

Skoleledere og stemmevansker hos lærere

Intervju med fem skoleledere

Hilde Neumann Skogan



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

November 2009

Innhold

1. SAMMENDRAG	5
FORORD.....	7
2. INNLEDNING	8
2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
2.2 PRESENTASJON OG VALG AV METODE	11
2.3 DISPOSISJON.....	12
3. TEORI.....	13
3.1 RAMMEKRITERIER I SKOLEN.....	13
3.1.1 Skolen som arbeidsplass.....	13
3.1.2 Skoleledere.....	13
3.1.3 Opplæringslova.....	14
3.1.4 Arbeidsmiljøloven og forskrift om internkontroll.....	15
3.1.5 Trondheim kommune.....	18
3.2 STEMMEVANSKER HOS LÆRERE	18
3.2.1 Definisjon av stemmevansker	18
3.2.2 Symptomer og kjennetegn ved stemmevansker hos lærere	20
3.2.3 Stemmetretthet.....	20
3.2.4 Forekomst av stemmevansker hos lærere.....	22
3.2.5 Konsekvenser.....	22
3.2.6 Miljørelaterte og individuelle risikofaktorer i læreryrket	23
3.2.7 Er læreryrket et stemmebelastende yrke?.....	29
4. METODE	30
4.1 EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	30
4.1.1 Bruk av litteratur og teori i studien.....	30

4.2	INFORMANTENE	32
4.2.1	<i>Valg av informanter</i>	32
4.2.2	<i>Tilgang til informantene</i>	33
4.3	FORBEREDELSE, INNHENTING OG BEARBEIDING AV DATA	34
4.3.1	<i>Intervju som redskap</i>	34
4.3.2	<i>Utforming av intervjuguiden – et semistrukturert intervju</i>	35
4.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuet</i>	37
4.3.4	<i>Memos, lydopptak og transkripsjon av intervjuet</i>	40
4.4	ANALYSER AV DATA	41
4.4.1	<i>Hermeneutisk tolkning</i>	41
4.4.2	<i>Koding av datamaterialet</i>	43
4.5	KVALITET	45
4.5.1	<i>Førforståelse, objektivitet og sensitivitet</i>	45
4.5.2	<i>Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet</i>	47
4.5.3	<i>Etiske refleksjoner</i>	51
5.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	54
5.1	RAMMEKRITERIER I SKOLEN OG STEMMEVANSKER HOS LÆRERE	54
5.1.1	<i>Tilrettelegging</i>	54
5.1.2	<i>Ressurser og ressurstilgang</i>	56
5.1.3	<i>Sykefravær og vikartilgang</i>	57
5.1.4	<i>Lederstil</i>	58
5.1.5	<i>Skoleledernes handlingsfrihet</i>	60
5.2	ERFARINGER MED STEMMEVANSKER HOS LÆRERE.....	60
5.2.1	<i>Å definere stemmevansker hos lærere</i>	60

5.2.2	<i>Forekomst av stemmevansker hos lærere</i>	64
5.2.3	<i>Tanker omkring årsaker til stemmevansker hos lærere</i>	66
5.2.4	<i>Stemmevansker hos lærere som tema i skolen</i>	69
5.2.5	<i>Tiltak i skolen og stemmevansker hos lærere</i>	74
5.2.6	<i>Kunnskap i skolen og stemmevansker hos lærere</i>	75
5.3	DET FYSISKE ARBEIDSMILJØET OG STEMMEVANSKER HOS LÆRERE	76
5.3.1	<i>Elevtall</i>	76
5.3.2	<i>Undervisningsarealer</i>	77
5.3.3	<i>Organisering av undervisning</i>	78
5.3.4	<i>Akustikk og støy</i>	80
5.3.5	<i>Luftkvalitet og temperatur</i>	83
5.3.6	<i>HMS-arbeid</i>	85
5.3.7	<i>Kunnskap omkring det fysiske arbeidsmiljøet og stemmevansker hos lærere</i>	87
6.	AVSLUTNING	89
6.1	OPPSUMMERING	89
6.1.1	<i>Skoleledere og stemmevansker hos lærere</i>	89
6.1.2	<i>Videre forskning</i>	91
6.1.3	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	92
7.	KILDELISTE	93
	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	100
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	101
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	102
	VEDLEGG 4: EKSEMPEL PÅ ANALYSESKJEMA	104

1. Sammendrag

Tittel

Skoleledere og stemmevansker hos lærere. Intervju med fem skoleledere.

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for studien er egne erfaringer som lærer i grunnskolen og forskning omkring stemmevansker hos lærere, som tilsier at miljørelaterte risikofaktorer i skolen kan øke risikoen for at lærere utvikler stemmevansker. Formålet med studien har vært å se fenomenet stemmevansker hos lærere fra *skolelederes* perspektiv, og med hovedfokus på *miljørelaterte risikofaktorer* og andre rammekriterier rundt lærere, i en *skolekontekst*.

Problemstilling

Ut fra bakgrunn og formål ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan forholder skoleledere seg til stemmevansker hos lærere?

Med utgangspunkt i denne dreier studien seg om hva skoleledere tenker og mener om fenomenet stemmevansker hos lærere, hvilke erfaringer de har, og hva de gjør i forhold til problematikken i hverdagen. Viktige underpunkter som belyses er skoleledernes beskrivelser av skolen og skolehverdagen, tanker omkring hvor utbredt og uttalt stemmevansker er ved skolen, eksempler på tiltak i skolen ved stemmevansker hos lærere, tanker omkring det fysiske arbeidsmiljøet ved skolen og skoleledernes rolle og muligheter når lærere har vansker.

Metode

Med utgangspunkt i problemstillingen falt valget på en kvalitativ tilnæringsmåte til feltet. Som datainnsamlingsredskap ble det benyttet *et semistrukturert intervju*. Denne metoden gjorde det mulig å gå i dybden på problemstillingen på en fleksibel måte og å hente inn åpne, spontane og grundige beskrivelser fra informantene. Ved

gjennomføringen av intervjuet ble det benyttet en *intervjuguide*. Intervjuene ble deretter festet til en *digital diktafon* og *transkribert*. *Utvalget* bestod av fem skoleledere, menn og kvinner i ulike aldre, som var ansatt i forholdsvis store barneskoler i Trondheim kommune.

Dataanalyser

Dataanalysene har vært en *kombinert data- og teoretisk drevet analyse*. Arbeidet har vært inspirert av *Grounded Theory*–tradisjonen (Corbin & Strauss 2008).

Tematisering har også vært et viktig prinsipp i arbeidet med dataanalysene (Dalen 2004). Intervjuguiden, data og teori dannet slik utgangspunktet for kodingen. 3 kjerne kategorier belyses: *rammekriterier i skolen, erfaringer med stemmevansker hos lærere og det fysiske arbeidsmiljøet*.

Resultater

Resultatene tilsier at det eksisterer *både gode og dårlige forutsetninger og rammekriterier* i skolen for å kunne ivareta lærere med stemmevansker.

Undersøkelsen belyser at det er en *definisjonsproblematikk* knyttet til stemmevansker hos lærere i skolen. Undersøkelsen tilsier dermed at det er behov for en *operasjonell definisjon* av stemmevansker.

Generelt ser skolelederne i denne studien ut *til å forholde seg i liten grad til stemmevansker hos lærere som fenomen*. Skolelederne ser forekomsten av problemet som liten, og temaet behandles i liten grad i skolen. Resultatene tilsier også at det er liten *bevissthet og kunnskap* omkring fenomenet, på mange nivå i skolen. Generelt ser det også ut til at det i skolen er *en tendens til å nedvurdere viktigheten av en funksjonell stemme*, og å *akseptere at stemmevansker er noe som følger med jobben*. Skolelederne i undersøkelsen påpeker imidlertid at kunnskap om stemme er *viktig kunnskap* i skolen, og at dette dermed burde fokuseres. Dette er et godt utgangspunkt for å sette stemmevansker hos lærere på dagsorden *i skolen*.

Forord

Jeg har hørt om læreryrket at det er en 'kompleks kognitiv oppgave', fordi man skal tenke og utføre så mye på samme tid. På mange måter har dette masterprosjektet også vært akkurat det. Det har vært en travel, spennende, lærerik, arbeidsom og ensom prosess. Jeg har utviklet meg som menneske og som fagperson.

Det er mange å takke for at jeg er i mål:

Takk til mine informanter som slapp meg inn på *sitt* kontor!

Takk til mine nærmeste for tålmodighet og støtte!

Takk til gode lærerkollegaer og ledelse ved Lånke skole som har gitt meg oppmuntring – og permisjon - når jeg trengte det som mest!

Takk til min veileder Pål Ericson ved Bredtvet Kompetansesenter! Takk for fleksibel veiledning!

Hilde Neumann Skogan

Stjørdal november 2009

2. Innledning

Som lærer i en barneskole har jeg erfart hvor viktig min egen stemme er for gjennomføringen av og kvaliteten på undervisningen. Ved hjelp av en fleksibel stemme har jeg i en travel hverdag kunnet samtale, fortelle, forklare, disiplinere, synge, rope, hviske, trøste og le. Stemmen har hjulpet meg til å gjøre undervisningen mer interessant og tilpasset, og kommunikasjonen med elevene har i stor grad vært avhengig av den. I yrket erfarte jeg imidlertid et *paradoks*: til tross for at stemmen var mitt viktigste redskap i arbeidet, opplevde jeg at det var lite fokus på stemme både i lærerutdanning og skole. I læreryrket erfarte jeg derfor at lange og stressende dager, i et lite stemmevennlig miljø, ga meg hyppige luftveisinfeksjoner og slitne stemmebånd som jeg ikke helt visste hva jeg skulle gjøre med! Og dette gjaldt ikke bare meg selv, men også lærerkolleger og venner som arbeidet som lærere. Det er derfor ikke tilfeldig at internasjonal forskning viser at lærere befinner seg i en risikogruppe med tanke på å utvikle *stemmevansker* (Roy et al. 2004a, Simberg 2004, Williams 2003, Verdolini & Ramig 2001, Vilkmann 2004, Fritzell 1996).

Tradisjonelt har stemmevansker blitt oppfattet som selvpåførte vansker som følge av individuelle stemmemessige forutsetninger og misbruk, og ikke et problem knyttet til *yrke*. Litteratur og forskning av nyere dato viser imidlertid at dette kan bestrides, fordi *miljørelaterte risikofaktorer* i stor grad ser ut til å påvirke risikoen for å utvikle stemmevansker (Simberg et al. 2009, Velsvik Bele 2008, Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Vilkmann 2001, Martin 2001). I tillegg til å ha fokus på den enkelte lærers stemmebruk, kan det derfor være grunn til å sette søkelys på *rammekriterier* i skolen og hvordan systemet *rundt* lærere forholder seg til lærers stemme. Som lærer har jeg selv erfart at rammekriterier som for eksempel fysiske forhold i stor grad påvirker aspekt ved yrkesutførelsen (Skaalvik & Skaalvik 2005).

2.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven, hadde jeg praktisert som lærer i skolen i noen år. Jeg var derfor motivert for å forske på noe som hadde relevans for

praksis i skolen. Etter min mening er spenningsfeltet mellom det teoretiske ideelle og det praktisk mulige det virkelig interessante og utfordrende ved læreryrket. Som logopedstudent fikk jeg tilgang til en teoretisk kunnskap som jeg visste ville ha stor betydning for min videre praksis som lærer i skolen, og jeg opplevde en spesiell interesse for kunnskap om *stemmevansker*. Som lærer og logopedstudent undret jeg meg derfor stort over at dette var et tema som så ut til å være lite belyst i skolen. I denne sammenhengen tenkte jeg tilbake på en interessant artikkel jeg hadde lest, hvor Haug (2004) stilte spørsmål om den spesialpedagogiske kunnskapen i skolen var der den burde være. Dette kjente jeg en viss gjenklang i da jeg fordypet meg i stemmefeltet. Mange spørsmål dukket følgelig opp: hvorfor så det ut til at få eller ingen hadde kunnskap om stemmevansker *i skolen*, når erfaringene tilsa at det var lærere som slet med disse problemene i hverdagen? Hvorfor var det så lite fokus på et så aktuelt felt i skolen? Hvorfor hadde jeg ikke hørt et eneste ord om stemme og stemmebruk i lærerutdanningen? Hvorfor opplevde jeg i praksis som logopedstudent å møte en overvekt av lærere med stemmevansker?

For å prøve å finne svar på spørsmålene søkte jeg litteraturen og diverse forskningsartikler, men fant i grunnen lite som belyste denne problematikken. Nyere litteratur og forskning fokuserte imidlertid på at stemmevansker hos lærere kunne oppfattes som *yrkesrelaterte vansker*. I artikkelen '*Saving Teachers Voices*' påpeker dessuten McCarty, Ostrem & Young (2004) viktigheten av at *skoleledere* setter fokus på lærerstemmene i skolen, for at lærerstemmene skal kunne ivaretas. Ivaretagelse av lærerstemmene er *både* et individuelt og kollektivt ansvar, men forutsetningene for å ivareta læreres stemme i skolen kan bedres hvis ledere er ”med på laget”.

Jeg ønsket dermed å finne en problemstilling for oppgaven min som skulle ha *stemmevansker hos lærere* som tema, og som skulle utformes i tråd med nyere litteratur og forskning på feltet. Jeg ville formulere problemstillingen på en *åpen* og så lite forutinntatt måte som mulig. Jeg ville at den skulle være *bred* nok til at jeg i praksis hadde muligheten til å favne viktige aspekt ved feltet, *spisset* nok til at den ga et klart fokus for det etterfølgende arbeidet, samtidig som den måtte *begrense* omfanget av arbeidet noe. Studien måtte være *praktisk mulig* å gjennomføre, med

tanke på tid, ressurser og tilgang til informanter. Jeg ønsket til sist at kunnskapen som kom ut av studien skulle ha en viss *samfunnsmessig nytte*. Jeg mener at problematikken rundt stemmevansker hos lærere får negative konsekvenser, som ikke bare berører læreren selv, men både skolen som system, elevene og samfunnet som sådan. Jeg opplevde derfor forskning på dette temaet som *viktig*, ikke minst fordi forskningen kunne *peke på* og *klargjøre* problemet ytterligere, og den kunne være med å bidra til at situasjonen i skolen på sikt kunne endres til det bedre. Jeg var til sist opptatt av å gi en stemme til lærere som til daglig strever med denne problematikken: ”..giving voice to the voiceless” (Rubin & Rubin 2005, s. 50).

Som begrunnelse for valg av tema og problemstilling i denne masteroppgaven ligger derfor praktisk erfaring, personlig engasjement, en nysgjerrighet i forhold til spenningsfeltet mellom teori og praksis, og et håp om at denne studien i et samfunns- og forskningsperspektiv kunne gi ny innsikt i fenomenet stemmevansker hos lærere – ikke minst fordi studien i seg selv kunne gi en *mulighet til å sette fokus på temaet i skolen, i møte med skoleledere*. En slik form for forskning mente jeg, i tråd med Befring (2007), kunne ha både en utforskende, analytisk, kritisk og konstruktiv samfunnsmessig funksjon.

Til sist endte jeg opp med denne problemstillingen:

’Hvordan forholder skoleledere seg til stemmevansker hos lærere?’

Å forholde seg til viser her til hva skoleledere *tenker* og *mener* om fenomenet stemmevansker hos lærere, hvilke *erfaringer* de har, og hva de *gjør* i forhold til problematikken i hverdagen. Viktige underpunkter som jeg gjerne ville belyse var skoleledernes beskrivelser av *skolen og skolehverdagen*, tanker omkring *det fysiske arbeidsmiljøet* ved skolen, hvor *utbredt* og *uttalt* stemmevansker var ved skolen, skoleledernes *rolle* og *muligheter* ved slike vansker og eksempler på *tiltak i skolen* ved stemmevansker hos lærere. *Skolelederens perspektiv* på stemmevansker hos lærere og *rammekriterier* og *miljørelaterte risikofaktorer* rundt læreren ble slik *hovedfokuset* for studien.

2.2 Presentasjon og valg av metode

For å belyse problemstillingen valgte jeg i denne sammenhengen å benytte en kvalitativ tilnærming. *Kvalitativ forskning* innebærer i følge Denzin & Lincoln (1994) ref. i Gall, Gall & Borg (2007) ”..an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”(s. 31). I følge Corbin & Strauss (2008) er nettopp en av de vanligste grunnene til å velge en kvalitativ tilnærming ønsket om å komme inn i *deltakernes verden*, å se verden fra deres perspektiv, og ved å gjøre det bidra til ny empirisk innsikt. Fordi jeg i min studie ønsket å oppsøke faktiske skoleledere for å finne svar på problemstillingen min, ble det derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming.

Den kvalitative tilnæringsmåten ble også naturlig som følge av den *åpne problemstillingen* som jeg hadde formulert. Problemstillingen var for bred for en kvantitativ undersøkelse. Jeg tenkte at det ville være vanskelig å finne svar på et såpass åpent formulert *hvordan*-spørsmål uten å benytte den kvalitative tilnæringsmåten. Som Corbin & Strauss (2008) sier det: “The original question in a qualitative study is often broad and open-ended” (s. 41). Så fikk mer spesifikke problemstillinger heller komme til underveis i prosessen.

En fordel ved å benytte den kvalitative tilnæringsmåten, var i tillegg at jeg på en *fleksibel og utforskende* måte kunne gå i *dybden* på problemstillingen (Corbin & Strauss 2008). Jeg følte dermed at problemstillingen kunne besvares på en mer tilstrekkelig måte enn om jeg hadde valgt for eksempel en kvantitativ tilnæringsmåte, hvor fremgangsmåten kunne blitt mer rigid og begrensende i forhold til dybden på de svarene jeg ønsket å sitte igjen med.

I følge Corbin & Strauss (2008) er det ikke uvanlig at kvalitativ forskning preges av: “an assumption that all of the concepts pertaining to a given phenomenon have not been identified, or aren’t fully developed, or are poorly understood and further exploration on a topic is necessary to increase understanding”(s. 25). I tråd med teoretisk- og forskningsbasert litteratur og praktisk erfaring, var det mitt inntrykk at

den valgte problemstillingen nettopp måtte undersøkes på en slik måte at *veien måtte bli til mens jeg gikk*. Jeg visste for lite om temaet og problemstillingen på forhånd.

