barn som Isaline, som ikke har lært å skrive kan bildekort eller andre gjenstander gi henne mulighet til nettopp dette.

I enkelte situasjoner i skolen er det mer press på å snakke enn i andre. Et eksempel på dette kan være etter ferier. Da forventes det ofte at elevene forteller om hva de har gjort på i ferien. Isaline kan her lett bli oversett eller tolket som at hun ikke ønsker å fortelle. Dette stemmer ikke nødvendigvis. Hun kan ha et ønske om å formidle sine opplevelser og dele sin hverdag med både de voksne og de andre barna. Et alternativ for Isaline i slike situasjoner kan for eksempel være å vise bilder etter å ta med gjenstander som viser hva hun har gjort på. Da kan tjenesteyter bruke bildene og gjenstandene til å formidle verbalt til de andre i gruppen eller klassen.

Slike situasjoner kan også integreres som en del av behandlingsmetoden defokusert kommunikasjon. Dette kan gjøres ved at vernepleieren eller læreren formidler budskapet på en slik måte at de også samtidig som de snakker, passer på at de legger inn pauser slik at Isaline får muligheten til å respondere på det som blir sagt, enten med ord eller kroppsspråk, slik Misvær og Helseth (2017) påpeker er viktig i slik kommunikasjon.

Andre situasjoner som kan være utfordrende for Isaline er å spørre om for eksempel å få gå på toalettet. Også i slike situasjoner kan bildekort, eller spesielle tegn være løsningen. På denne måten kan Isaline formidle sine behov spesifikt uten at de voksne trenger å gjette hva hun ønsker. Flaten (2010) sier at dersom man ikke har hjelpemiddel i slike situasjoner kan det resultere i en lang gjettekonkurranse for å finne ut av hva Isaline prøver å formidle. Fra Isaline sitt ståsted kan den samme situasjonen virke som en endeløs prosess å få frem sitt budskap. Dette vil naturlig nok føre til frustrasjon, spesielt dersom man ikke klarer å komme frem til budskapet. Frustrasjon vil i følge Hiim og Hippe (2011) føre til en følelse av å mislykkes. Dersom dette blir en gjentagende situasjon vil det kanskje føre til ubehag og mistriksel for Isaline, og dermed vil også dette påvirke hennes læring.

Når Isaline blir eldre og lærer å skrive og lese tilstrekkelig kan skriveblokker eller nettbrett være gode hjelpemiddel. Nettbrett kan imidlertid brukes fra tidlig alder. Det finnes programmer som gir Isaline muligheten til å trykke på ord eller bilder, og nettbrettet kan da "lese" ordene høyt.

4.2.3 God forberedelse på ukjente situasjoner og mennesker

Kvarme, Flaten og Thu (2017) skriver at det er viktig å tilstrebe at skolen blir et sted Isaline føler seg trygg, og med det også sørge for at hun lettere klarer å snakke på skolen. Utfordringen med dette er at skoledagen konsekvent endrer seg. Det blir lagt opp til at elevene skal delta på aktiviteter som ikke er knyttet direkte til undervisningen. Dette kan typisk være turer, utflukter og ekskursjoner. I tillegg vil man som elev i skolen alltid ha mer enn en lærer å forholde seg til, samt at man vil kunne møte på vikarer. For Isaline kan slike aktiviteter og nye mennesker virke skremmende, spesielt om de kommer brått på og uten forvarsel. Dette kan da føre til at hun føler seg mindre trygg i klasseromssituasjoner og i klassemiljøet ellers.

For å trygge Isaline i nye og usikre situasjoner er informasjon et nøkkelord. Vi kan igjen dele opp dette tiltaket i to deler. Det første tiltaket er å informere lærere og vikarer om barnet. Vi vet at ved å formidle kunnskap om et tema, reduserer man fordommer og negative holdninger rundt temaet. Flaten (2010) skriver at de som møter barn med selektiv mutisme kan oppleve tilstanden som uforståelig. Ved å tilføre kunnskap, kan man gjøre situasjonen med forståelig for de voksne. Kvarme, Flaten og Thu (2017) skriver at barnet ikke bør presses til å snakke. Dette er spesielt viktig å ha med seg i møte med Isaline, og derfor er det viktig at nye lærere og vikarer blir informert om dette.

Det er imidlertid også viktig å informere Isaline grundig. Det er viktig at hun vet at de nye menneskene hun må forholde seg til, også vet at de ikke skal presse henne. Informasjon skaper trygghet. Dette gjelder også med tanke på nye situasjoner. Kristensen og Ørbeck (2013) skriver at *trappetrinnsmodellen* er en behandling for barn med selektiv mutisme. Denne går ut på å eksponere barnet for stadig vanskeligere situasjoner. Uansett om man bruker denne behandlingsmodellen eller ikke, vil prinsippet gjelde for situasjoner som beskrevet over. Videre skriver de at det i disse situasjonene er viktig at barnet er godt forberedt på det som skal skje. Det er med andre ord helt nødvendig å forberede Isaline på de nye situasjonene, dersom hun skal ha både glede og nytte av dem.

4.2.4 Opptak av høytlesing hjemme

Mange av oppgavene Isaline skal gjennomføre som en del av undervisningen kan tilrettelegges med hjelpemiddel som vi har nevnt over. I så tidlig alder som Isaline er, er leseferdigheter et av læringsmålene som skal vurderes. Dette kan imidlertid være utfordrende for læreren å vurdere når Isaline ikke klarer å lese i påhør av personer som er sekundærrelasjoner, som læreren.

I hjemmet, i trygge omgivelser hvor Isaline føler seg trygg nok til å snakke kan hun imidlertid gjennomføre lesetrening. Det betyr at hun skal ha relativt gode forutsetninger for å lære å lese på lik linje med de andre elevene. Lærerens vurdering er imidlertid viktig for å sikre at eleven når målene og for å kunne tilrettelegge videre undervisning for den enkelte elev, slik det kreves av skolesystemet i dag.

For å sørge for at læreren får kunnskap om hvordan Isalines leseferdigheter utvikles i løpet av skoleåret, må man se på alternative løsninger. En slik løsning kan være at Isaline leser hjemme og at foreldrene tar opp dette på lydfil som sendes over til læreren for vurdering. Det kan imidlertid tenkes at Isaline kan få problemer med å lese hjemme, når hun vet at det blir tatt opp, fordi hun vet at noen andre skal høre på. Om dette skulle være en utfordring for Isaline, blir det med ett mye vanskeligere for læreren å vurdere hennes ferdigheter. Som en siste løsning kan man da gjøre en avtale med foreldrene om at Isaline gjennomfører høytlesningen hjemme, og at foreldrene gir løpende oppdateringer til skolen om hvordan Isaline ligger an. Dette krever da et godt samarbeid med foreldrene, slik at man sikrer at de er i stand til å gi gode nok vurderinger og dermed sørge for at Isaline mottar den undervisningen hun har krav på.

4.3 Tiltak i sosiale situasjoner

Her går jeg nærmere inn på tiltak som kan fremme den sosiale situasjonen for Isaline i skolehverdagen. Noen av disse tiltakene kan være spesielt vanskelig for skolens personale å iverksette alene, så her vil også samarbeid med hjemmet være et sentralt tema. Målet med disse tiltakene er å øke Isalines trivsel og i forlengelsen prøve å hjelpe Isaline å flytte

noen av personene som i dag faller i kategorien sekundærrelasjoner over i kategorien primærrelasjoner.

4.3.1 Informere de andre elevene

Omdal (2016) skriver at barna rundt Isaline trenger informasjon om hvorfor Isaline ikke snakker. Dette kan føre til at barna blir mer støttende dersom Isaline skulle begynne å snakke etter hvert. Når vi informerer barna får også vi som tjenesteytere også en mulighet til å veilede barna i hvordan de kan forholde seg til Isaline og den tausheten som følger med å være i samspill med henne.