2.3 Disposisjon

I kapittel 3 presenteres teori som er relevant for problemstillingen. Her gjøres det rede for begreper som er sentrale for oppgaven. Dette gjelder rammekriterier i skolen, skoleledere, Opplæringslova, Arbeidsmiljøloven, forskrift om internkontroll og Trondheim kommune. Deretter inkluderes teori omkring definisjon av stemmevansker, symptomer og kjennetegn på stemmevansker hos lærere, forekomst av og konsekvenser ved stemmevansker hos lærere og miljørelaterte og individuelle risikofaktorer i læreryrket. Fokuset i teoridelen er å se skoleledere og stemmevansker hos lærere i en *skolekontekst*. Definisjon av normal stemme og stemmeproduksjon er ikke inkludert fordi dette ikke går direkte på problemstillingen. Av den grunn fokuseres heller ikke de tekniske sidene ved stemmebruk og behandling og tiltak ved stemmevansker hos lærere. I kapittel 4 beskrives og begrunnes valgene som er gjort i forbindelse med den metodiske tilnærmingen til feltet. Dette gjelder bruk av teori i studien, aspekt ved informantene og intervju som datainnsamlingsredskap, bearbeiding og analyser av data, refleksjoner omkring hvordan kvaliteten på studien er forsøkt ivaretatt og etiske betraktninger. I kapittel 5 presenteres resultatene, og de drøftes i forhold til teori. Kapittel 6 inneholder en oppsummering av sentrale funn i forhold til problemstillingen. Konsekvenser for videre forskning omkring temaet belyses også.

3. Teori

3.1 Rammekriterier i skolen

3.1.1 Skolen som arbeidsplass

I sin hverdag må bade skoleledere og lærere forholde seg til *rammekriterier* som er spesielle for skolen som arbeidsplass (Skaalvik & Skaalvik 2005). Rammekriterier er de rammevilkårene skolen arbeider innenfor, som utgjør muligheter og begrensninger for at skolen skal kunne oppfylle sin tiltenkte *oppgave* og *funksjon* i samfunnet.

Viktige rammekriterier i skolen er fysiske forhold, læreplaner, økonomi, lærerressurser, kompetanse, læremidler og holdninger og verdier i samfunnet og i skolen. Gode rammekriterier krever dermed ressurser og blir et spørsmål om *prioritering* og hvilke *verdier* som faktisk får gjennomslag når ressursene fordeles.

I følge Imsen (1997) gjelder skolens *oppgave* i samfunnet forpliktelsene som skolen har ideelt, altså slik det fremgår av skolepolitiske dokumenter som lover, forskrifter og læreplaner. Med skolens *funksjon* menes de virkningene som skolen faktisk har gjennom sin praksis. Skolen har 3 hovedfunksjoner i samfunnet vårt; den er reprodutiv, produktiv og identitetsskapende. Reprodutiv fordi den fører barn og unge inn i en felles kulturarv, produktiv fordi den forsyner samfunnets mange sektorer med nødvendig kompetanse og identitetsskapende fordi den skal gi den enkelte elev kunnskaper og ferdigheter som skal bidra til personlig vekst. I sin samfunnsmessige sammenheng er ledere og lærere i skolen på et nivå mellom enkeltelever og klasser og lokalsamfunn og stat. Skoleledere og læreres arbeid foregår dermed i et spenningsfelt av kulturelle, økonomiske og politiske interesser.

3.1.2 Skoleledere

I følge produktkontrolloven §3 (1976) om *aktsomhetsplikt* skal den som *eier, leder* eller *utfører arbeid* i virksomhet som tilbyr forbrukertjenester, vise aktsomhet og treffe rimelige tiltak for å forebygge at tjenesten medfører helseskade. Virksomheter som omfatter både arbeidstakere og brukere, for eksempel lærere og elever i skoler,

har i følge forskrift om internkontroll (1996) ansvar for *begge* grupper. Helse,- miljø og sikkerhetsarbeid (HMS-arbeid) vil da omfatte flere ulike lov- og forskriftsverk. I denne sammenhengen skal vi se nærmere på *Opplæringslova, Arbeidsmiljøloven og forskrift om internkontroll*, fordi det her defineres hvem *skoleledere* er. Skolelederens forhold til kommunen og lærere i HMS-arbeidet omhandles også. I denne sammenhengen fokuseres *det fysiske arbeidsmiljøet*, som blant annet omfatter bygnings-og utstyrmessige forhold, akustikk, støy, luftkvalitet og temperaturforhold.

3.1.3 Opplæringslova

I Opplæringslova § 9-1 (1998) om *ledelse* er det understreket at hver skole skal ha en forsvarlig *faglig, pedagogisk og administrativ* ledelse. Opplæringen skal ledes av *rektorer*. Rektorene skal holde seg fortrolig med den *daglige* virksomheten i skolen, og arbeide for å *videreutvikle* virksomheten. Den som tilsettes som rektor må ha *pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper*. I følge § 10-8 om *kompetanseutvikling* er det imidlertid skoleeieren (kommunen) som har ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse *i* virksomheten, blant de ansatte. Kommunen er pålagt å ha et *system* som gir skoleledere og ansatte mulighet til å fornye og øke den faglige og pedagogiske kunnskapen i takt med utviklingen i skolen og samfunnet.

I følge Opplæringslova § 9-5 (1998) om *skolebygningene* er det den enkelte *kommune* som har ansvaret for at skolene er formålstjenlig utformet. Skoler med over 450 elever tilrådes det ikke å bygge. I §9a-2 om *det fysiske miljøet* er det lagt vekt på at skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til elevenes trygghet, helse, trivsel og læring. Dette innebærer blant annet at alle elevene har rett til en arbeidsplass som er tilpasset behovene deres, og at skolen er innredet slik at hensynet til *elever med funksjonshemninger* ivaretas. *Skoleledelsen* har ansvaret for *den daglige gjennomføringen* av slikt HMS-arbeid.

Ut fra Opplæringslova ser vi altså at ansvaret for ledelse og kompetanseutvikling i skolen, utforming av formålstjenlige skolebygninger og et forsvarlig fysisk skolemiljø for elever fordeles på de enkelte skoleledere og kommuner. Loven er formulert ganske vidt og gir derfor den enkelte leder og eier noe *handlingsfrihet*,

innenfor visse rammekriterier og på hvert sitt nivå. Dette gjelder for eksempel i forhold til prioriteringer av ressurser og tema som blir satt på dagsorden i skolen. Den enkelte kommune vil innenfor sine rammekriterier kunne sette opp egne prinsipper og satsningsområder for drift ved skoler i sin kommune. Dette må skoleledere forholde seg til. Slike rammekriterier er gjerne nedfelt i formelle *lederavtaler*. Norske rektorer vil imidlertid ha ulik bakgrunn utdanningsmessig sett, og vil i kraft av sin bakgrunn og personlighet også ha mulighet til å påvirke skolen med en viss frihet. *Lederstilen* til den enkelte skoleleder kan derfor påvirke skoleledelsen, og gjøre norske skoler ulike med tanke på for eksempel arbeidsmiljø. I det daglige jobber også de fleste rektorer tett med *inspektører*, som på sin måte kan påvirke ledelsen ved sin skole.

Videre fokuseres lovverk som regulerer forholdet mellom *arbeidsgiver, leder og arbeidstaker*.

3.1.4 Arbeidsmiljøloven og forskrift om internkontroll

I følge Arbeidsmiljøloven § 1-1 (2005) er lovens *formål*:

- a) å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet.
- b) å sikre trygge ansettelsesforhold og likebehandling i arbeidslivet,
- c) å legge til rette for tilpasninger i arbeidsforholdet knyttet til den enkelte arbeidstakers forutsetninger og livssituasjon,
- d) å gi grunnlag for at arbeidsgiver og arbeidstakerne i virksomhetene selv kan ivareta og utvikle sitt arbeidsmiljø i samarbeid med arbeidslivets parter og med nødvendig veiledning og kontroll fra offentlig myndighet,
- e) å bidra til et inkluderende arbeidsliv

For å sikre *arbeidstakeres* helse- miljø og sikkerhet er det i følge §3-1 *krav om systematisk helse-, miljø og sikkerhetsarbeid*. I den generelle delen av forskrift om internkontroll §3 (1996) defineres internkontroll slik: ”Systematiske tiltak som skal sikre at virksomhetens aktiviteter planlegges, organiseres, utføres og vedlikeholdes i samsvar med krav fastsatt i eller i medhold av helse-, miljø- og

sikkerhetslovgivningen”. I henhold til § 4 tilfaller hovedansvaret for å innføre og holde i gang internkontrollen det *øverste nivået* i virksomheten. Når forskriften er hjemlet i Arbeidsmiljøloven gjelder dette arbeidsgiver, i vår sammenheng *kommunen*. I henhold til §5 er det krav om *dokumentasjon* i arbeidet.

I følge Arbeidsmiljøloven §3-1 (2005) skal *arbeidsgiver (kommunen)* blant annet fastsette *mål* for internkontrollen, ha *oversikt* over arbeidsfordelingen, kartlegge farer og *løpende vurdere risikoforholdene* i virksomheten (skolen). Kommunen skal også planlegge og iverksette *tiltak* for å avdekke, rette opp og forebygge overtredelser. Systematisk forebygging og oppfølging av *sykefravær* er også en del av arbeidet. I følge §3-6 har også kommunen plikt til å legge forholdene til rette for *intern varsling* om kritikkverdige forhold.

HMS-arbeidet skal imidlertid gjøres i *samarbeid* med arbeidstakere og tillitsvalgte. I følge Arbeidsmiljøloven § 4-2 (2005) om krav til *tilrettelegging, medvirkning* og *utvikling* skal derfor arbeidsgiver (kommunen) sørge for at arbeidstakere (ledere, lærere) og tillitsvalgte *medvirker* i utformingen av, holdes løpende informert om og gis nødvendig opplæring i systemer knyttet til HMS-arbeidet. Det skal også legges til rette for at den enkelte gis mulighet for *faglig* og *personlig* utvikling, *selvbestemmelse* og *innflytelse* i yrket, med hensyn til forutsetninger som arbeidsevne, kyndighet og alder. I henhold til §4-4 skal *det fysiske arbeidsmiljøet* være forsvarlig ut fra hensynet til ansattes helse, miljø, sikkerhet og velferd. Arbeidsplassen skal innredes og utformes slik at arbeidstakere *unngår uheldige fysiske belastninger*. Hvis arbeidstakere har fått *reduisert arbeidsevne* som følge av for eksempel sykdom eller slitasje, skal kommunen i følge §4-6 iverksette *nødvendige tiltak*. Arbeidstakere skal tas med på råd og gis anledning til å fortsette i sitt vanlige arbeid, selv om særskilt tilrettelegging er nødvendig. Kommunen skal i samråd med arbeidstakere utarbeide *oppfølgingsplan* for tilbakeføring til arbeid, og innkalle til *dialogmøte* om denne.

Arbeidstaker som har til oppgave å lede eller kontrollere andre arbeidstakere, i vår sammenheng *skoleledere*, har ekstra ansvar for å *påse* at hensynet til sikkerhet og helse blir ivaretatt under planlegging og utførelse av arbeid ved egen skole

(Arbeidsmiljøloven §2-3 2005). Etter § 3-2 skal imidlertid kommunen sørge for *sakkyndig bistand* når dette er nødvendig for å gjennomføre lovens krav.

Arbeidstaker, i vår sammenheng *lærere*, skal delta aktivt både ved *utforming*, *gjennomføring* og *oppfølging* av HMS-arbeidet (Arbeidsmiljøloven §2-3 2005). Lærere plikter blant annet å vise aktsomhet og medvirke til å hindre helseskader, *varsle* overordnede og andre arbeidstakere om forhold som kan medføre helseskader når de selv ikke kan rette på forholdene, avbryte arbeidet hvis det kan være fare for liv eller helse og melde fra til arbeidsgiver når de mistenker at forhold ved arbeidsplassen har ført til skade eller sykdom. Lærere skal også delta i arbeid med oppfølgingsplaner og dialogmøter. Lærere har i følge §2-4 rett til å varsle om kritikkverdige forhold ved arbeidsplassen, men må varsle i henhold til rutiner som finnes for varsling. Etter §2-5 har lærere rett til *vern mot gjengjeldelse ved varsling*.

I følge Arbeidsmiljøloven §6-1 (2005) har man ved alle virksomheter (skoler) som faller inn under loven, plikt til å velge *verneombud*. Etter §6-2 er verneombudets oppgave å se til at skoler er *innrettet* og *vedlikeholdt*, og at arbeidet blir utført på en slik måte at hensynet til helse-, miljø og sikkerhet ivaretas. Etter §7 er det også plikt til å opprette et *arbeidsmiljøutvalg* ved virksomheter med mer enn 20 ansatte. Utvalget skal delta i planlegging av og følge utviklingen i HMS-arbeidet.

Det er i følge Arbeidsmiljøloven § 18-1 (2005) *Arbeidstilsynet* som fører tilsyn med at loven blir overholdt. I følge Arbeidstilsynets hjemmesider er den norske arbeidsmiljøstandarden stort sett god (www.arbeidstilsynet.no). Mange arbeidstakere opplever derfor å ha en meningsfylt arbeidshverdag under forsvarlige forhold. Likevel opplever over 20 % av arbeidstakerne store helsebelastninger i jobb. Langtidssykefraværet er fremdeles for høyt. *Sykenærvær* betyr at arbeidstakere, på tross av at de er syke, kommer på jobb. Det antas at sykenærvær fører til økt risiko for helseproblemer og sykefravær over tid, på grunn av manglende restitusjon. Yrkesgrupper med høyt sykenærvær har også ofte høyt sykefravær. Det høyeste sykenærværet finnes der det er vanskeligst å skaffe vikarer. Lærere befinner seg i følge en svensk undersøkelse i en av to grupper med *høyest sykenærvær*.

Av Arbeidsmiljøloven og forskrift om internkontroll følger det altså at det er et *samarbeidsprosjekt* mellom kommune, skoleledere og lærere å skape et godt arbeidsmiljø i skolen, også med tanke på det fysiske arbeidsmiljøet.

3.1.5 Trondheim kommune

Skolelederne i denne undersøkelsen var ansatt i Trondheim kommune. Kommunen er Norges tredje største, med ca. 170.000 registrerte innbyggere (www.trondheim.kommune.no). Som organisasjon jobber Trondheim kommune etter følgende stikkord i sin daglige drift: ”*dialog, åpenhet og tillit*”. Læring i fellesskap er Trondheimsskolens visjon, og innføringen av Kunnskapsløftet står sentralt i utviklingsarbeidet. Det brukes forholdsvis store ressurser på utvikling av det pedagogiske miljøet gjennom videre- og etterutdanning av lærere og rehabilitering og nybygging av skoler. Skolebyggene i Trondheim er fleksible bygg med delvis *åpne løsninger*. Den pedagogiske begrunnelsen for dette er at slike løsninger gjør det lettere å oppfylle læreplanens krav om en inkluderende og tilpasset opplæring. Løsningene gir mulighet for varierte arbeidsmåter, utforskende, aktiv og eksperimentell læring og samarbeid mellom elever og mellom lærere. Tilgjengeligheten til læremidler, skolebibliotek og PC øker, og det blir enklere å utnytte skolens og nærmiljøets ressurser. Byggene utformes *universelt*, ut fra målsettingen om at samfunnet skal være åpent for alle. Kommunen har *strengt krav* til det fysiske miljøet i skolebygningene, blant annet når det gjelder luftkvalitet.

3.2 Stemmevansker hos lærere

3.2.1 Definisjon av stemmevansker

Mange har forsøkt å definere begrepet stemmevansker, men man har ennå ikke kommet frem til en entydig definisjon. Dette blant annet fordi det er så vanskelig å definere hva en *normal* stemme er. Colton, Casper & Leonard (2006) sier det på denne måten: “attempting to set such standards might be likened to defining what constitutes normal appearance” (s. 321). Mathieson (2001) har imidlertid forsøkt å si noe om hva en normal stemme kan *innebære*. Den kan betegnes som “ordinary, or

unremarkable, but this does not allow for the voice that it is considered to be particularly beautiful” (s. 68). Stemmen er tydelig og klar, den er hørbar i mange ulike settinger, passende i forhold til alder og kjønn, den er ikke til hinder for kommunikasjon med andre, er stabil og utholdende, er fleksibel i forhold til kvalitet, tonehøyde og styrke og er komfortabel å bruke.

Colton et al. (2006) påpeker imidlertid at mangelen på en entydig definisjon av normal stemme byr på vanskeligheter når man skal avgjøre hvorvidt en stemme er avvikende, og i hvilken grad den eventuelt er det. En mye brukt definisjon på stemmevansker er på tross av dette Aronsons definisjon fra 1990:

A voice disorder exists when quality, pitch, loudness, or flexibility differs from the voices of others of similar age, sex and cultural group. However, no fixed, uniform standard of abnormal voice exists, just as no absolute criterion for normal voice can be established (s.6)

Hvorvidt man snakker om en stemmevanske er i følge denne definisjonen avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten stemmen inngår i. Som definisjonen tilsier kan stemmen vurderes i forhold til kriteriene kvalitet, tonehøyde, styrke og fleksibilitet, men man har ikke absolutte kriterier å forholde seg til for å avgjøre om en stemme er normal eller avvikende. I følge Aronson (Ibid.) kan den som eier stemmen og en utenforstående lytter også ha ulik oppfatning med hensyn til om stemmen har en vanske eller ikke, også med tanke på alvorlighetsgraden av en eventuell vanske. Aronson (Ibid.) sier imidlertid at en avvikende stemme vil forstyrre *kommunikasjonen*. Colton et al. (2006) vurderer også en stemme ut fra samme kriterier som Aronson (1990). De er også opptatt av den kommunikative funksjonen stemmen har, og regner en stemme som avvikende når endring i de nevnte kriteriene forstyrrer kommunikasjonen. Boone, McFarlane & Von Berg (2005) er i tillegg opptatt av at stemmen kan vurderes ut fra et femte kriterium; hygiene. Det innebærer at produksjonen av normal stemme ikke skader taleorganet på noen måte. Boone (1997) graderer i tillegg stemmevansker i forhold til alvorlighet, og skiller mellom *stemmevansker* og *stemmeplager*; en vanske krever behandling av stemmen, mens en plage oppleves som et subjektivt ubehag.