Før man informerer de andre barna er det viktig å finne ut av hva Isaline ønsker selv, og hva hun er komfortabel med at de andre barna får vite. Her er det viktig å ha god dialog med hjemmet, slik man kan forberede Isaline på hva som skal skje. Dette handler om å skape en forutsigbar og trygg situasjon. Da menes ikke bare i den spesifikke situasjonen hvor barna blir informert, men også i etterkant av at denne informasjonen blir gitt, siden dette kan påvirke måten de andre barna omgås Isaline. Flaten (2010) påpeker nemlig at det er en forutsetning at situasjonen er trygg, dersom man skal legge til rette for at Isaline etter hvert kan begynne å snakke.

På bakgrunn av dette tenker jeg at det er viktig at skolen og foreldrene til Isaline snakker om temaet før noe blir gjort. På denne måten kan foreldrene snakke med Isaline om hva hun ønsker og er komfortabel med. Dersom Isaline ikke ønsker at det skal gjennomføres et tradisjonelt informasjonsmøte, finnes det alternative metoder. Omdal (2016) foreslår at et slikt alternativ kan være å sette frykt på dagsorden som et generelt tema, der man også sørger for å snakke om at noen barn kan ha frykt for å snakke, på samme måte som at andre har frykt for å være alene i mørket og andre ting.

Jeg tenker at dersom Isaline ikke ønsker at tilstanden hennes skal informeres om, eller snakkes om, kan det være bra om foreldrene snakker med henne om dette og undersøke hvorfor hun ikke ønsker det, og prøve å oppmuntre henne til det. Hun bør selvsagt ikke presses til å la læreren, vernepleieren eller foreldrene informere om dette, men jeg tror, ut i fra de funnene jeg har gjort i teorien, at det kan være positivt for henne, om de andre elevene forstår hvorfor hun ikke snakker.

En annen måte å informere omgivelsene om selektiv mutisme, kan være å informere de andre foreldre om tilstanden. Jeg tror mange barn snakker med sine foreldre om hva de har opplevd og hvordan de opplever andre barn. Dersom de andre foreldrene i klassen vet litt om Isalines tilstand, kan det hjelpe dem med å forklare hvorfor Isaline er stille. Jeg tenker at dette kan brukes som et supplement til informasjonen elevene får på skolen.

4.3.2 Unngå talspersoner

Skolen har allerede lagt merke til at Isaline ofte gjemmer seg bak Julie og at hun ofte snakker for Isaline i samhandling med andre barn. Det kan se ut som at Julie holder på å bli det vi kaller for en talsperson for Isaline. Dette er en utvikling vi som tjenesteytere bør være spesielt oppmerksom på. I kommunikasjon med tjenesteytere anbefaler Omdal (2016) at man ikke tillater at Isaline benytter seg av Julie som talsperson, da man har sett at dette kan hindre at Isaline starter å snakke. Omdal (2016) beskriver dette som en selvoppfyllende profeti.

For Julie vil det ifølge Flaten (2010) medføre en viss status å være talsperson for Isaline. Det er en egen rolle å være talsperson. Bø (2005) forklarer at alle roller vi har påvirker og former oss. Det betyr at rollene vi innehar blir etterhvert knyttet til vår identitet. Julies identitet blir altså formet av rollen som talsperson. Dersom dette er en rolle hun får ha over tid, kan det ifølge Flaten (2010) føre til at Julie ikke er støttende om Isaline prøver å komme til orde på egenhånd. Dette kan forstås om man ser det i sammenheng med at en del av Julies identitet vil forsvinne når Isaline begynner å snakke.

Å nekte Isaline å bruke talspersoner tenker jeg kan være positivt om man ser på situasjonen langsiktig. Jeg kan imidlertid forestille meg at Isaline kan oppleve dette som å bli fratatt en mulighet til å kommunisere, og at dette kan føre til frustrasjon. Som med alle andre barn, er det ikke sikkert at hun der og da forstår at dette gjøres for hennes eget beste. For å unngå at hun opplever det på denne måten, tenker jeg det er lurt å legge til rette for at hun kan kommunisere uten talsperson. Dette bør da gjøres på en slik måte at det faller seg naturlig å ikke benytte seg av talspersonen. For eksempel kan man oppfordre henne til å vise et bilde av stedet hun har vært på ferie, fremfor å spørre henne hvor hun har vært.