Av de ovenfor nevnte definisjonene og perspektivene følger det at grensen mellom en normal eller avvikende stemme kan være situasjonsavhengig. Vilkmán (2004) argumenterer i denne sammenhengen for at man kan snakke om en *yrkesrelatert stemmevanske* hvis et individs stemme ikke er i stand til å møte de kriterier og krav som yrket krever. Velsvik Bele (2008) påpeker dette: “for a large part of the population, a ‘normal’ voice is not enough to meet occupational needs” (s. 47).

3.2.2 Symptomer og kjennetegn ved stemmevansker hos lærere

Colton et al. (2006) skiller mellom *symptomer* og *kjennetegn* for å beskrive vanlige aspekt ved en stemmevanske. Symptomer er subjektive, selvopplevde erfaringer med stemmen. Kjennetegn er objektive karakteristikker som har kommet frem gjennom klinisk erfaring. Tavares & Martins (2007) undersøkte *læreres* symptomer og kjennetegn på stemmevansker. De fant at vanskene gjerne utvikler seg gradvis, og kan være vanskelig å oppdage. Vanskene kan også gå fra å være sporadiske til å bli permanente. Dominerende symptomer var *heshet, smerter i halsen, vansker med høye toner, vansker med å få til en bærekraftig stemme og stemmetretthet. Luftfylt stemme* var også vanlig, noe som indikerer underkompresjon (ufullstendig lukke) i stemmebåndene. *Organiske forandringer* forekom også, særlig *stemmeknuter*. Typiske kjennetegn var *harde ansatser, vansker med å koordinere pust og stemme, lavt toneleie og redusert volum*. I følge Tavares & Martins (Ibid.) er slike symptomer og kjennetegn typisk ved stemmemessig misbruk og overforbruk i lite tilpassede arbeidssituasjoner, og kan betegnes *yrkesmessige betingede vansker*. I følge Fritzell (1996) rapporterer lærere oftest om symptomer som er typisk for *stemmetretthet*.

3.2.3 Stemmetretthet

I litteraturen benyttes det flere begrep om stemmetretthet. I Norge og norden har man tradisjonelt benyttet begrepet *fonasteni* om stemmetretthet. Forchhammer var tidlig ute med å definere fonasteni, allerede i 1945. I 1974 definerer Forchhammer fonasteni som ”en kronisk, med den stemmelige ydelse tiltagende trøthedsfornemmelse” (s. 54). Symptomene på fonasteni er *subjektivt opplevd ubehag og smerter i strupen, kremtetrang, klumpfølelse eller tørrhet i strupen,*

muskelspanninger i nakke/skulder/bryst og *hodepine*. Tretthetssymptomene oppleves gjerne som en tretthet i de indre strupemusklene, men er i følge Forchhammer (Ibid.) et resultat av statisk støtteaktivitet i ytre strupemuskler. Symptomene kan være individuelle, og de opptrer i ulike kombinasjoner og styrkegrader. Symptombildet kompliseres også av at psykiske aspekt kan utgjøre både følger av og årsaker til fonasteni. Fonasteni er i følge Forchhammer (Ibid.) en *funksjonell stemmevanske*, som oppstår fordi det stilles for store krav til stemmen.

Gotaas & Starr (1993) definerer stemmetretthet som “a problem that begins to occur as the speaking day progresses, is most evident at the end of the day and usually disappears by the following morning” (s. 120). Stemmetrettheten *avtar altså med hvile*. Froeschels (1943) ref. i Skard (1986) snakker ikke om fonasteni, men snakker heller om en hyper- eller hypofunksjonell stemme, med eller uten subjektivt ubehag. En hyperfunksjon i stemmeapparatet, innebærer en overspenning. En hyperfunksjon, kan over tid utvikle seg til en hypofunksjon, eller en underspenning. Stemmetretthet kan slik forstås som en *hyperfunksjonell stemmevanske* med subjektivt ubehag, som følge av en overspenning i stemmeapparatet. Stemmen kan bli *hypofunksjonell* over tid, fordi musklene vil gi etter. Stemmen blir da *luftfylt*, som følge av underkompresjon i stemmebåndene. Begrepet fonasteni er dessuten i følge Froeschels (Ibid.) ikke godt, fordi det betyr egentlig lydsvakhet – som ikke dekker alle stadier av en vanske av funksjonell art. Tavares & Martins (2007) ser imidlertid ut til å bruke begrepet fonasteni, men bruker stemmetretthet som et eget, subjektivt beskrevet symptom blant lærere. Underkompresjon i stemmebåndene og en vond sirkel av uheldig stemmebruk i et lite tilpasset arbeidsmiljø er viktige aspekt ved vansken. Martin & Darnley (2004) knytter begrepene “*muscle tension disorders*” (s.20) til symptomer som stemmetretthet og heshet hos lærere, som følge av individuell feilbruk av stemmen og ulike miljørelaterte risikofaktorer i læreryrket. Colton et al. (2006) ser til slutt ut til å bruke begrepet “*vocal fatigue*” (s. 15) om ett av ni generelle hovedsymptom på stemmevansker. Både Colton et al. (Ibid.) og Aronson (1990) ser ut til å bruke begrepet hyperfunksjonell om overspent muskulatur og hypofunksjonell om underspent muskulatur, og ser ut til å bruke begrepene på samme vis som Froeschels (1943) ref. i Skard (1986).

Uansett begrepsbruk er stemmetretthet en sammensatt stemmevanske med komplekse årsaks- og virkningsforhold, og den rammer gjerne lærere.

3.2.4 Forekomst av stemmevansker hos lærere

I følge Tavares & Martins (2007) vet man ikke enda den nøyaktige *forekomsten* av stemmevansker blant lærere, fordi vi heller ikke kjenner forekomsten i den generelle befolkningen. Innenfor et og samme yrke vil også kravet til stemme variere. Roy et al. (2004a) gjennomførte imidlertid et stort antall randomiserte undersøkelser, nettopp for å kunne sammenligne forekomsten av stemmevansker blant lærere med befolkningen generelt. De konkluderte med at lærere befinner seg i en høyrisikogruppe med tanke på å utvikle stemmevansker. Williams (2003) og Fritzell (1996) viser også til omfattende undersøkelser og funn som støtter denne oppfatningen. Mattiske, Oates & Greenwood (1998) gjennomførte imidlertid en omfattende gjennomgang av forskning omkring blant annet forekomst av stemmevansker hos lærere, og mente at resultatene var tvetydige. Verdolini og Ramig (2001) og Vilkmann (2004) argumenterer likevel for at lærere, av alle yrkesgrupper, har størst risiko for å oppleve gjentatte vansker med stemmen. Simberg (2004) anslår at 20% av alle lærere vil oppleve å ha stemmevansker i løpet av karrieren.

3.2.5 Konsekvenser

Stemmevansker hos lærere kan få ulike *konsekvenser*. Stemmevanskene vil sette *grenser for læringsaktivitetene, lærerprestasjonene og kommunikasjonsevnen* (Roy, Merrill, Thibeault, Gray & Smith 2004b, Yiu 2002, Smith, Lemke, Taylor, Lester Kirchner & Hoffman 1998). Undervisningskvaliteten- og effekten reduseres dermed. Det er interessant å merke seg at forskning har vist at *elevenes læringsutbytte* kan påvirkes negativt når læreren har stemmevansker (Rogerson & Dodd 2005). Mattiske m.fl. (1998) argumenterer for at stemmevanskene samlet sett kan medføre både yrkesmessige, personlige og økonomiske vansker for læreren. Generelt har man de senere årene vært opptatt av å undersøke hvordan klienter med stemmevansker *selv* opplever det å ha en stemmevanske. Ved hjelp av ”Voice Handicap Index” (VHI) eller ”the Medical Outcome Study Short Form 36 Item Health Survey” (SF-36) har

man fått tilgang til slike data. I en undersøkelse av Krischke et al. (2005) hadde mennesker med stemmevansker generelt en dårligere helsestatus enn friske personer. De opplevde samlet sett å ha en *minsket livskvalitet* som følge av stemmevansken, fordi vansken påvirket evnen til *kommunikasjon*. Flere opplevde derfor *psykiske* og *følelsesmessige* konsekvenser. Det er grunn til å tro at det samme gjelder lærere. Vilkmann (2004) peker ikke minst på det forhold at stemmevansker hos lærere kan påvirke *både arbeidsevnen* og evnen til å delta i sosiale sammenhenger og stemmerelaterte aktiviteter *utenom* arbeidstid. Dette er aktiviteter som kan bety mye for den enkeltes livskvalitet. I seg selv er det dessuten en konsekvens at selve *stemmekvaliteten- og utholdenheten* til et menneske endrer seg. Samtidig viser statistiske undersøkelser at lærere er en arbeidsgruppe med både høyt *sykenærver-* og *fravær* (www.arbeidstilsynet.no). I følge Martin & Darnley (2004) kan stemmeproblematikk være en del av sykenærveret, da det ser ut til at mange lærere går på jobb til tross for relativt store stemmerelaterte vansker. Sykenærver øker langtidssykefraværet (www.arbeidstilsynet.no). Dette kan påvirke stabiliteten i skolen, og er både en menneskelig belastning for den det gjelder og en økonomisk belastning for skolen og samfunnet som sådan. Konsekvensene av stemmevansker hos lærere kan altså være omfattende, på mange ulike nivå.

3.2.6 Miljørelaterte og individuelle risikofaktorer i læreryrket

Det kan være mange *årsaker* til at lærere ser ut til å være i en høyrisikogruppe for å utvikle stemmevansker.

I 1991 foreslo Koufman & Isaacson et *klassifiseringssystem* som viser sammenhengen mellom yrke og grad av stemmebelastning (Martin & Darnley 2004). I denne oversikten inkluderte de *4 nivå* av stemmebruk knyttet til yrke, hvor nivå 4 er det laveste nivået. Vi finner læreren på nivå 2, i et yrke hvor selv en moderat stemmevanske vil kunne påvirke kvaliteten på yrkesutførelsen. Læreryrket kan derfor sies å være *fonisk*, som krever *profesjonell stemmebruk* for å kunne utføres. I følge Stemple (2000) er en profesjonell stemmebruker “those individuals who are directly dependent on vocal communication for their livelihood” (s. 355). Det betyr at læreren

er avhengig av å ha et velfungerende stemmeapparat for å kunne utføre jobben sin på en tilfredsstillende måte. Per i dag er det paradoksalt nok lite eller ingen fokus på stemme og stemmebruk i den norske lærerutdanningen (Velsvik Bele 2008). Det betyr at de fleste lærere utdanner seg til et fonisk yrke *uten opplæring i stemmebruk*. Forskning antyder da også at mange lærere utvikler stemmevansker den første tiden de er i jobb (Tavares & Martins 2007). Forskning viser også at stemmevansker forekommer i mindre grad eller avtar blant lærere som gjennomgår opplæring i stemmebruk (Bovo, Galceran, Petruccelli & Hatzopoulos 2007, Ilomäki, Mäki & Laukkanen 2005, Kovacic 2005). Martin & Darnley (2004) uttrykker det slik:

It is possible to use the voice without tiring, damaging or abusing it for prolonged periods of time, but for all but the most vocally robust this requires prior training – training in how to use and care for the voice effectively and efficiently, and how to manage and monitor the often less than ideal conditions, be these physical or emotional, in which the individual is vocalizing (s. 7).

Som Martin & Darnley (Ibid.) antyder kan årsaker til stemmevansker hos lærere også være *miljørelaterte*. Dette gjelder forhold som akustikk, støy, temperaturforhold, luftkvalitet, omfang av stemmebruk, holdninger og psykologisk stress.

Generelt benyttes det gjerne *store, åpne areal* til undervisning i skolen, fordi læringsarealene er utformet for å kunne drive fleksibel og aktiv læring, hvor en oppfordrer til samhandling og samtale (Martin & Darnley 2004). Et godt læringsmiljø er ikke nødvendigvis et godt stemmemiljø, i det *bakgrunnsstøyen* øker. Forskning viser at bakgrunnsstøy på mellom 75-80 dB er relativt vanlig i skoler (Pekkarinen & Viljanen 1991). I følge Vilkmann (2004) burde ikke bakgrunnsstøy overgå 55 dB i situasjoner som krever kommunikasjon ved tale, fordi den da vil forstyrre en effektiv kommunikasjon. 75-80 dB er altså et relativt høyt lydnivå, som kan forstyrre kommunikasjonen. Slike akustiske forhold vil også stille store krav til lærerens stemme – ikke minst ved disiplinering (Martin & Darnley 2004). Særlig er dette tilfellet ved undervisning i gymsaler, svømmehaller, drama- og musikkrom. *Avstanden til elevene* er i tillegg gjerne stor, og mange lærere opplever dermed at stemmen deres ikke bærer over avstand. De presser dermed automatisk for å øke volumet. Opprettholdes dette stemmebruksmønsteret over tid, øker det risikoen for å

utvikle stemmevansker, fordi en ser en økning i antall *harde ansatser* (Chen, Hsiao T-Y, Hsiao L-C, Chung & Chiang 2007). Forskning viser dessuten at moderne skoler gjerne bygges med harde materialer og design som absorberer bakgrunnsstøy på en utilstrekkelig måte (Martin & Darnley 2004). Mange lærere arbeider også i et *utall ulike rom* i løpet av en dag, i alt fra store, åpne haller til små, tette grupperom og utearealer. Dette utfordrer læreren til å bruke stemmen på mange ulike måter, og kan være med på å øke risikoen for å utvikle stemmevansker.

Lærere ser også ut til å være en gruppe med relativt høy forekomst av *auditive symptomer* som hørselstap og tinnitus (Tavares & Martins 2007). Trolig er dette en konsekvens av arbeid i støyende omgivelser over tid. I følge Rørbech (1999) er hørselen et av de viktigste organ vi har for å overvåke stemmebruken vår. Hørselsproblematikk øker dermed risikoen for å utvikle stemmevansker.

Vilkman (2004) er også opptatt av at en *repetitiv bruk* av stemmebåndene øker risikoen for å utvikle stemmevansker, og at dette er noe som gjerne forekommer blant lærere. I følge Tavares & Martins (2007) krever læreryrket i tillegg *høy stemmemessig intensitet over lang tid*, og særlig gjelder dette for *lavere trinn*.

Undervisning i *store barneskoler* kan derfor utgjøre en særlig risikofaktor forhold til å utvikle stemmevansker. Dette fordi man ofte underviser *sammenhengende over lang tid og i store klasser*. Forskning av Munier & Kinsella (2008) viser dessuten at barneskolelærere i liten grad har anledning til *stemmehvile* i løpet av en arbeidsdag.

I følge Martin & Darnley (2004) er det ikke uvanlig at lærere arbeider i omgivelser med *varierende temperaturer*. De arbeider i mange ulike typer rom, er utendørs og innendørs i løpet av en arbeidsdag. Temperaturen kan også endre seg i det samme rommet ut over dagen. Kald muskulatur fungerer ikke optimalt. Det kan også være vanskelig å kle seg riktig i miljø med temperatursvingninger. Varierende temperaturer kan dermed øke risikoen for stemmevansker.

Martin (2001) påpeker at mange lærere arbeider i omgivelser med relativt høy forekomst av *støv, bakterier, virus og luftforurensning*. Martin & Darnley (2004) argumenterer for at dårlig ventilasjon i klasserom medfører dårlig *luftkvalitet*, et

varmt og tørt inneklime, som fremmer spredning av infeksjoner. Lærere omgås dessuten gjerne en stor mengde barn og voksne i løpet av en arbeidsdag, og smittes derfor hyppig av for eksempel forkjølelse og omgangssyke. Tavares & Martins (2007) peker nettopp på det forhold at stemmeapparatet befinner seg mellom luftveis- og fordøyelsessystemet, og er derfor utsatt ved sykdommer av begge slag. Herunder kommer vanlige sykdommer som astma, allergi, gastro-øsofagal reflux (sure oppstøt) og ulike typer øvre luftveisinfeksjoner. Særlig er *øvre luftveisinfeksjoner* vanlig blant lærere, og spesielt blant lærere som jobber med de minste barna (Morton & Watson 2001). I følge Vilkmann (2004) er sporadiske luftveisinfeksjoner en av de største faktorer i etableringen av vedvarende, langvarige stemmevansker.

Luftveisinfeksjoner fører ofte til heshet og hovne stemmebånd. I slike tilfeller er det viktig med stemmehvile for å dempe hevelsen og gjenvinne normal stemmefunksjon (Colton et al. 2006). Forskning viser derimot at få lærere holder seg borte fra jobben til tross for slike infeksjoner (Martin & Darnley 2004). *Vikartilgangen* kan være problematisk, og mange lærere vil ikke belaste kollegaer med å være borte. Lærere vil dessuten etter hvert akseptere at stemmevansker rett og slett er *noe som følger med jobben* (Martin & Darnley Ibid, Morton & Watson 2001, Russell et al. 1998). I følge Vilkmann (2004) er det generelt et vanlig fenomen å *nedvurdere viktigheten* av en funksjonell stemme, fordi vi gjerne tar stemmen for gitt. For individer som driver med stemmekrevende hobbyer ved siden av læreryrket, er imidlertid stemmen viktig å ivareta, og mange vil oppleve læreryrket som *for* krevende stemmemessig sett. Mange lærere føler seg også *alene* med sine stemmevansker: “..there is still a widespread belief by many clients from the teaching profession that they are the only teacher to experience such problems” (Martin 2001, s. 287). Flere lærere regner også stemmevanskene som en del av en forkjølelse, i stedet for å se dem som en konsekvens av arbeidsmiljø og stemmebruksmønster (Martin & Darnley 2004). Terskelen for å søke hjelp flyttes dermed, og mange lærere *oppsøker aldri behandling* selv om de har tilbudet. *Holdningene* i skolen kan slik føre til at den skadelige stemmeatferden opprettholdes, og risikoen for stemmevansker øker.