4.3.3 Tilrettelegge felles aktiviteter

Siden Isaline ikke ser ut til å ta initiativ til å leke med de andre barna, og det ser ut til at de andre barna etterhvert inviterer henne med sjeldnere og sjeldnere bør de voksne nå prøve å tilrettelegge for felles aktiviteter som både Isaline og de andre barna kan delta på.

Forslagene som blir presentert her er viktig å se i sammenheng med tiltakene for å unngå overavhengighet som jeg kommer nærmere inn på senere. Ved god bevissthet over egne handlinger og holdninger fra tjenesteyterens side bør tiltakene kunne gjennomføres uten at de står i konflikt med hverandre.

Siden Omdal (2016) skriver at barn ofte synes det er stas å få være med på aktiviteter som barn som Isaline gjør sammen med tjenesteyteren, bør man benytte denne muligheten i praksis. I undervisningen kan dette gjøres ved at man innlemmer andre barn i formingsaktiviteter, gruppearbeid og andre aktiviteter der det faller seg naturlig å jobbe sammen.

Ute i friminuttene har man også mulighet til å benytte seg av ekstra-ressursen. Det kan gjøres ved at tjenesteyteren i enkelte friminutter blir med ut sammen med Isaline. Her kan tjenesteyteren legge til rette for sosiale aktiviteter som Isaline og de andre barna kan ha glede av sammen.

På denne måten skaper man positive situasjoner og gode opplevelser for Isaline og gir henne gode assosiasjoner med friminutter og skole generelt. Her kan man trekke paralleller til atferdsteorien som Hiim og Hippe (2011) beskriver. I og med at man kan skape angst og ubehag ved å utsette Isaline for press i undervisningssituasjoner, tenker jeg at det er naturlig å tenke at man på samme måte kan skape glede og trygghet ved å innlemme Isaline i gode, sosiale situasjoner.

Spesielt i starten er det imidlertid viktig at barna som blir med er barn som passer sammen med Isaline og som kan bidra til å inkludere henne. Denne vurderingen vil avhenge mye av Isalines ønsker og tjenesteyterens kjennskap til de andre elevene. Kun når vernepleieren kjenner de andre elevene kan hun bruke sin kompetanse til å gjøre gode valg.

4.3.4 Tilrettelegge for nye sosiale relasjoner

Dette tiltaket må sees tett i sammenheng som tiltaket ovenfor, da felles aktiviteter har stor betydning som grunnlag for sosiale relasjoner. Dette er også et av tiltakene som krever mye og tett samarbeid med hjemmet. Jeg tenker det også er viktig å huske på at man ikke skal presse disse tiltakene på Isaline, men kun å legge forholdene til rette for henne.

Selv om dette tiltaket har mye tilfelles med forrige tiltak, har jeg likevel valgt å dele de opp i to separate tiltak. Å legge til rette for sosiale relasjoner er en grundigere jobb enn å kun tilrettelegge for aktiviteter i en større gruppe. Her blir det viktig å velge ut veldig få barn i starten, muligens bare en eller to. Målet blir da at Isaline kan danne flere primærrelasjoner. Bø (2005) definerer primærrelasjoner som personer vi møter på mer enn en arena og det er som regel personer i denne kategorien Isaline klarer å snakke fritt hos. Det betyr at det her må samarbeides tett med hjemmet. Her må vernepleieren bruke sin personlige kompetanse, som er erfaringsbasert, ved å ta i bruk erfaringene hun har fra Isalines skolehverdag til å finne ut hvem Isaline trives best sammen med og som dermed legger grunnlaget for en dypere relasjon. Alle barn er ulike, og det er naturlig at man ikke passer like godt sammen med alle. Jeg tror at dersom man prøver å presse Isaline inn i en relasjon som hun ikke ønsker å være i, vil tiltaket virke mot sin hensikt.