Samtidig er også lærere en av de yrkesgruppene som utsettes for mest psykologisk stress (Martin & Darnley 2004, Morton & Watson 2001). Stress kan defineres som forholdet mellom miljøets krav og individets evne til å møte disse kravene. Lærere ser ut til å måtte forholde seg til mange mennesker på en gang, noe som er en velkjent stressfaktor. Stress kan være både positivt og negativt, og påvirker oss i ulik grad. Stress kan imidlertid utløse utallige fysiologiske responser, blant annet svelgvansker, muskelspenninger, hodepine, utbrenthet, fordøyelsesvansker og et endret pustemønster. Mange lærere rapporterer nettopp at de føler seg utslitt som følge av stress på jobben. Fordi stemmeproduksjon er fysiologisk, og fordi den i tillegg reflekterer *sinnstemningen* til den som eier stemmen, vil stress kunne påvirke stemmen negativt. En stemmevanske kan dermed utvikle seg, og bli en ytterligere belastning. Her snakker vi altså om at stress kan være både årsak til og virkning ved en stemmevanske. Coblenzer & Muhar (2004) forklarer det slik at stress kan føre til en *forhøyet spenningstilstand* (muskeltonus) i hele kroppsmuskulaturen. Som en følge av dette øker innåndingen av luft, noe som gir en ubalanse i pustemønsteret. Av mange oppfattes dette som åndenød, men det er i realiteten overskudd av luft. Når balansen i pustemønsteret forstyrres, øker risikoen for å utvikle stemmevansker. Forskning har da også vist at lærere med stemmevansker har et annet og mindre hensiktsmessig pustemønster ved spontantale enn lærere uten stemmevansker (Lowell, Barkmeier-Kraemer, Hoit & Story 2008, Tavares & Martins 2007).

Individuelle risikofaktorer vil også påvirke risikoen for å utvikle stemmevansker (Velsvik Bele 2008, Colton et al. 2006, Martin & Darnley 2004). Individuelle risikofaktorer gleder blant annet kjønn, stemmens utholdenhet, alder, vaner med tanke på stemmebruk, kroppsholdning og stemmehygiene, livsstilsvaner, sinnstemning, muskeltonus og generell helsestatus.

I Tavares & Martins (2007) undersøkelse var det flest *kvinnelige lærere* som rapporterte at de hadde symptomer på stemmevansker. En åpenbar forklaring på dette er at det er flest kvinner i læreryrket. Kvinner har dessuten egenskaper ved stemmeapparatet som gjør at stemmen er *mindre utholdende*, hørbar og bærekraftig enn menns stemme. Menns stemme egner seg også derfor mer til å disiplinere elever.

Kvinner har også helserelaterte plager og sykdommer som i særlig grad disponerer dem for stemmevansker. Kvinner ser derfor ut til å ha dobbelt så mye vansker med stemmen som menn (Laukkanen, Ilomäki, Läppänen & Vilkman 2008, Russell et al. 1998). Sapir, Keidar & Mathers-Schmidt (1993) belyser imidlertid at kvinner er mer opptatt av stemmens helse, og terskelen for å definere noe som en stemmevanske kan derfor være noe lavere hos en kvinne enn en mann.

Når vi *eldes* blir muskelfibrene i kroppen vår mindre elastiske, noe som medfører nedsatt pustefunksjon (Martin & Darnley 2004). Dette påvirker stemmekvaliteten negativt. Eldre lærere kan derfor ha en høyere risiko for å utvikle stemmevansker.

Dårlige vaner med tanke på stemmebruk og kroppsholdning kan også påvirke risikoen for å utvikle stemmevansker (Colton et al. 2006, Martin & Darnley 2004). Muskler involvert i stemmeproduksjon (respirasjons-, fonasjons-, resonans- og artikulasjonsmuskulatur) kan imidlertid kontrolleres direkte, ved at muskelbruken *bevisstgjøres* (Rørbech 1999). *Støttebegrepet* er her sentralt. Fysiologisk handler støtte om et bevisst og kontrollert muskelsamarbeid mellom muskler som bestemmer *luftrykket, kompresjonsgraden i stemmebåndene og kroppens holdning og balanse*. Disse tre nevnte formene for støtte er gjensidig avhengig av hverandre, og bevisst bruk av disse gir til sammen en bærekraftig stemme som betegner en *god stemmebruk*. I tillegg kan en dårlig *stemmehygiene* være en individuell risikofaktor (Colton et al. 2006, Martin & Darnley 2004). Dette kan gjelde lavt inntak av vann, høyt forbruk av sterk og fet mat, kremting, bruk av medisiner og røyking.

Forskning har også vist at stemmevansker kan ha *genetiske årsaksforhold* (Roy et al. 2004a, Sataloff 1995). Simberg et al. (2009) gjennomførte imidlertid en omfattende *tvillingstudie* som viste at individuelle forskjeller ved stemmevansker i større grad kunne forklares av ikke-delte miljømessige faktorer (65%) enn genetiske faktorer (35%). *Særlig gjaldt dette for mennesker i stemmebelastende yrker*. Stemmevansker kan derfor være et yrkesrelatert mer enn et individuelt problem:

Environmental factors, either independently or interacting with genetic factors, seem to play the key role in the triggering and manifestation of voice disorders. Occupational safety and health care authorities should

take this into consideration and improve vocal preventative and medical care of employees (Simberg Ibid., s. 161).

3.2.7 Er læreryrket et stemmebelastende yrke?

Vilkman (2004) skriver i artikkelen ”*Occupational Safety and Health Aspects of Voice and Speech Professions*” at lærere utgjør en gruppe arbeidere som i særlig grad står i et yrke med ”*heavy vocal loading*”. Dette fordi yrket krever repetitivt og vedvarende stemmebruk i kombinasjon med belastende faktorer som bakgrunnsstøy, dårlig akustikk- og luftkvalitet. Han etterspør derfor et skjerpet OSH-regelverk (Occupational Safety and Health-legislation) innenfor den Europeiske Union, hvor arbeidere i stemmebelastende yrker ivaretas på en bedre måte. Arbeidsplassen skal tilpasses individet, og ikke omvendt. Vilkman (Ibid.) peker på det forhold at man ved europeiske arbeidsplasser er pliktig til å ivareta ansatte i fysisk belastende yrker, blant annet gjennom ulike ergonomiske løsninger. Så hvorfor skal ikke lærere ivaretas på en tilsvarende måte, når læreryrket er spesielt stemmebelastende? Velsvik Bele (2008) og Tavares & Martins (2007) argumenterer også for at stemmevansker blant lærere nettopp kan forstås som en *yrkesrelatert vanske*, noe som krever fokus på arbeidsforholdene lærerne bruker stemmen i. For å sette poenget på spissen: Er det læreren som enkeltindivid som har ansvaret for å tilpasse seg arbeidsplassen med tanke på stemmebruk, eller skal skolen tilpasses lærere med tanke på et stemmevennlig arbeidsmiljø? Velsvik Bele (2008) tar videre til orde for at opplæring i stemmebruk på ny bør bli en del av lærerutdanningen i Norge. Kjent forskning innenfor utdanningsvitenskapen har imidlertid vist at nyutdannede lærere relativt raskt tilpasser seg en allerede etablert skolekultur når de kommer ut i arbeidslivet (Arfwedson 1984, 1985). Med utgangspunkt i dette, og det faktum at forskningsresultater har vist at stemmevansker har sterke miljørelaterte årsaksforhold (Simberg et al. 2009, Velsvik Bele 2008, Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Vilkman 2004, Martin 2001, Morton & Watson 2001) kan man imidlertid argumentere for at stemmeundervisning i lærerutdanningen ikke *nødvendigvis* vil føre frem til bedre arbeidsforhold og/eller stemmebruk i *skolen*.

4. Metode

I de følgende kapitlene vil jeg så nøyaktig som mulig beskrive og begrunne de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med denne undersøkelsen.

4.1 En kvalitativ tilnærming

Hensikten i kvalitative studier er generelt en dypere innsikt i et fenomen av interesse (Gall et al. 2007). Et fenomen av interesse kan gjelde både en prosess, gruppe, person eller andre felt som en vil fordype seg i. I denne sammenhengen var fenomenet av interesse *stemmevansker hos lærere*, og hensikten med studien var å finne ut hvordan *skoleledere* som gruppe forholder seg til dette fenomenet. I forhold til problemstillingen og hensikten med studien egnet den kvalitative metoden seg best.

4.1.1 Bruk av litteratur og teori i studien

I det tidlige arbeidet med masteroppgaven fokuserte jeg på å lese mye aktuell *litteratur* innenfor stemme- og metodefeltet, og jeg var spesielt opptatt av å benytte relevante, oppdaterte og anerkjente kilder. Ved artikkelsøk benyttet jeg anerkjente søkemotorer som f. eks ERIC (ovid) og pubMed, og jeg fant artikler som var publisert i anerkjente journaler som Journal of Voice. Når det gjaldt bøker ønsket jeg å benytte bøker som enten stod på pensumlisten ved mastergradsutdanningen ved Institutt for Spesialpedagogikk, eller jeg søkte bøker av anerkjente forfattere, som andre masterstudenter hadde benyttet seg av eller som var hyppig referert av andre, anerkjente forskere og forfattere. I utvelgelsen av litteratur var jeg altså nøye med å kvalitetssikre kildene jeg til slutt inkluderte i arbeidet mitt.

Teori kan defineres som et sett av spesifiserte ideer eller begreper som kan definere eller forklare et fenomen (Silverman & Marvasti 2008). I denne sammenhengen er teori benyttet som *rammeverk* for å definere eller forklare viktige begrep knyttet til *problemstillingen*. På grunn av tids- og omfangsmessige hensyn ble noe teori utvalgt på forhånd. Med utgangspunkt i teori ble jeg dessuten bedre i stand til å vurdere hvilke spørsmål jeg ville inkludere i studien, det ga en problemstilling, retning og et

overordnet mål for studien (Jfr. Corbin & Strauss 2008). Ideer og begreper fra teorien hjalp meg også å se *likheter* og *forskjeller* mellom teori og praksis. På bakgrunn av lest teori kunne jeg dessuten stille meg kritisk til mine egne data. Dette førte i neste omgang til at jeg ble *tryggere* på mine resultater og nye innsikt, fordi det ble lettere å se nyanser i datamaterialet og diskutere resultatene. Det teoretiske rammeverket bidro slik til *drøfting* av funnene mine. Teori var altså et viktig utgangspunkt for studien, som påvirket alle faser av arbeidet.

Fordi min problemstilling hadde en formulering som gjorde at jeg forsket på et lite utforsket felt, var det imidlertid mye med denne studien jeg ikke kunne vite på forhånd, med tanke på hvilket teoretisk rammeverk som ville være relevant for studien. Som Corbin & Strauss (2008) sier:

It is impossible to know prior to the investigation what salient problems or what relevant concepts will be derived from this set of data. There is always something new to discover. If everything about a topic is known beforehand, there is no need for a qualitative study (s. 36).

I arbeidet ble jeg derfor inspirert av *Grounded theory-tradisjonen*: “A specific methodology developed by Glaser & Strauss (1967) for the purpose of building theory from data” (Corbin & Strauss Ibid., s. 1). Et slikt utgangspunkt er i følge Dalen (2004) spesielt nyttig i kvalitative *intervjustudier*. Ved intervjuforskning vil Grounded theory innebære at informantenes oppfatninger og perspektiver danner utgangspunktet for forskerens valg av teori og de senere analysene. Corbin & Strauss (2008) hevder imidlertid at det finnes ideelle måter å gjennomføre slik forskning på, men at forskeren i noen tilfeller må velge det som er *praktisk gjennomførbart*. Det er dessuten fullt mulig at en forsker reorganiserer dataene sine i forhold til teoretisk relevante begreper. I min sammenheng ble det teoretiske rammeverket derfor utledet både *før* og *etter* gjennomgang av de innsamlede dataene. I studien var lest litteratur og teori altså et utgangspunkt for arbeidet med det valgte tema, som jeg forstod temaet i lys av. Men den teorien jeg til slutt tolket mine data i forhold til ble inspirert av de data jeg samlet inn – ”veien ble til mens jeg gikk”.

4.2 Informantene

Da jeg hadde definert *hva* jeg lette etter og *hvorfor*, og antydte tilnæringsmåten til feltet, var det viktig for meg å finne ut *hvor* jeg skulle lete for å skaffe tilgang til relevante forskningsdata.

4.2.1 Valg av informanter

Ved kvalitative studier velges informantene i forhold til *hensikten* med studien (Corbin & Strauss 2008, Befring 2007, Gall et al. 2007, Dalen 2004). I denne sammenhengen valgte jeg derfor å benytte en *kriteriebasert utvelging*, basert på hvorvidt informantene innfridde *forhåndsbestemte kriterier* i henhold til hensikten med studien (Dalen 2004). Dette er en *trygg* form for utvelging for den uerfarne forskeren. For å kunne besvare problemstillingen foreslår imidlertid Dalen (Ibid.) en bevisst økning av "*kulturkompetansen*", gjennom å spåne feltet, gjennomføre prøveintervju og observasjon, i tillegg til den kriteriebaserte utvelgingen. Ved kriteriebasert utvelging er det dessuten viktig å ta hensyn til at utvalget må være av en *passe størrelse*; ikke for stort fordi det gir en for tidkrevende arbeidsmengde, ikke for lite fordi datamaterialet ikke vil gi et tilstrekkelig grunnlag for analyse. I følge Kvale (1997) er det dermed hensiktsmessig å inkludere så mange som er nødvendig for å finne tilstrekkelige svar på problemstillingen. *Kvalitet* er slik viktigere enn kvantitet når det gjelder utvalget i kvalitative studier. Rubin & Rubin (2005) sier det slik at det er viktig at informantene i et kvalitativt utvalg har tilstrekkelig *førstehåndsføring* med fenomenet av interesse, fordi dette vil gi et *informasjonsrikt* utvalg. Dette kan man imidlertid ikke alltid vite på forhånd, men man kan anta at enkelte personer i form av sin posisjon eller stilling er hensiktsmessig å inkludere i utvalget. Det er også en fordel om utvalget kan bidra med *flere perspektiver* på fenomenet av interesse, fordi det kan gi et mer *nyansert* bilde av fenomenet.

I mitt tilfelle ønsket jeg å studere et lite utforsket felt, og jeg ville belyse ideer eller begreper som jeg hadde lest om i litteraturen. Jeg ønsket å gå i dybden, og se fenomenet fra *skoleledernes perspektiv*. I utgangspunktet hadde jeg noen års erfaring med arbeid i skolen, og noe kunnskap om lærere med stemmevansker og ledelse i

forhold til dette problemet. Jeg hadde slik opparbeidet meg noe kulturkompetanse gjennom deltakelse, samtaler og observasjon på forhånd. Skoleledere ble inkludert i utvalget fordi det var de som kunne ha den type førstehånds erfaring jeg var ute etter. I min sammenheng mente jeg at data innsamlet ved hjelp av 5 *informanter* kunne gi en tilstrekkelig, grundig beskrivelse av fenomenet jeg var interessert i. For å fange opp flere nyanser i datamaterialet, inkluderte jeg både *menn* og *kvinner* i *ulike aldre*, og henholdsvis 4 rektorer og 1 inspektør. Valget falt dessuten på *ledere ved de største barneskolene i Trondheim Kommune*. Dette fordi forskning viser at miljømessige forhold ved *store barneskoler* særlig kan føre til stemmevansker blant lærere (Munier & Kinsella 2008, Tavares & Martins 2007). Jeg inkluderte derfor *store barneskoler i den tredje største byen i Norge*, som hadde opp mot 400 *elev*er eller mer. Fenomenet stemmevansker kunne være spesielt aktuelt ved disse skolene, og lederne her kunne derfor utgjøre et informasjonsrikt utvalg med tanke på hensikten med studien.

4.2.2 Tilgang til informantene

For å få *tilgang* til informantene ble det tatt kontakt med ledelsen ved den enkelte skole, *via telefon*. Jeg ga informasjon om at jeg ønsket å intervju skoleledere i forbindelse med en masteroppgave. Noen ledere fikk kort informasjon om hensikten med studien. Skoleledere er oppgitt ved navn på en offentlig liste, og jeg anså de for selv å være såkalte "*portvakter*"; de kunne selv bestemme og gi meg tilgang til relevante forskningsdata for min studie (Dalen 2004, s. 34). Denne oppfatningen støttes av kontaktperson ved *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* (NSD). For å få tilgang til informantene, så jeg det derfor ikke som nødvendig å søke godkjenning på et høyere offentlig nivå. Undersøkelsen var imidlertid *meldepliktig*, og ble meldt inn til NSD ved hjelp av et *elektronisk meldeskjema* 30 dager før jeg gikk i gang med den. Studien ble godkjent (Vedlegg 1). Det ble etter telefonkontakt med de utvalgte lederne sendt et *informasjonsbrev* (Vedlegg 2). Dette ble underskrevet av informantene, og returnert. Alle data ble videre innsamlet ved *oppmøte* på den enkelte skole. Noen informanter fikk informasjonsbrevet ved dette oppmøtet, i forkant av datainnsamlingen.

4.3 Forberedelser, innhenting og bearbeiding av data

Da jeg hadde definert *hva* jeg skulle lete etter og *hvorfor*, antydte tilnæringsmåten til det valgte feltet og *hvor* jeg skulle lete, var det deretter viktig for meg å finne ut *hvordan* jeg skulle lete for å finne svar på problemstillingen min.

4.3.1 Intervju som redskap

I følge Rubin & Rubin (2005) er *kvalitative intervju* en egnet datainnsamlingsstrategi når man blant annet vil belyse et fenomen på en åpen, nyansert og grundig måte, hvis aspekt ved fenomenet ikke er tilstrekkelig belyst i litteraturen eller når man vil se fenomenet i en ny eller annerledes synsvinkel. I forhold til min problemstilling ble dette viktige grunner til at jeg valgte intervju som datainnsamlingsredskap.

I følge Kvale (1997) kan intervju defineres som ”en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge” (s. 17). I forskningssammenheng vil formålet med et kvalitativt intervju være å forstå og tolke ulike sider ved *informantenes dagligliv*, fra informantens eget perspektiv. *Åpne, nyanserte* beskrivelser vektlegges, og intervjueren vektlegger en form for *bevisst naivitet* i møte med informanten. Intervjuet er imidlertid gjerne *spesifikt og fokusert*, altså rettet mot bestemte temaer. Informantene kommer ofte med *tvetydige uttalelser*, og intervjuprosessen setter gjerne i gang *endring* (ny innsikt og bevissthet), slik at informanten kan komme til å endre sine beskrivelser og tolkninger av et tema underveis. Avhengig av intervjuerens følsomhet og kunnskap om temaet kan ulik kunnskap fremkalles, og det er *den menneskelige interaksjonen* som egentlig produserer kunnskap. Et vellykket forskningsintervju kan være en positiv opplevelse for informanten, fordi i det kan gi *ny innsikt i egen livssituasjon*. Det finnes imidlertid ingen standardmetoder eller regler for gjennomføringen av en kvalitativ intervjuundersøkelse. Fordi det kvalitative intervjuet er så åpent som det er, stiller det derfor store krav til intervjuerens ferdigheter, kunnskaper, intuisjon, forberedelse, kompetanse og fleksibilitet.