Frem til nå har Isaline stort sett fått samarbeidet med Julie i gruppearbeid. Etterhvert vil det være naturlig å utfordre Isaline til å delta i gruppearbeid sammen med andre enn Julie. I starten kan det tenkes at det vil kjennes trygt for Isaline at Julie også er med om hun skal samarbeide med andre elever. Det er imidlertid viktig å sørge for at Isaline har mulighet til å komme til orde om hun ønsker det, og at Julie ikke fungerer som en talsperson for Isaline.

4.3.5 Tiltak for å unngå overavhengighet

I tiltakene jeg har beskrevet over er vernepleieren i stor grad involvert, noe som jeg mener innebærer en risiko for at Isaline utvikler en overavhengighet overfor vedkommende. Overavhengighet medfører ifølge Omdal (2016) en risiko for at barn forblir tause. Dersom vi som vernepleiere ikke er oppmerksom på dette risikerer vi å utøve en atferd som hindrer Isalines utvikling, som igjen vil påvirke hennes sosiale relasjoner og faglige utvikling.

Omdal (2016) mener at situasjonene mellom barnet og vernepleieren bør drøftes i kollegaveiledning. Ved å reflektere og drøfte situasjonen kan man komme med forbedringspotensiale for å unngå at den ikke-likeverdige relasjonen mellom vernepleieren og Isaline er mer til skade enn til hjelp. For at dette skal fungere bør altså andre med jevne mellomrom observere samhandlingen mellom vernepleieren og Isaline, samt at vi som vernepleiere må være åpne for veiledning og være flinke å reflektere over egne handlinger.

For å unngå overavhengighet, er det viktig å inkludere noen av de andre barna i situasjoner der dette er naturlig. Jeg tenker også at mye handler om hvordan vernepleieren kommuniserer med Isaline. Slik jeg ser det kan det derfor være nyttig å bruke defokusert kommunikasjon i disse situasjonene. Det er viktig å huske på å snakke om det man holder på med, og ikke snakke om Isaline som om hun ikke var tilstede. Ved å styre kommunikasjonen mellom barna kan vernepleieren sørge for at det blir lagt inn naturlige pauser, slik som Misvær og Helseth (2017) påpeker er nødvendig for å gi Isaline muligheten til å respondere på det som foregår, enten verbalt eller med kroppsspråk, bildekort eller nettbrett.

5.0 Avslutning

Her vil jeg kort oppsummere oppgaven og funnene, samt reflektere over det jeg har funnet i arbeidet med oppgaven. Jeg velger å slå sammen disse, da de går mye over i hverandre. Jeg vil også se på om jeg har funnet tilfredsstillende svar på problemstillingen «Hvordan kan tjenesteytere tilrettelegge for best mulig læring og gode sosiale relasjoner for barn med selektiv mutisme?».

I oppgaven har jeg presentert teori om selektiv mutisme som etter mitt syn var relevant for å kunne foreslå og drøfte tiltak som kan hjelpe barna som har denne diagnosen i hverdagen. For å kunne gjøre dette var det imidlertid viktig for meg å finne ut av hvordan læring foregår, og hvilke faktorer som påvirker elevenes forutsetninger for å lære. Siden selektiv mutisme er en tilstand som påvirker barnets muligheter til å danne sosiale relasjoner, synes jeg også det var viktig å undersøke hvilke faktorer som spiller inn i sosialiseringprosessen.