4.3.2 Utforming av intervjuguiden – et semistrukturert intervju

I forkant av intervjuundersøkelsen forsøkte jeg, i tråd med Rubin & Rubin (2005), å tenke nøye igjennom hva jeg ville bruke intervjudataene til. Dette for å sikre meg at jeg faktisk fikk samlet inn data som var relevante i forhold til problemstillingen.

Dette ville dessuten ha noe å si for hvordan jeg utformet *intervjuguiden*; de sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene som studien skulle belyse (Dalen 2004). Dessuten, i følge Kvale (1997), vil intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør om dette forsøke å klargjøre meninger som er relevante for prosjektet, fjerne tvetydigheter i svarene og dermed skape et mer pålitelig utgangspunkt for senere analyser.

For å fokusere intervjuet ble det inkludert *fem hovedtema* i intervjuguiden. Disse temaene forsøkte jeg å definere og sette meg godt inn i før jeg gjennomførte intervjuene. I henhold til Rubin & Rubin (2005) kan de fem hovedtemaene benevnes intervjuets *hovedspørsmål*; de var intervjuets skjelett, som var utformet i forkant av intervjuet, og som skulle sørge for at jeg fikk besvart problemstillingen. Temaene var:

- *Skolen/skolehverdagen*
- *Det fysiske arbeidsmiljøet*
- *Erfaring med stemmevansker hos lærere*
- *Eventuelle tiltak*
- *Lederrollen når en lærer har vansker*

Jeg ville imidlertid ta høyde for at disse temaene kunne endres underveis, hvis jeg oppdaget nye tema, fikk nye tanker eller ideer ut fra det informantene bidro med. For å åpne for informantperspektivet ville jeg derfor gjennomføre *semistrukturerte intervju*. I følge Dalen (2004) vil slike intervju være fokusert mot bestemte temaer som forskeren velger ut på forhånd, men forskeren har også mulighet for å følge opp tema som lanseres av informanten.

I følge Kvale (1997) kan man evaluere spørsmål i en intervjuguide i en *tematisk* og en *dynamisk* dimensjon. Tematisk med hensyn til at de er relatert til intervjuemnet, til teorien som ligger til grunn for undersøkelsen og den påfølgende analysen. Dynamisk sett bør spørsmålene bidra til å skape en god relasjon mellom intervjueren og

informanten og holde samtalen i gang. Spørsmålene bør derfor være tilpasset informantens erfaring og kunnskap, og være korte og fri for akademisk sjargong. For å ta høyde for dette utformet jeg to intervjuguider – et førsteutkast hvor de akademiske forskningsspørsmålene ble skrevet ned, og en ferdig guide hvor det tematiske ble vektlagt (Vedlegg 3).

Spørsmålene ble skrevet ned i forhold til '*traktprinsippet*' (Dalen 2004, Rubin & Rubin 2005). Intervjuguiden åpner derfor med generelle spørsmål som ikke har direkte tilknytning til problemstillingen. Mot slutten kommer det mer spesifikke, fokuserte spørsmål som er tettere relatert til problemstillingen, som krever mer av informantene. Dette for å få informantene til å åpne seg fra starten av.

Ved selve *formuleringen av spørsmålene* i intervjuguiden tok jeg generelt sett utgangspunkt i følgende kriterier av Dalen (2004): Spørsmålene skulle være så klare og utvetydige som mulig, de skulle ikke være ledende, de skulle ikke kreve spesiell forhåndskunnskap fra informantens side eller være for sensitive, og de skulle gi rom for egne eller alternative meninger og oppfatninger. I tråd med Dalen (Ibid.), Kvale (1997) og Rubin & Rubin (2005) inkluderte jeg dessuten spørsmål i en *deskriptiv* form, fordi jeg ville legge til rette for informantenes spontane beskrivelser.

Spørsmålene ble også forsøkt utformet på en så *åpen måte* som mulig, ved at jeg unngikk lukkede ja/nei-spørsmål. Jeg unngikk også *hvorfor*-spørsmål, fordi de kan være for abstrakte og vanskelige å svare på. I følge Kvale (1997) er det dessuten forskerens og ikke informantens oppgave å finne svar på hvorfor-spørsmål. Dette også for å skape en åpen og tillitskapende kommunikasjon, som forhåpentligvis ville gi meg fyldige og relevante data.

Befring (2007) anbefaler å gjennomføre *prøveintervju* i forkant av et forskningsintervju. Dette gjennomførte jeg med to lærerkolleger. Intervjuguiden ble redigert på grunnlag av disse erfaringene. Gjennom prøveintervjuene ble jeg også tryggere i rollen som intervjuer.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuet

De fysiske omgivelsene er viktig når en skal gjennomføre gode samtaler, fordi fysiske omgivelser påvirker relasjonen mellom de som prater sammen (Ohnstad 1998). I følge Kvale (1997) er det viktig å legge til rette for en god relasjon i kvalitative intervju, fordi dette påvirker kvaliteten på kunnskapen som kommer ut av intervjuet. Derfor ble alle intervjuene i undersøkelsen gjennomført i *rolige omgivelser* på ledernes kontor, for å sikre ro, trygghet og mulighet for å snakke åpent.

I et forskningsintervju oppstår det lett et *asymmetrisk maktforhold*, fordi intervjueren er den ledende part (Kvale 1997). "*Briefing*" og "*debriefing*" er sentrale begrep for å motvirke dette. Dette innebærer at intervjueren *definerer* situasjonen for informanten, og informerer både før og etter selve intervjuet. Informantene mottok på forhånd et informasjonsskriv om undersøkelsen. Under selve intervjuet informerte jeg også i forkant om hvem jeg var, hvorfor jeg hadde kommet, hva jeg ville og hva som ville skje med materialet. Jeg forklarte også hvordan diktafonen (lydopptakeren) fungerte, og spurte om informanten hadde noen spørsmål. Mot slutten av intervjuet oppsummerte jeg hva vi hadde snakket om, for å få en bekreftelse på at det vi hadde snakket om var riktig oppfattet. Jeg spurte også om det var noe informanten ville si til slutt. Etter at intervjuet var gjennomført, slo jeg av diktafonen, og vi snakket gjerne litt mer inngående om formålet med undersøkelsen og opplevelsen av intervjuet. Informanten kunne da stille spørsmål og snakke fritt uten å bli tatt opp på bånd.

I følge Kvale (Ibid.) er de første minuttene i et intervju spesielt viktig med tanke på å få informanten i tale. God kontakt med informanten kan opprettes ved at intervjueren *lytter aktivt, på en åpen og empatisk måte*, og uttrykker *interesse, forståelse og respekt* for det informanten sier. *Aktiv lytting* innebærer at man er åpen og ikke forutinntatt. Dette vil si at man nytter minimale responser og bekrefter informanten med ikke-språklige og språklige tegn. Eksempelvis nikk, smil, øyekontakt eller "m-m". I følge Kvale (Ibid.) kan slik kommunikasjon være av større betydning enn mestring av konkrete spørreteknikker. Ved gjennomføringen av intervjuet forsøkte jeg bevisst å benytte meg av aktiv lytting og jeg forsøkte å innta en bevisst naiv

holdning til det jeg spurte om. Dette for å få så åpne og nyanserte beskrivelser som mulig. Jeg var også opptatt av å legge merke til *kroppsspråket* til *informanten*. Dette fordi jeg kunne få ekstra informasjon ut fra dette, for eksempel i forhold til hvor oppriktig, interessert eller meddelende *informanten* var.

Jeg startet intervjuene med et *introduksjonsspørsmål*, hvor jeg spurte om lederen kunne fortelle om skolen sin. Dimensjonene i det *informantene* fortalte, fulgte jeg så opp. I tillegg til de på forhånd forberedte *hovedspørsmålene*, stilte jeg *oppfølgingsspørsmål* og *inngående* (innskytende) *spørsmål* under intervjuet (Rubin & Rubin 2005, Kvale 1997). Disse spørsmålene stilles gjerne som følge av *informantens* utsagn, for å klargjøre og forstå hvordan *informanten* ”forstår verden”. Ved formuleringen av slike spørsmål er det viktig at man formulerer seg på en *avvæpnende* og *empatisk* måte; for eksempel ved å gjenta innholdet i det *informanten* har sagt eller å spørre etter eksempler. I følge Rubin & Rubin (2005) gir oppfølgings- og inngående spørsmål forskningen dybde, detaljer, nyanse, liv og rikhet; det gir forskningen ”kjøtt på beina”. Ved gjennomføringen av intervjuet søkte jeg dermed å kombinere de tre nevnte formene for spørsmål på en balansert måte, for å sikre grundige beskrivelser i forhold til problemstillingen og skape flyt i samtalen. Under alle intervjuene erfarte jeg imidlertid at det var en utfordring å stille målrettede, åpne og avvæpnende oppfølgings- og inngående spørsmål, blant annet fordi det krevde at jeg måtte løsrive meg fra intervjuguiden og følge *informanten* i øyeblikket. Dette ble imidlertid enklere med erfaring og etter hvert som arbeidet med teorien og datainnsamlingen skred fremover. Dette fordi jeg ble mer trent i intervjusituasjonen, og jeg ble mer bevisst på hvilke spørsmål jeg faktisk ønsket å få besvart.

Under intervjuet benyttet jeg i tillegg *fortolkende spørsmål*, hvor jeg for eksempel sa ”du mener altså at..”, for å være sikker på at jeg hadde tolket svarene til *informantene* riktig (Kvale 1997). *Direkte, konfronterende spørsmål* benyttet jeg meg av der det var naturlig, for eksempel hvis *informanten* benyttet spesielle begrep eller kom med påstander som jeg ville ha forklart. Jeg benyttet også *strukturerende spørsmål* når jeg følte at vi snakket oss bort fra tema. I intervjusituasjonen forsøkte jeg dermed å være den *styrende* og spørrende parten i så stor grad som mulig. Jeg erfarte imidlertid at

noen informanter stilte spørsmål under intervjuet. Her forsøkte jeg å unngå å gi informasjon tilbake, men hadde fokus på at det var jeg som skulle motta informasjon. Den informasjonen jeg ga i forbindelse med intervjuet, foregikk derfor i stor grad ved ”briefing” og ”debriefing”. Jeg erfarte imidlertid at intervjuet satte i gang en *endring* (ny innsikt og bevissthet) hos informantene, uten at jeg eksplisitt ga dem informasjon om temaet underveis i intervjuet. Alle fem informantene ble for eksempel veldig interessert i temaet, og ønsket å ta det opp med de ansatte ved sin skole. Jeg fikk også inntrykk av at intervjuet hadde vært en positiv opplevelse for informantene, fordi det virket som det ga ny innsikt i egen hverdag.

I følge Kvale (1997) bør intervjueren være *avslappet* når intervjuet gjennomføres. Dette fokuserte jeg på under alle intervjuene. Under intervjuet benyttet jeg også *taushet* som virkemiddel. Dette fordi jeg ville unngå å skape et ”kryssforhør”. Jeg erfarte ofte at informanten selv brøt stillheten med nyttig tilleggsinformasjon. Utover i intervjuprosessen ble det også enklere å gi ”tankerom”, fordi jeg slappet bedre av og fikk bedre kontroll som intervjuer selv.

Ved gjennomføringen av intervjuet bør man ikke la seg binde av den skrevne intervjuguiden, men fokusere på hva informanten sier og følge opp det (Rubin & Rubin 2005). I løpet av intervjuene erfarte jeg at fire av informantene var lettere å få intervjuet semistrukturert, fordi de snakket mer og tok opp flere dimensjoner spontant enn den femte. Som intervjuer ble jeg mer strukturert når informanten ikke fortalte like mye, og det ble mindre å gripe fatt i og gå videre på. Jeg måtte dermed spørre flere forberedte og uforberedte spørsmål for å få frem det jeg ville. Jeg opplevde at det krevde mer av meg som intervjuer. Derfor ble også noen dimensjoner som denne ene informanten tok opp litt for dårlig belyst. Intervjuteknikken min endret seg etter denne erfaringen; i intervjuene i etterkant noterte jeg nøye ned dimensjonene i det informantene sa underveis i intervjuet, slik at det ble enklere for meg å se *hva* de tok opp og *hva* det var *naturlig* for meg å følge opp. I intervjuguiden føyde jeg også til noen underspørsmål utover i prosessen, fordi jeg opplevde at informantene spontant tok opp dimensjoner som belyste problemstillingen ytterligere.

4.3.4 Memos, lydopptak og transkripsjon av intervjuet

Underveis i intervjuprosessen, særlig rett etter de enkelte intervjuene, tok jeg *memos* eller analytiske notater (Dalen 2004). Dette er sentralt i Grounded Theory. Dette for å unngå å glemme interessante observasjoner og tanker, som kan ha betydning for analyse- og tolkningsarbeidet. Jeg noterte da ned umiddelbare inntrykk av informantene og refleksjoner omkring innholdet i det vi hadde snakket om, i forhold til intervjusituasjonen, min rolle som intervjuer og i forhold til problemstillingen.

For å ta vare på deltakernes uttalelser ble alle intervjuer tatt opp på en *digital diktafon*. Intervjuene varierte i tid fra ca. 40 min. til ca. 1 time. Opptakene hadde god lyd kvalitet, og ble overført til og oppbevart på min *private PC*.

I følge Kvale (1997) innebærer *transkripsjon* ”oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler” (s. 104). Det finnes dermed ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Forskeren kan imidlertid spørre seg om hva som er nyttig transkripsjon for sin studie. I mitt tilfelle ville jeg ha en så *ordrett* transkripsjon som mulig. Fordi jeg hadde gode lydopptak var dette mulig. Jeg hadde heller ikke avtalt å sende transkripsjonene til informantene mine, og en mer leservennlig transkripsjon var derfor ikke nødvendig. Gjentakelser ble innlemmet i transkripsjonen. Transkripsjonen inneholder også notasjon for *pauser* og *latter*. Både *spørsmål* og *svar* ble notert ned. Spørsmål ble uthevet med fet skrifttype. Jeg forsøkte å sette punktum og komma der det var naturlig, men dette opplevdes som vanskelig på grunn av at den muntlige formen i utgangspunktet skiller seg fra den skriftlige. Da jeg skrev ned transkripsjonene var jeg bevisst på å ikke nevne navn på skoler og jeg brukte ikke dialekten til informantene, men skrev på *bokmål*. Dette av etiske hensyn. I transkribert form utgjør intervjuene 6-9 sider i skriftstørrelse 10 med enkel linjeavstand.

Fordi jeg gjennomførte både intervju og transkripsjon selv, fikk jeg nærhet til mine egne data. Dette er en fordel, fordi tolkningsprosessen kan starte allerede da (Dalen 2004, Kvale 1997). Da jeg transkriberte skrev jeg fortløpende ned refleksjoner og tolkninger. Ulempen med å gjøre alt arbeidet selv, var at jeg ikke fikk andre innspill

enn mine egne tanker omkring dataene. Fordi jeg var alene om jobben fikk jeg heller ikke observert intervjuet *utenfra*. Slike observasjoner og refleksjoner kunne beriket den videre analysen og tolkningen av dataene.

4.4 Analyser av data

I følge Befring (2007) kan en kvalitativ analyse av data bestå av to ulike prosesser; å *beskrive* data og å *tolke* og *vurdere* data. Ved kvalitativ analyse er det først viktig å *transkribere* og *strukturere* materialet. Deretter *forenkles*, *fokuseres*, *reduseres* og *organiseres* data, når man koder, gjengir sitat og oppsummerer. Dette kan være et deskriptivt, men også tolkende eller forklarende arbeid, fordi man setter teksten inn i en teoretisk sammenheng. Til sist *diskuteres* data. Målet med analysene er å skape en *helhetlig og troverdig forståelse* av dataene.

4.4.1 Hermeneutisk tolkning

Kvalitative data sorteres under en *hermeneutisk forskningstradisjon* (Corbin & Strauss 2008, Silverman & Marvasti 2008, Befring 2007, Gall et al. 2007, Dalen 2004, Kvale 1997). I følge Dalen (2004) er hermeneutikken *læren om tolkning*. En fortolkende tilnærming bygger på antagelsen om at mennesker selv *konstruerer* sin sosiale virkelighet. Dermed blir ikke virkeligheten entydig, men *mangfoldig*. Den blir avhengig av den som ser, *aktøren*.

I følge Befring (2007) vil en *hermeneutisk analyse* innebære nettopp ”vekt på å fange inn og fortolke aktørforståinga inn i eit vidare teoretisk perspektiv” (s. 181). *Individet* i sin *livskontekst* blir derfor studert under en samlet synsvinkel. Dette innebærer å lete etter både *det spesielle* og *det generelle*. Det blir viktig å trekke ut *essensen* av komplekse fenomen og sammenhenger, og med det få innsyn i folks *intensjoner*. *Forståelsesperspektivet* er her sentralt. Perspektivet dreier seg om ulike nivå av forståelse. *Deskriptiv forståelse* innebærer presis gjengivelse av det en har hørt, lest eller observert. *Tolkende forståelse* innebærer innlevelse og innsikt i de erfaringer og meningene som informantene har gitt uttrykk for. *Teoretisk forståelse* innebærer å se tolkingene i en faglig, teoretisk kontekst. Kunnskapen som kommer ut av analysen

kan tjene til å forstå andre, lignende tilfeller, som gir et grunnlag for en *teoretisk generalisering*.

Ved *intervjuforskning* innebærer en hermeneutisk tilnærming en tolkende lytting til mangfoldet i informantenes uttalelser innenfor *den hermeneutiske sirkelen*; altså i et samspill mellom helhet og del, forskeren, hans data og teori (Kvale 1997).

I analysearbeidet var utfordringen å *løfte* intervjudataene mine fra et beskrivende til et mer fortolkende, teoretisk nivå. I arbeidet ble det derfor viktig å se informantene i lys av sin *kontekst* for å kunne forstå essensen i datamaterialet, hvilken mening eller intensjoner som lå bak utsagnene. Alle nivå av *forståelsesperspektivet* ble viktig for å lykkes med dette. Jeg erfarte at analysene foregikk helt fra jeg begynte å samle inn data, til jeg hadde skrevet siste ord i oppgaven. Datainnsamlingen, dataanalysene og tolkningen foregikk altså parallelt.

I analyseprosessen valgte jeg å la meg inspirere av *Grounded Theory* (Corbin & Strauss 2008, Dalen 2004). Informantenes uttalelser var derfor grunnlaget for analysene. Innenfor Grounded theory-tradisjonen står begrepet *teoretisk sensitivitet* sentralt i analysearbeidet. Dette gjelder spesielle kvalifikasjoner ved forskeren, som kan utvikles ved trening og erfaring, i kontakt med data og mennesker. Evne til innsikt og å gi mening til data, forstå dem på mer abstrakte nivåer og å skille det vesentlige fra det uvesentlige er eksempler på slike egenskaper. For å oppnå dette er det viktig å våge å være kreativ og slippe tankene løs, men også å lese og innlemme teori og orientere seg godt i fagfeltet. Egne erfaringer med fenomenet som studeres kan også være en fordel. Både et utenfra- og et innenfraperspektiv kan derfor være hensiktsmessig ved slik forskning.

I analyseprosessen vektla jeg dermed å fremme *informantperspektivet*, slik at jeg virkelig skulle få frem hva deltakerne ville fortelle om det jeg studerte. Jeg hadde en *kombinert data- og teoridrevet analyse*, fordi både teori og data ble styrende i analysearbeidet. Fordi jeg selv hadde innenfra-erfaring med stemmevansker i skolen, og fordi jeg hadde studert temaet teoretisk, kunne jeg ta både et innenfra- og utenfraperspektiv på fenomenet jeg studerte. Jeg hadde imidlertid aldri vært leder i

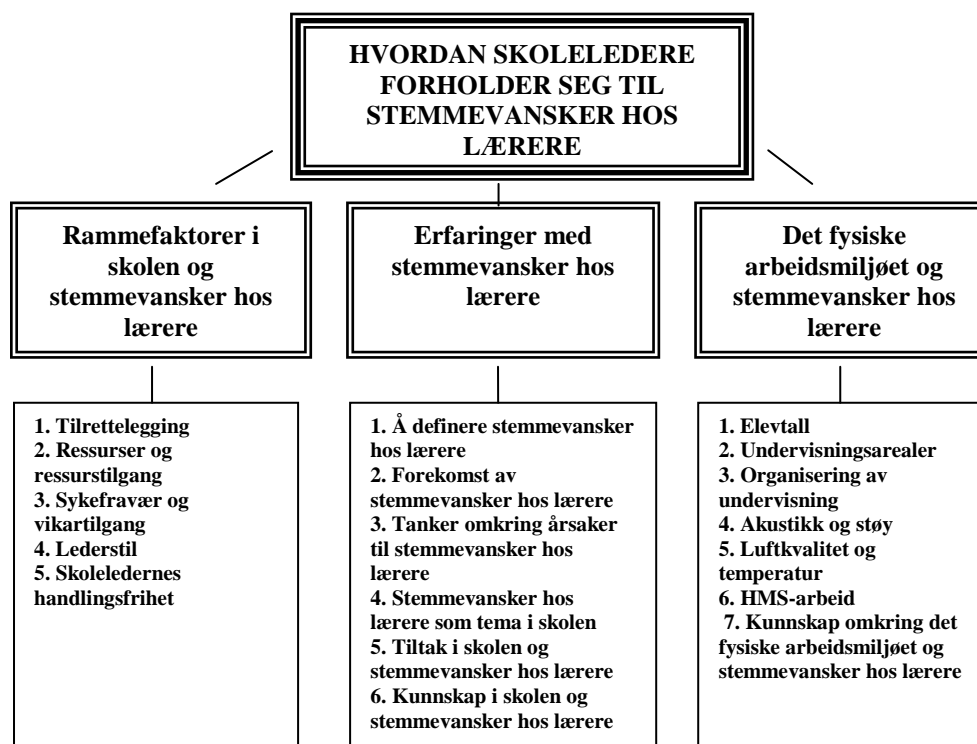
skolen selv, og jeg forsket på et lite utforsket felt. Jeg er heller ikke en erfaren forsker. Den teoretiske sensitiviteten i prosjektet kan derfor diskuteres. Jeg erfarte imidlertid at det ble enklere å gi mening til dataene og forstå dem på mer abstrakte nivåer etter som jeg vekslet mellom å fordype meg i teori og samle inn data. Slik ble kreativiteten og den hermeneutiske sirkelen i arbeidet tydelig.

I alle faser av analysearbeidet ble *tematisering* et gjennomgående prinsipp (Dalen 2004). Tematisering er en måte å fremstille et datamateriale på som innebærer å velge ut hovedtemaer som er relevante for problemstillingen i forkant av en intervjuundersøkelse. Intervjuguiden baseres så på disse temaene. Datamaterialet kodes deretter etter disse utvalgte temaene, og en finner *hovedtyngden* i materialet. En del av fokuseringen og struktureringen av datamaterialet mitt gikk dermed *forut for datainnsamlingen*. Reorganisering av hovedspørsmål eller temaer som følge av analysene ble derfor ikke aktuelt i så stor grad.

4.4.2 Koding av datamaterialet

Koding er et sentralt element i Grounded Theory (Corbin & Strauss 2008, Dalen 2004). I henhold til Befring (2007) innebærer dette å forenkle, fokusere, redusere og organisere dataene, på en deskriptivt og tolkende måte. Corbin & Strauss (2008) benytter begrepene *åpen*, *aksial* og *selektiv koding* for å beskrive kodingsprosessen. Ved *åpen koding* (råkoding) bryter man datamaterialet fra hverandre og identifiserer begreper som kan inngå i kategorier. Man utleder da kjerne-kategorier og finner likheter og ulikheter i datamaterialet. Ved *aksial koding* knytter man kjerne-kategoriene sammen med underkategorier, og forskeren oppdager gjerne sammenhenger mellom kategoriene i datamaterialet. Ved *selektiv koding* samles trådene i datamaterialet, og kategoriene knyttes sammen i et overordnet perspektiv.

For å illustrere kodingsarbeidet mitt har jeg utarbeidet en figur (Figur 1):



I figuren er de tre kjernekategoriene resultatet av den åpne kodingen. Fordi jeg valgte en tematiserende fremgangsmåte og valgte ut noe teori på forhånd som intervjuguiden ble basert på, ble det tidlig i intervjuprosessen tydelig hvor hovedtyngden i forhold til analysen ble liggende. Samsvar mellom teori og data ble også en grunn til at noen av hovedspørsmålene i intervjuguiden ble kjerne kategorier. Underkategoriene som hører til hver kjernekategori følger av den aksiale kodingen. Underkategoriene ble utledet av informantenes utsagn, både i forhold til det de svarte på hovedspørsmålene mine, det de tok opp på eget initiativ og som følge av mine oppfølgende og inngående spørsmål.

Som en hjelp i analysearbeidet brukte jeg et skjema for hver enkelt kjernekategori (Vedlegg 4). I skjemaet ble ”*experience near*”-uttalelser, ”*experience distant*”-uttalelser og *tilknytning til teori* fra kapittel 3 i oppgaven inkludert under hver underkategori. ”*Experience near*”-uttalelser er uttalelser som informantene bruker om konkrete forhold. Disse finnes i utskriftene fra intervjuene, og inkluderes gjerne som sitater i forskningsrapporten. ”*Experience distant*”-uttalelser er uttalelser hvor informantens tolkninger av hendelser og opplevelser og forskerens tolkning av disse er lagt til (Geertz 1973 ref. i Dalen 2004). Skjemaene ble benyttet for å holde oversikt

over relevant data, skille egne refleksjoner fra informantenes, og å kunne løfte materialet til et teoretisk, mer abstrakt perspektiv. I skjemaene ble utsagn fra informant 1 markert I1 osv. I intervjuutskriftene markerte jeg i tillegg uttalelsene med fargekoder, etter hvilken kjernekategori uttalelsene gjaldt. Slik ble det *visualisert* hvor tyngden i materialet lå.

Til sist forsøkte jeg gjennom selektiv koding å finne *essensen* i informantenes utsagn i forhold til kategoriene. Resultatet av den selektive kodingen gjengis som en oppsummering i kapittel 6.1

4.5 Kvalitet

4.5.1 Førforståelse, objektivitet og sensitivitet

I følge Dalen (2004) og Kvale (1997) er det overordnede målet for kvalitativ intervjuforskning å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres dagligliv, for å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet "*livsverden*" fokuserer i denne sammenhengen på *opplevelse*, og ikke bare en beskrivelse, av forholdene personene lever under. En kan imidlertid stille seg kritisk til hvor langt det er mulig å forstå en annens livsverden. I vitenskapsfilosofisk sammenheng peker Fay (1996) imidlertid på at *forståelse* av andre bygger på en evne til å være sensitiv ovenfor deres tanker og følelser, og evnen til å omsette meningen i deres uttalelser. Man trenger altså ikke "*å være en for å kjenne en*". I henhold til Befring (2007) er imidlertid både en deskriptiv, tolkende og teoretisk forståelse viktig for å kunne forstå et kvalitativt datamateriale. I alle ledd vil dessuten forskerens egen *førforståelse* påvirke tolkningen av datamaterialet.

Wormnæs (1996) ref. i Dalen (2004) definerer *førforståelse* som de oppfatninger og meninger som forskeren *alltid* vil ha på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres. I følge Corbin og Strauss (2008) er *objektivitet* i kvalitative studier derfor en myte. I følge Dalen (2004) og Corbin & Strauss (2008) kan imidlertid forskeren bruke *førforståelsen* på en konstruktiv måte, fordi bevisstheten om den kan *øke den teoretiske sensitiviteten for datamaterialet*. Teoretisk sensitivitet står derfor i kontrast

til objektivitet. Som Dey (1993) ref. i Corbin & Strauss (2008) sier det: “In short, there is a difference between an open mind and an empty head. To analyse data researchers draw upon accumulated knowledge (...) the issue is not wheter to use exsisting knowledge, but how” (s. 32). Hvordan man håndterer førforståelsen sin er altså det viktige i kvalitative prosjekt, fordi forskeren aldri kan stille *uten* førforståelsen sin. Gjennom å reflektere over førforståelsen og graden av objektivitet gjør dessuten forskeren forskningen gjennomsiktig eller *transparent*, den blir tilgjengelig for kritisk granskning (Befring 2007, Rubin & Rubin 2005).

I arbeidet med denne studien forsøkte jeg derfor å være bevisst min egen førforståelse. Jeg har to års erfarings om lærer i grunnskolen og snart to års erfaring som logopedstudent. Egne, personlige erfaringer, lest litteratur og teori og praksiserfaringer har hatt stor betydning for igangsettingen av studien. Spørsmålet er om det også har hatt betydning for *utfallet* av studien. Førforståelsen har klart preget forskningen i alle faser, helt fra hvilke teorier og hovedspørsmål jeg valgte å inkludere i prosjektet, til analyser og tolkninger, og kan slik ha ført til at jeg har stilt ledende spørsmål under intervjuet. Kvale (1997) peker imidlertid på at det viktige er ikke *om* forskningsspørsmålene leder, men *hvor* de leder. Siktemålet har i så måte vært å besvare problemstillingen ut fra informantenes perspektiv. I følge Fay (1996) bygger *perspectivism* (perspektivisme) på en antagelse om at all kunnskap og sannhet i utgangspunktet er avhengig av perspektivet til den som ser. Man kan altså ikke beskrive virkeligheten slik den virkelig er. I studien vektla jeg bevissthet i forhold til denne perspektivtenkningen. Dette gjaldt ikke bare i forhold til mine egne refleksjoner omkring temaet, men det ble også viktig å sette seg inn i konteksten rundt lederne som jeg møtte, for å kunne forstå dem fra *deres* perspektiv. I arbeidet ble det derfor naturlig å veksle mellom et *innenfra-* og *utenfraperspektiv* på temaet. Fordi jeg tidligere ikke hadde opplevd å ta *ledernes* perspektiv på fenomenet, ble det på et vis enklere å møte informantene på en åpen måte, fordi jeg virket i et lite utforsket felt. Jeg opplevde det også som en fordel å ha satt meg grundig inn i forskning og teori på forhånd, fordi det ga meg en dypere forståelse i arbeidet med datamaterialet mitt. I følge Corbin og Strauss (2008) er imidlertid ikke bruken av

teoretiske rammeverk i kvalitative studier så entydig positivt som ved kvantitative studier. Det er et problematisk og kontroversielt tema, fordi teori kan innvirke negativt på et datamateriale, for eksempel hvis forskeren prøver å tilpasse innsamlede data til teorien eller hvis forskeren unnlater å ha en åpen holdning til sine data. Dette forsøkte jeg derfor å ha en bevisst holdning til. For å gjøre forskningen gjennomiktig, har jeg også forsøkt å beskrive alle faser av forskningsprosessen på en så *grundig og åpen* måte som mulig.

4.5.2 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I følge Gall et al. (2007) kan kvantitative verdier i forhold til kvalitet overføres til typer av kvalitativ forskning. Kvalitet i en kvantitativ studie kan sikres ved å ta hensyn til fire ulike begrep: *indre og ytre validitet, begrepsvaliditet og reliabilitet*. Indre validitet gjelder å fastsette korrekte årsakssammenhenger, mens ytre validitet gjelder i hvilken grad funn kan generaliseres; overføres til andre situasjoner og populasjoner. Begrepsvaliditet gjelder korrekt operasjonalisering av det man er interessert i å studere, altså at man sikrer en felles forståelse mellom forsker og informant. Validitet handler om forskningens *gyldighet* eller *troverdighet*. Reliabilitet gjelder i hvilken grad studiet kan redupliseres, altså gjentas på samme måte med samme resultat. Dette gjelder forskningens *presisjon* eller *pålitelighet*.

Dalen (2004) peker imidlertid på at kvantitative måter å *vurdere* validitet og reliabilitet på ikke lar seg overføre til kvalitative studier. Maxwell (1992) snakker om 5 ulike typer validitet som gjelder for kvalitativ forskning; *deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, evalueringsvaliditet og generaliserbarhet*. Disse ulike formene for validitet overlapper hverandre.

For å sikre *deskriptiv validitet* gjelder det å være nøyaktig og redelig i beskrivelser og sitering (Maxwell 1992). I følge Dalen (2004) gjelder den deskriptive validiteten blant annet vurderinger i forhold til i de valgte *datainnsamlingsmetodene*. Er for eksempel intervjuguiden tilpasset hensikten med studien? Deskriptiv validitet gjelder også å vurdere om selve *datamaterialet* er valid. Fyldig og relevant materiale kan sikres ved å stille riktig type spørsmål som fanger opp informantenes meninger og

forståelse, utføre prøveintervjuer og benytte godt teknisk utstyr. I studien min har jeg forsøkt å ivareta den deskriptive validiteten gjennom en nøyaktig og grundig redegjørelse for hele datainnsamlingsprosessen- og metodene i selve oppgaven. Metodene er forsøkt tilpasset formålet med studien og intervjuguiden inneholder overordnede problemstillinger. Jeg har utarbeidet figurer og brukt analyseskjema ved behandling av dataene mine. Kjerne kategorier, underkategorier, informantenes utsagn og teoritilknytning er synliggjort i disse skjemaene. Rådata og mine tolkninger av dem er derfor forsøkt gjort så tilgjengelig som mulig. Det teoretiske rammeverket som jeg har benyttet i oppgaven kan dokumenteres. Intervjuene ble tatt opp med teknisk utstyr av god kvalitet. Jeg satte meg på forhånd og i løpet av forskningsprosessen godt inn i forskningsfeltet, både ved hjelp av å lese teori og forskningsresultater og ved hjelp av de erfaringene jeg selv hadde. Jeg øvde meg på ulike spørreteknikker, kommunikative teknikker og jeg gjennomførte prøveintervjuer. Likevel kan jeg fortsatt ikke *vite* om jeg stilte gode nok spørsmål i forhold til problemstillingen.

Fortolkningsvaliditet handler om beskrivelsenes mening og hvordan de tolkes (Maxwell 1992). For å sikre fortolkningsvaliditeten er ”*tykke beskrivelser*” en forutsetning. I følge Dalen (2004) bør en videre fortolkning av datamaterialet skje innenfor en kontekstuell ramme, i relasjon til en større helhetsforståelse. I kvalitativ forskning kan det imidlertid være vanskelig å vurdere fortolkningsvaliditeten, fordi kvalitativ forskning er basert på antagelsen om at virkeligheten er konstruert ut fra ulike perspektiv. En kan dermed også risikere å problematisere der problemer ikke finnes. Jeg har forsøkt å ivareta fortolkningsvaliditeten i prosjektet mitt gjennom mine refleksjoner knyttet til førforståelse, objektivitet og sensitivitet. I prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på å ikke problematisere unødvendig, men heller spørre ’hvorfor’ eller ’hvordan’ det kunne være slik, og møte feltet på en åpen måte.

Teoretisk validitet dreier seg om forholdet mellom beskrivelser, tolkning og teori, og hvorvidt disse sammenhengene er gyldig (Maxwell 1992). Trusler mot den teoretiske validiteten kan for eksempel være at man vektlegger enkelte informanternes utsagn fremfor andres, at tolkningene ikke er tilstrekkelig dokumentert i datamaterialet, at

forskeren blir for familiær med feltet eller at man tolker ut fra feil førforståelse (Dalen 2004). I prosjektet mitt har jeg forsøkt å tydeliggjøre alle analytiske grep som jeg har foretatt. Som Fay (1996) imidlertid påpeker: “Any theory we believe, even ones for which we have excellent reasons to believe, may be false” (s. 208). Hvorvidt dataene er tolket ut fra feil førforståelse må derfor også vurderes av andre enn meg. At jeg har vært alene i denne forskningsprosessen har også bidratt til mindre grad av meningsutveksling i alle faser av arbeidet, enn i studier hvor man er flere forskere sammen. Jeg kan dermed ikke si at subjektiviteten min ikke har påvirket forskningsresultatene. Gjennom refleksjoner omkring objektivitet, førforståelse og sensitivitet har jeg imidlertid lagt til rette for åpenhet og bevissthet i forhold til dette.