Jeg har videre brukt denne teorien samt casen om Isaline til å foreslå tiltak som kan være aktuelle å sette i verk. Siden barn med selektiv mutisme er like forskjellige som andre barn, krever det at vernepleieren bruker sin personlige kompetanse og erfaringer til å kartlegge hvordan man best mulig kan hjelpe hvert enkelt barn. Ved å bruke casen om Isaline har jeg kommet frem ulike forslag til tiltak som kan settes i verk. Det er imidlertid viktig å huske at alle tiltakene ikke nødvendigvis fungerer eller er nødvendig for alle barna. Jeg håper at de som leser denne oppgaven sitter igjen med en større forståelse for tilstanden selektiv mutisme, og at dette kan bidra til å gjøre hverdagen til disse barna tryggere. Jeg håper også at jeg har presentert forslag til tiltak som kan inspirere vernepleiere og andre som jobber med barna i deres hverdag, og at jeg har belyst disse på en tilfredsstillende måte.

Med bakgrunn i teori og drøfting mener jeg at jeg har kommet frem til flere forslag som kanskje kan være svar på problemstillingen «Hvordan kan tjenesteytere legge best mulig til rette for god læring og gode sosiale relasjoner for barn med selektiv mutisme?». Jeg er imidlertid ikke i tvil om at det finnes mange flere gode forslag til tiltak enn de jeg har presentert her. Som jeg har nevnt flere ganger i oppgaven handler det om å kunne bruke

den spesifikke kunnskapen vernepleieren tilegner seg om barnet med selektiv mutisme, samt de andre barna i miljøet. Det er også viktig å være bevisst på hvordan man kommuniserer med barna, dersom tiltakene skal ha ønsket effekt.

Jeg synes det er viktig å merke seg at tiltakene ikke kan settes i verk av vernepleieren alene. Det er viktig at foreldrene, og ikke minst barnet selv er med i hele prosessen. En viktig del av vernepleierens jobb blir da, i tillegg til å foreslå og sette tiltakene i verk, å tilrettelegge prosessen slik at barnet og foreldrene får delta hele veien. Kun på denne måten tenker jeg at vernepleieren kan man sikre et helhetlig opplegg for barnet, og dermed en trygg hverdag.

6.0 Litteraturliste

Aadland, Einar. 2015. *Og eg ser på deg – Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, Leif og Svein Ole Sataøen. 2008. *Å høre til – utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. 1.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bø, Inge. 2005. *Påvirkning og kontroll – Om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dalland, Olav. 2014. *Metode og oppgaveskriving*. 5.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Davidson, Malkie. 2012. «Selective mutism.» *Graduate school of applied and professional psychology electronic theses and dissertations*. <http://dx.doi.org/doi:10.7282/T3QN65T8> (Lest 09.05.2017).

Eide, Hilde og Tom Eide. 2014. *Kommunikasjon i relasjoner – Samhandling, konfliktløsning, etikk*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Flaten, Kirsten. 2010. *Barn med sosial angst og sjenanse*. 1.utg. Oslo: Kommuneforlaget.

Hiim, Hilde og Else Hippe. 2009. *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kristensen, Hanne. 2010. *Elektiv Mutisme*. <http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne-og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-940-elektiv-mutisme/> (Lest 04.05.2017).

Kristensen, Hanne og Beate Ørbeck. 2013. «Behandling av selektiv mutisme – en modell for tjenesteytelser.» I *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?*, red.

Gerd Kvale, Odd E. Havik, Einar R. Heiervang, Tone Tangen og Bente Storm Mowatt Haugland, 163-170. 1.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvarme, Lisbeth Gravdal, Kirsten Flaten og Gunn Thu. 2017. «Stille barn.» I *Sårbare skolebarn – Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*, red. Lisbeth Gravdal Kvarme. 31-47. 1.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Misvær, Nina og Sølvi Helseth. 2017. «Livskvalitet og vennskap.» I *Sårbare skolebarn – Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*, red. Lisbeth Gravdal Kvarme. 11-30. 1.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Omdal, Heidi. 2016. *Når barnet unngår å snakke – Selektiv mutisme i barnehage og skole*. 1.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Owren, Thomas og Sølvi Linde, red. 2011. *Vernepleiefaglig teori og praksis – Sosialfaglige perspektiver*. 1.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, Greta Marie. 2012. *Gode fagfolk vokser – Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 4.utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.