Evalueringvaliditet gjelder forståelse og kritisk evaluering av fenomenet som studeres (Maxwell 1992). Jeg har forsøkt å ivareta evalueringvaliditeten ved å sette meg godt inn i teori og tidligere forskning omkring stemmevansker hos lærere og den konteksten som skoleledere virker i. Fordi jeg forsket på et noe utforsket felt, hadde jeg imidlertid ikke omfattende forskning og teori å vise til i forhold til skolelederes forhold til fenomenet stemmevansker hos lærere.

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til å gjelde andre situasjoner, personer eller tider (Maxwell 1992). Det er usikkert om mine funn kan generaliseres. Først og fremst fordi utvalget er lite. Kvale (1997) peker imidlertid på at kjent kasusforskning av blant annet Freud, Piaget og Skinner i ettertid har vist seg å være generaliserbar. I henhold til Befring (2007) er dessuten formålet med kvalitative studier en *teoretisk generalisering*, altså at kunnskapen som kommer ut av studien kan tjene til å forstå andre, lignende tilfeller. Man kan derfor stille spørsmål om *hvem* som kan avgjøre hvorvidt noe kan generaliseres; er det forskeren selv, andre forskere eller ”hvem som helst” som leser teksten og eventuelt kjenner seg igjen?

Triangulering, at man kombinerer ulike teorier, data eller metodiske tilnærminger, anbefales også for å styrke validiteten i en studie (Befring 2007). Dette fordi uavhengige undersøkelser med samme funn vil styrke antagelsen om funnene. I mitt tilfelle har jeg ikke fått anledning til å benytte meg av triangulering på grunn av

studiens omfang, tid og ressurstilgang. Hadde disse forholdene vært annerledes kunne jeg for eksempel ha gjennomført observasjon ved de aktuelle skolene.

Reliabilitet dreier seg om graden av målefeil eller *feiltolking* i en studie (Befring 2007). For å styrke reliabiliteten i en studie er det viktig å være nøyaktig i beskrivelsene av de ulike fasene av forskningen, slik at en annen kan ta på seg ”de samme forskerbrillene” (Dalen 2004, s. 103). Å legge til rette for *intersubjektivitet* (fellesforståelse) i studien vil også styrke reliabiliteten. I intervjustudier vil dermed graden av reliabilitet gjelde *intervjuerens kvalifikasjoner*, fordi forskeren er selve forskningsinstrumentet (Kvale 1997). En god intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon, og har evne til å foreta raske valg i situasjonen. Han eller hun er strukturerende og styrende, stiller klare spørsmål, er vennlig, åpen, nøytral og følsom overfor informanten, er kritisk og tolkende og husker det som blir sagt i øyeblikket. Dette kommer imidlertid med *erfaring*. *Kvalifikasjoner ved informanten* påvirker også reliabiliteten i intervjuet. Gode informanter er samarbeidsvillige, motiverte, veltalende og kunnskapsrike. De er ærlige og presise i sine uttalelser, motsier ikke seg selv, holder seg til tema og gir lange og levende beskrivelser av hverdagen sin. Optimale intervjusituasjoner kan imidlertid hjelpe alle til å bli den ideelle informant.

Diskusjonen i forhold til den *deskriptive validiteten* vil også gjelde graden av reliabilitet i studien min. Det at jeg har *begrenset erfaring* som intervjuer kan ha påvirket graden av reliabilitet i undersøkelsen. Informantene mine fortalte stort sett åpent, og jeg opplevde dem som ærlige og oppriktige i sine uttalelser. Dette kan jeg imidlertid bare *anta*, og ikke *vite*. Jeg har forsøkt å legge til rette for intersubjektivitet i intervjusituasjonen, blant annet ved bevisst bruk av ulike kommunikative teknikker og spørsmålsformuleringer. Kvale (1997) føyer til at selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene, kan en for sterk fokusering på reliabilitet også motvirke kreativ tenkning og variasjon. Slik jeg tolker dette er det altså snakk om en balansegang mellom å være kreativ og nytenkende og følge tradisjonelle måter å gjennomføre forskningen på. I min studie var jeg opptatt av å se fenomenet

stemmevansker i et litt annerledes perspektiv, samtidig som jeg hele veien tok utgangspunkt i tradisjonelle måter å gjennomføre forskning på.

Til sist slutter jeg meg imidlertid til Befring (2007) som argumenterer for at alle ledd i en forskningsprosess vil kunne kritiseres, noe som medfører at forskning til sist blir et *kompromiss mellom det ideelle og det mulige*. Tid, ressurser og etiske betraktninger vil begrense mulighetene for hva man kan oppnå i det praktiske liv.

4.5.3 Etiske refleksjoner

Forskningsetiske normer er utarbeidet for å ivareta forskningskvalitet, kollegialitet og respekt for de grupper som forskningen tjener (Befring 2007). Å være vitenskapelig redelig gjelder i hvilken grad forskeren er i stand til å gjennomføre forskning som er til å stole på, med validitet og kvalitet. Det gjelder å vurdere forskningen i forhold til etiske dimensjoner som *plikter og retningslinjer*, tilsiktede og utilsiktede *konsekvenser og mellommenneskelige forhold*.

Med utgangspunkt i hensikten med studien, har jeg i denne sammenhengen valgt å fokusere på forskningsetiske spørsmål knyttet til *frivillighet og informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og mellommenneskelige forhold*.

I Norge er det *Den Nasjonale Forskningsetiske Komiteen for Samfunnsvitenskap og Humaniora* (NESH) som lager etiske retningslinjer for norsk vitenskapelig arbeid. Kravet om *fritt, informert samtykke* gjelder informantenes rett til å vite at de når som helst kan avbryte sin deltagelse i undersøkelser, uten at det får negative konsekvenser for dem (NESH 2006, punkt 9). De har også rett til å få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en forståelse av studien og konsekvenser ved å delta (NESH 2006, punkt 8). Et fritt samtykke innebærer at det er avgitt frivillig uten ytre press, og et informert samtykke betyr at informanten skal orienteres om sentrale sider ved studien som angår ham eller henne (Dalen 2004).

Kravet om *konfidensialitet* gjelder at forskeren vanligvis må anonymisere datamaterialet, og det stilles strenge krav til hvordan lister med identifiserbare opplysninger oppbevares og tilintetgjøres i forskningsprosessen (NESH 2006, punkt

14). Anonymiserte data er data hvor navn, fødselsnummer og andre opplysninger som kan knyttes til en enkeltperson er fjernet (NESH 2006, punkt 15). I følge Dalen (2004) er dette hensynet spesielt viktig ved intervjustudier, fordi forsker og informant møtes *ansikt til ansikt*.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) fører kontroll med personopplysninger i Norge. Det er *meldeplikt* for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. I forkant av studien sendte jeg derfor inn et elektronisk meldeskjema via nettsidene til NSD. Prosjektet ble godkjent og anbefalt av NSD. For å ivareta kravene om et fritt, informert samtykke og konfidensialitet mottok alle informantene et *informasjonsskriv* i forkant av intervjuet. Dette skrevet ble laget med utgangspunkt i NSD sin mal (www.nsd.uib.no). Skrevet inkluderte opplysninger om hensikten med prosjektet, samt informasjon om at de når som helst kunne trekke seg. Opplysninger om hvordan data ville bli behandlet i forhold til å sikre anonymitet og konfidensialitet var også inkludert. Kontaktinformasjon var også vedlagt. Det var også nevnt at studien var godkjent av NSD. Informantene underskrev dette i forkant av intervjuundersøkelsen, enten pr. post eller ved oppmøte, i forkant av intervjuet. Jeg føler derfor at informantene samtykket til å delta i prosjektet på en etisk forsvarlig måte, med utgangspunkt i tilstrekkelig informasjon om studien og uten ytre press.

Flere grep ble også gjort for å sikre konfidensialiteten til informantene. I henhold til problemstillingen min var det ikke nødvendig å innhente informasjon om utdanningsbakgrunn eller personlige forhold. Det er ikke oppbevart noen lister med navn eller fødselsnummer i forbindelse med prosjektet. Lydopptakene av intervjuene ble kun lagret på min private PC. Denne kan kun låses opp ved hjelp av fingeravtrykk-ID. Det var kun jeg som hadde tilgang til å lytte til de lagrede lydopptakene. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig sensurert. Ved transkripsjon ble alle identifiserbare opplysninger som navn på personer, steder og dialekt kuttet ut. Lederne ble kodet som I1-I5. Ved presentasjon av resultater har jeg latt være å inkludere sitater som kan identifisere skoler eller skoleledere, men forsøkt å ivareta hensynet til å presentere kunnskap som er viktig i forhold til problemstillingen.

I følge Kvale (1997) bør *konsekvensene* av en intervjustudie vurderes med hensyn til mulig *skade* som kan påføres informantene. Fordelene av å delta bør også vurderes. Ideelt sett bør det være balanse mellom fordeler og ulemper. Forholdet bør vurderes overfor både enkeltpersoner og grupper. Faren for å *stigmatisere* informanter, altså å sette merkelapper eller stemple mennesker, er for eksempel stor i et lite land som Norge (Dalen 2004). Det er viktig å ivareta integriteten til informantene. I min studie ser jeg på faren for skadevirkninger som liten. Dette blant annet fordi problemstillingen ikke krevde opplysninger om personlige forhold, samt at de opplysningene som ble samlet inn er konfidensielt behandlet. Prosjektet er også lite og er ikke ment å offentliggjøres utover Universitet i Oslo, som foredrag eller artikkel i små miljø, hvor det ikke vil være fare for stigmatisering.

Mellommenneskelige forhold og solidaritet kan også diskuteres med hensyn til forskningsetiske normer (Dalen 2004). *Nærheten* forskningsintervjuet medfører kan for eksempel føre til engstelse. Skolen er for eksempel en institusjon, og institusjoner kan være redde for å avsløre tvilsom eller krenkende praksis. Fortielse av vanskelige forhold kan for så vidt gjelde både informant og forsker. I min studie var jeg blant annet opptatt av arbeidsmiljø og skolelederes meninger og erfaringer i forhold til dette. Dette er saker som kan være vanskelige å diskutere for ledere ved institusjoner. Jeg har dessuten valgt å studere et tema jeg selv er berørt av, i og med at jeg virker som lærer selv. I behandlingen av temaet forsøkte jeg derfor kontinuerlig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informantene mine. Jeg forsøkte for eksempel å ha fokus på å *forstå*, fremfor å la meg ”bevege”, og å avveie hensynet til både informant og sak. Å *formidle* det som *informantene* har villet fortelle meg, har hele veien vært siktemålet.

5. Presentasjon og drøfting av resultater

I det følgende er målet å knytte funnene mine til teori presentert tidligere i oppgaven. Både *det spesielle* og *det generelle* fokuseres (jfr. Befring 2007). Resultatene presenteres i rekkefølge i forhold til figur 1, med de kjernekatogrier og tilhørende underkatogrier som ble utledet i analyseprosessen.

5.1 Rammekriterier i skolen og stemmevansker hos lærere

5.1.1 Tilrettelegging

I henhold til Arbeidsmiljøloven § 1-1 og § 4-2 (2005) har kommunen ansvar for å *tilrettelegge* arbeidssituasjonen til sine arbeidstakere. Skolelederen har i henhold til § 2-3 ekstra ansvar for å påse at dette gjennomføres. I denne undersøkelsen var *alle* informantene opptatt av å *legge til rette* for lærere ved skolen sin, også når lærere hadde vansker:

Informant 2: Jeg mener at en leder skal legge til rette for helhetssituasjonen, både det menneskelige og det fysiske og alt for at det skal fungere på skolen da, og prøve å sette seg inni de situasjonene som er.

Informant 4 var i denne forbindelsen opptatt av å *legge til rette* for *flere arenaer* hvor lærere kunne ta opp ulike typer vansker:

Informant 4: Det er mange arenaer egentlig på skolen, hvor de kan ta opp ting, hvor de får utvekslet tanker og problematikk rundt både det ene og andre...

Alle var også opptatt av å *følge opp* lærere med vansker, blant annet ved *oppfølgingsplaner* og *dialogmøter* (Jfr. § 4-6 Arbeidsmiljøloven 2005):

Informant 1: Når en person blir syk eller det er noe som skal forandres i deres arbeidssituasjon, så er jo jeg med i fra start til mål, hele veien, og følger opp jevnt og trutt.

Alle informantene var generelt opptatt av å gjennomføre *samtaler* og ha en *åpen dialog* med lærere som hadde vansker:

Informant 3: Hvis en av mine medarbeidere ikke opplever å lykkes eller har problemer, så inviterer jeg til å ta kontakt. Da er det bare fantasien, på mange måter, som setter begrensninger..oftest så er det utfordringer som ikke er definert på et ark eller i en perm. Da må man sette seg ned å prate om det. Og mye, viser det seg, kan løse seg bare med at de får tømt seg, får snakket om det. De vet at lederen deres vet det, og de vet at de kan ta kontakt når de føler det...

Informant 4 sa det slik:

...det å komme med et problem skal ikke være verken noe nederlag eller en ripe i lakken, for vi har vårt å slite med alle sammen...

Informant 5 var opptatt av *tillitsforholdet* mellom leder og lærer i slike situasjoner:

Generelt har jeg tro på tett og nær, direkte kontakt. Det forutsetter et tillitsforhold mellom ansatt og leder. Det tar det alltid sin tid å opparbeide.

Generelt gjenspeilet informantenes uttalelser stikkordene '*dialog, åpenhet og tillit*', som Trondheim kommune jobber etter i sin daglige drift (www.trondheim.kommune.no). Det virket også som informantene hadde et *mulighetsfokus* i arbeidet med lærere med vansker. To av informantene påpekte imidlertid at dette mulighetsfokuset kunne variere noe fra skole til skole:

Informant4: Det er jo ikke noen fasit på at alle skoler gjør det sånn. Vi gjør det sånn...

Ut fra uttalelsene til informantene skulle være mulig å ivareta lærere med stemmevansker i skolen, fordi det blant skolelederne ser ut til å være en tradisjon med å *ville* legge til rette for en god *arbeidssituasjon* for lærere. To av informantene påpekte også at Trondheim kommune var en *inkluderende arbeidsliv-kommune*, og at dette innebar at de som skoleledere var *pålagt* å inkludere alle i arbeidslivet (Jfr. §1-1 Arbeidsmiljøloven 2005). I henhold til Skaalvik & Skaalvik (2005) ser det dermed ut til at rammekriterier som *verdier* og *holdninger* blant skolelederne er gode i forhold til at lærere med stemmevansker skal bli ivaretatt i skolen.

5.1.2 Ressurser og ressurstilgang

Fire av fem ledere mente at de hadde *mange ressurser* og et *godt støtteapparat* til rådighet hvis en lærer hadde vansker, og at dette også kunne gjelde hvis en lærer hadde stemmevansker:

Informant 1: ja, akkurat nå føler jeg egentlig det, for jeg føler at det har blitt mye mer åpent i samfunnet fordi at det faktisk er mange typer sykdom det finnes hjelp for.. Men jeg har ikke vært borti noe når det gjelder stemme. Jeg har ingen erfaring når det gjelder det. Men jeg tror det kan være noen i NAV eller personaltjenesten som kan ha vært borti noe lignende, som gjør at jeg kan få hjelp. Jeg har tro på at jeg har hjelpere rundt meg. Og jeg bruker dem, for alt det de er verdt..for du kan ikke alt. I en person. Men du har muligheten til å skape deg kunnskap eller hente inn kunnskap. Terskelen er ganske lav.

Informant 2 mente også at det burde være mulig å hente inn ressurser ved stemmevansker hos lærere:

Jeg vil jo tro det. Det er viktig at folk ikke blir langtidssyk. Jeg ser ikke at det er noe hinder for at vi ikke skulle satse på det og legge til rette for det.

I henhold til Arbeidsmiljøloven § 3-2 (2005) skal kommunen nettopp sørge for *sakkyndig bistand* når dette er nødvendig for å gjennomføre lovens krav. To av informantene påpekte imidlertid at det generelt var mangel på ressurser knyttet til *forebyggende tiltak*:

Informant 5: Kommunen er veldig dårlig på det. Så stor stab ansatt i kommunal sektor, og har så lite alternativer. Det synes jeg er kritikkverdig. Man burde hatt avsatt en pot hvert år, som man kunne bruke. Det kan jo være lærere som får vansker i undervisningssituasjonen også, ikke sant, hvor man skulle ha satt inn en mentor eller noe støttetiltak og forebygge. Men det er det ikke.

I følge Arbeidsmiljøloven § 4-1 (2005) om *generelle krav* til arbeidsmiljøet, skal *forebyggende tiltak* prioriteres. Det er bekymringsverdig at to av informantene påpeker at slike tiltak er mangelfulle, ikke minst med tanke på at forskning har vist at forebyggende tiltak kan ha god effekt i forhold til stemmevansker (Bovo et al. 2007, Colton et al. 2006, Ilomäki et al. 2005, Martin & Darnley 2004, Yiu 2002).

Alle lederne uttrykte også *bekymring* med tanke på ressursituasjonen i fremtiden:

Informant 4: ...nå i disse økonomiske innsparingstider, så kjenner vi at vi får litt strammere rammer å boltre oss i, og det er en del pålegg som vi er nødt til å følge. Det er klart at det merkes i hele organisasjonen vår, men det må vi jo leve med..og mer ressurser, mer til å bruke på lærere, til å være flere voksne her, det skulle jeg jo ønske meg...

Helhetlig sett var imidlertid lederne fornøyde med ressurstilgangen og støtteapparatet rundt de voksne. De økonomiske og ressursmessige rammekriteriene så slik ut til å være gode for å kunne ivareta lærere med vansker, og også lærere med stemmevansker (Jfr. Skaalvik & Skaalvik 2005). I fremtiden kan imidlertid ressursituasjonen forandre seg, og gjøre prioriteringene vanskeligere:

Informant 3: Finanskrisen når inn i de minste grupperom også...

5.1.3 Sykefravær og vikartilgang

I henhold til Arbeidsmiljøloven § 3-1 (2005) har skoleledere ekstra ansvar for å påse at sykefraværet blant lærere forebygges. Tre informanter fortalte om sykefravær og vikarproblematikk knyttet til dette:

Informant 3: ...det er viktig å holde folk i jobb og unngå sykemeldinger. For det er en veldig kostnad, både økonomisk og menneskelig.. Vi gjør vel alt det vi ikke bør gjøre for å forebygge sykefravær antagelig. Vi har nesten vikarstopp, og da blir det større belastning på dem som blir igjen – og flere blir syk.

Informant 2: Det blir jo blant annet ikke satt inn vikar så lett som før. Det er klart at det krever litt mer av alle, sånn slitagemessig og.

Forskning viser at sykenærveret er høyt blant lærere (www.arbeidstilsynet.no).

Vikartilgangen er en stor del av denne problematikken, og på sikt kan langtidssykefraværet øke. I følge Martin & Darnley (2004) kan stemmeproblematikk være en del av sykenærveret i skolen. Dette kan ha både økonomiske, pedagogiske og personlige konsekvenser, og stabiliteten i skolen kan påvirkes (Krischke et al. 2005, Rogerson & Dodd 2005, Roy et al. 2004b, Vilkmann 2004, Yiu 2002, Mattiske et al. 1998, Smith et al. 1998). Tre av informantene i denne studien mente at det kunne være snakk om noe stemmeproblematikk knyttet til sykefravær blant lærerne:

Informant 3: Det kan være at folk har hatt en dag eller to eller tre ekstra, enten i egenmeldingsperioden eller i sykemeldingsperioden til stemmen har vært OK.

Informant 5 var opptatt av at lærerjobben var et krevende yrke, og at *aktiv eller gradert sykemelding* kunne være en løsning når lærere hadde vansker:

Informant 5: Det er jo sånn at lærerjobben er veldig krevende, hvis man da får problemer privat i tillegg, så blir summen for stor. Nesten alltid så er det sammensatt, på den måten, hvis ikke det er en forkjølelse eller en lungebetennelse, det er noe annet. Det er jo mye slitasje, og at folk blir kjempeslitne, som er ute og går. Da er det ofte veldig sammensatt, at det er utfordringer både jobbmessig og privat, og da er jeg veldig snar til å tilrå gradert sykemelding jeg da. Det å klare at man kan være litt i jobb og prøve. Det har jeg god erfaring med.

Forskning viser nettopp at lærere er en yrkesgruppe som utsettes for mye psykologisk stress, og mange lærere føler seg utslitt som følge av stress på jobben (Martin & Darnley 2004). Stress kan være både årsak til og virkning ved en stemmevanske.

5.1.4 Lederstil

Alle informantene så ut til å ha en *åpen lederstil*, fordi de var opptatt av å kommunisere med og inkludere de ansatte i ledelse av skolen:

Informant 4: Jeg kjører en politikk her med åpen dør, og hvis døra mi er åpen så kommer de inn, og det gjør de stort sett, mange ganger i løpet av dagen, med smått og stort. Jeg opplever at det er ganske terskelfritt.. Min lederstil er å inkludere personalet i det, i et fellesskap, slik at vi drar felles. Jeg skal sitte og ta de vanskelige beslutningene, og har ansvaret og, men jeg er ikke noen tilhenger av en sånn diktatorisk lederstil hvor jeg sitter og bestemmer og alle er nødt til å hoppe i takt. Det ser jeg på som veldig lite matnyttig..

Informant 3 påpekte *stikkord* som var viktige i arbeidet som leder i skolen:

Jeg har åpenhet, kompetent og modig som slagord..godord som humor, trivsel og ærlighet kan også nevnes ..og respekt for ulikheter er viktig..

Uttalelsen reflekterer Trondheim kommunes slagord (www.trondheim.kommune.no).

Informant 2 var spesielt opptatt av at lærerne skulle bli *hørt*:

Det er vel lagt vekt på det at det skal komme til uttrykk, at folk ikke skal være redd for å si hva de mener og hvilke behov de har. Sånn at jeg tror de føler at de blir hørt. Men en kan ikke forvente at det de ønsker kan gjennomføres. Men du kan forvente at du skal bli hørt, at det skal bli vurdert det du synes.

Informant 5 var imidlertid opptatt av at lærerne også måtte gi *tilbakemeldinger*:

...jeg hele tiden har kjørt ei sånn linje at dere får den rektoren dere fortjener.

Gir dere ikke tilbakemelding, så...

Informant 3 tok i tillegg opp forholdet mellom seg selv, elevene og lærerne:

...det som er viktig på en skole er at ungene blir sett, hørt og bekreftet hver dag. Jeg ser jo ikke ungene, nesten. Jeg blir spist opp av alt mulig annet. Dermed har jeg tatt innover meg at det er mine medarbeidere som på en måte gjør det som er skolens samfunnsoppgave, nemlig å lære opp ungene i henhold til den enhver tid gjeldene lov, sånn som Kunnskapsløftet og fagplaner, både på det faglige og det sosiale..erkjennelsen av at det er ikke jeg som er den viktigste personen her. Jeg er nok viktig, men det er den medarbeideren som møter barnet og foreldrene og som på en måte er vinduet inn til skolen, som representerer kvaliteten..

Informanten pekte altså på at lærerne var sentrale aktører med tanke på at skolen skulle kunne opprettholde sin tiltenkte oppgave og funksjon i samfunnet på en god måte (jfr. Imsen 1997). Dette var en viktig grunn for å ivareta lærerne i skolen, og informanten så sin åpne lederstil som en konsekvens av dette.

Informant 1 var imidlertid opptatt av å ansette *riktig type folk*:

Informant 1: Jeg har tro på det å være gode modeller og det at alt handler om de voksne, til syvende og sist. Så for meg, den største utfordringen for meg som leder, det er å ansette de riktige folkene - har jeg ansatt de riktige folkene så vil det gå veldig greit, i forhold til det meste...

Hva lederen la i ”de riktige folkene” kom imidlertid ikke frem under intervjuet.

Uttalelsen kan imidlertid tolkes slik at denne lederstilen var noe mer lukket.

Informant 5 påpekte at også *personligheten* hadde noe å si for hvordan man ledet:

Hvis du spør meg om hvorfor jeg leder som jeg gjør, så har jeg alltid vært sånn. Det er noe med personligheten også..

Informant 4 påpekte til slutt at rollen som leder var spennende, utfordrende og uforutsigbar, og at man måtte være *kreativ og løsningsorientert* som leder i skolen:

Ikke grav deg ned i alle problemene, for du får masse problemer, men det er noe med det å prøve å holde et positivt fokus og prøve å være løsningsorientert. Det

tror jeg er viktig. Fokuser på det som fungerer i stedet for det som ikke fungerer.

Generelt så det altså ut til at lederne hadde en åpen lederstil, men de påpekte også at personlighet og andre typer individuelle egenskaper påvirket hvordan de ledet. En åpen lederstil kan imidlertid regnes som et godt rammekriterium for å kunne ivareta lærere med stemmevansker i skolen (Jfr. Skaalvik & Skaalvik 2005)

5.1.5 Skoleledernes handlingsfrihet

To av informantene følte de hadde stor *handlingsfrihet*, innenfor de økonomiske og lovmessige rammekriteriene som de måtte forholde seg til som ledere i skolen:

Informant 4: Så lenge jeg passer budsjettet mitt og holder meg innenfor lover og regler, så har jeg veldig stor frihet til å påvirke skolen sånn som jeg vil.. innenfor de rammene jeg har, så har jeg handlefrihet...

Informant 5 påpekte imidlertid at det var en del detaljerte pålegg i *lederavtalen*, som kunne begrense denne handlingsfriheten noe.

Handlingsfrihet, blant annet som følge av at skoleledermandatet er noe generelt formulert i Opplæringslova § 9-1 (1998), gir lederne både *ansvar* og *frihet* når de skal prioritere å sette fokus på for eksempel stemmevansker som tema i skolen. Hvorvidt man har erfaringer, bevissthet og kunnskaper i forhold til temaet, og vurderer det som et viktig tema i yrket, vil dermed ha mye å si for om det blir prioritert. Videre fokuseres nettopp hvilke erfaringer skolelederne hadde med stemmevansker hos lærere.

5.2 Erfaringer med stemmevansker hos lærere

5.2.1 Å definere stemmevansker hos lærere

Alle informantene så ut til å definere stemmevansker hos lærere som et forholdsvis *alvorlig* og *vedvarende* problem med stemmen, som gjerne innebærer det å *miste* stemmen og å gå til *behandling hos logoped* for dette. Informant 4 sa det slik:

På den forrige skolen jeg jobbet på var det en av kollegaene mine som strevde veldig med det. Hun ble hes og mistet stemmen, og gikk til logoped for å få trent opp andre måter å bruke stemmen på. Hun var ille plaget en stund.

Informant 1, 3 og 5 reflekterte også omkring dette:

Informant 1: Vi har hatt folk som omtrent har måttet slutte på grunn av at de har hatt en så stor problematikk med stemmen..det har vært over tid før dem har klart å fått tilbake stemmen igjen...

Informant 3: ...de er på en måte frisk men uten stemme.

Informant 5: Jeg definerer det mer som at det er virkelig noe som man må til logoped for, skjønner du?..der det virkelig var sånn at det var problemer med stemmebåndene altså.

Slik stemmevansker defineres i litteraturen kan vanskene imidlertid variere i alvorlighetsgrad, og stemmeproblemene behøver ikke å være vedvarende for å kunne defineres som stemmevansker (Tavares & Martins 2007, Mathieson 2001, Boone 1997, Aronson 1990). En stemmevanske kan dessuten variere i forhold til grad av dårlig lyd (dysfoni) (Mathieson 2001). Det kan altså være snakk om stemmevansker på tross av at man ikke er stemmeløs (afonisk).

Informantene åpnet likevel for at mange lærere kunne ha problemer med stemmen av ulik alvorlighetsgrad. Det så imidlertid ut til å være en tendens til å oppfatte dette som *stemmeplager*, som ikke krevde behandling, men som kun ble opplevd som et subjektivt ubehag fra tid til annen (jfr. Boone 1997):

Informant 1: ...men jeg hørte jo at jeg hadde en 'gymsalstemme' ...

Informant 2: Men jeg vil jo tro at noen kan føle det til tider allikevel, uten at de går og sier at de plages med stemmen...

Informant 3:...Det er mer sånn at man glemmer seg og har uvaner..

Informant 4: Det var jo ei som snakket veldig lavt her om dagen, jeg husker ikke hva det var i forhold til, men hun var nå her likevel og hadde dårlig stemme...

I følge litteraturen kan man vurdere en stemme i forhold til kriteriene kvalitet, tonehøyde, styrke, fleksibilitet og hygiene når man skal avgjøre hvorvidt stemmen er avvikende eller ikke (Colton et al. 2006, Boone et al. 2005, Aronson 1990). Ut fra informantenes utsagn ovenfor kan det virke som lærernes stemme

er utsatt for forandringer i forhold til disse kriteriene. Flere beskrivelser underbygger denne tolkningen:

To av informantene nevnte *organiske* eller *fysiske* forandringer eller smerter:

Informant 3: ... et tilfelle da som jeg vet om hvor det har blitt en fysisk sykdom på stemmebåndet ...

Informant 4: Tidligere så har jeg jo hatt folk som har hatt sånne såre..de har hatt et eller annet nedi halsen..stemmebånd som har vært helt ubrukelig og gått på antibiotika for det.

Forskning har vist at heshet, organiske forandringer og smerter i halsen forekommer som symptomer og kjennetegn på stemmevansker hos lærere (Tavares & Martins 2007).

Informant 2 beskrev også plager som tyder på *stemmetretthet* hos lærere (Jfr. Forchhammer 1974):

..en sa jo at på slutten av dagen så kunne han bli litt sliten i stemmen..

I følge Fritzell (1996) er dette den vanligste formen for stemmevansker blant lærere. Stemmetrettheten avtar gjerne med hvile (Gotaas & Starr 1993). Det kan derfor være slik at verken ledere eller lærere selv regner dette som stemmevansker, men heller ser symptomene som *stemmeplager* (Jfr. Boone 1997).

Alle informantene beskrev også stemmeplager hos lærere i forbindelse med *luftveisproblematikk*:

Informant 5: Alle er jo hese litt sånn innimellom, eller føler at man ikke har så god stemme på grunn av forkjølelse og sånn. Og det er klart at i perioder når det er mye forkjølelse, så er det jo mer av det.

I denne sammenhengen er det interessant at kjent forskning antyder at flere lærere knytter stemmevansker til en forkjølelse i stedet for å se dem som følge av arbeidsmiljøet og stemmebruksmønsteret (Martin & Darnley 2004).

To av informantene var også opptatt av at noen lærere brukte stemmen *for høyt*:

Informant 3: Utfordringen min har vært i forhold til lærere som har brukt en alt for høy stemme.

Forskning har vist at en slik stemmebruk øker risikoen for stemmevansker (Chen et al. 2007, Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Vilkman 2004).

Generelt beskriver informantene flere symptomer og kjennetegn på stemmevansker hos lærere som Tavares & Martins (2007) fant i sin undersøkelse. Vanskene utvikler seg gradvis, og de kan derfor være vanskelig å oppdage. De kan også gå fra å være sporadiske til å bli permanente. I følge Tavares & Martins (Ibid.) er vanskene typisk ved stemmemessig misbruk eller overforbruk i lite tilpassede arbeidssituasjoner, og kan betegnes som en yrkesmessig betinget vanske. Lederne ser imidlertid ikke ut til å definere flere av disse beskrivelsene som stemmevansker. I henhold til Mathieson (2001) avviker imidlertid disse beskrivelsene fra det en normalstemme innebærer. I forhold til Aronsons (1990) definisjon på stemmevansker må en stemme også vurderes i forhold til den kulturelle og sosiale konteksten den inngår i. Forskning har vist at lærere etter hvert aksepterer at stemmevansker er noe som følger med jobben, og det er relativt vanlig å nedvurdere viktigheten av en funksjonell stemme (Martin & Darnley 2004, Vilkman 2004, Morton & Watson 2001, Russell et al. 1998). Kanskje gjelder dette også for informantene i denne undersøkelsen?

Informantene virket generelt sett til å være usikker på hva begrepet stemmevansker innebærer. Informant 3 var åpen om dette, og spurte meg spontant og direkte om hva jeg la i begrepet før informantene svarte på spørsmål som angikk dette. Blant skolelederne så det altså ut til å være en *definisjonsproblematikk* knyttet til stemmevansker hos lærere. Dette er interessant med tanke på hva informantene svarte når vi videre snakket om ulike aspekt ved stemmevansker hos lærere. Kan man for eksempel vite forekomsten av fenomenet, hvis man er usikker på hva fenomenet innebærer?

5.2.2 Forekomst av stemmevansker hos lærere

Selv om alle informantene hadde erfaringer med stemmevansker hos lærere, kjente de ikke til mange tilfeller av stemmevansker hos lærere ved skolene sine. Av fem informanter hadde bare to ledere en lærer hver som de visste slet med stemmevansker. Generelt så derfor lederne ut til å mene at forekomsten av stemmevansker hos lærere ikke var spesielt stor. Disse resultatene så ikke ut til å stemme med tidligere undersøkelser omkring forekomsten av stemmevansker hos lærere, som viser at stemmevansker er relativt vanlig blant lærere (Roy et al. 2004a, Simberg 2004, Williams 2003, Verdolini & Ramig 2001, Vilkmann 2004, Fritzell 1996). Når jeg gikk dypere inn i problematikken ble den imidlertid mer nyansert.

Tre av informantene påpekte at de riktignok aldri hadde *spurt* om det var noen lærere som hadde stemmevansker.

Informant 3:..altså stemmevansker hos medarbeiderne per i dag kjenner jeg ikke til at det eksisterer, men jeg har jo ikke hatt noe fokus på det... Hvis forskning viser noe annet, så kan det hende at det er et utforsket område. Det kan godt tenkes. For jeg kjenner ikke til at det er et tema her i det hele tatt. Jeg kjenner ikke til at det er noen utfordringer med det, men jeg har heller ikke spurt.

Fire av informantene virket også selv overrasket over den lille forekomsten av problematikken, og åpnet for at det kanskje var noen som slet med stemmen *på tross av at de ikke hadde hørt om det.*

Informant 1: For vi er jo 70 personer her, og da er det rart om vi ikke har noen som av og til har problemer med stemmen sin eller stemmebruken sin...

Det så altså ut til at informantene selv hadde en fornemmelse av at stemmevansker hos lærere ikke nødvendigvis var så uvanlig som de først hadde antydnet. Dette kan ha noe med å gjøre at intervjuet satte i gang refleksjon omkring et tema de tidligere ikke hadde reflektert så mye i forhold til. Alle lederne så dermed ut til å få en økt bevissthet omkring forekomsten av stemmevansker hos lærere som følge av intervjuet.

Informant 5 reflekterte spontant over dette med *definisjonsproblematikken* da jeg spurte om forekomst av stemmevansker hos lærere ved skolen. Det var tydelig at informanten svarte på spørsmålet med utgangspunkt i at vi snakket om alvorlige og vedvarende stemmevansker:

Når det gjelder store problemer kjenner jeg til den ene saken.

Dette kan tolkes som at det ble vanskelig for informantene å svare på spørsmål om forekomst, når de ikke hadde helt klart for seg hva problematikken innebar.

To av informantene reflekterte rundt *arbeidsmetoder* og stemmevansker hos lærere. De påpekte at lærerrollen hadde forandret seg, og at lærere i dag veileder mer, for eksempel ved stasjonsundervisning. Det virket som de mente at den måten lærere jobbet på i dag var mer *stemmebesparende* enn tidligere, da læreren gjerne formidlet kunnskap for 30 i gangen. De mente derfor at stemmevansker hos lærere ikke nødvendigvis var en så aktuell problemstilling som tidligere:

Informant 1: ...Men jeg tror at, med den måten vi jobber på i dag, så bruker du den mindre. For du er mye mer på den veiledningsbiten enn det at læreren skal absolutt snakke hele tiden...

Informanten sammenlignet den norske skolen med skoler i New Zealand og Nederland, og påpekte at både arbeidsmåter og det fysiske arbeidsmiljøet var forskjellig fra det norske. Dette er interessant med tanke på at en del av den forskningen vi har omkring stemmevansker hos lærere, kommer fra land med andre skolesystem enn det vi har i Norge. Kan slik forskning fra utlandet overføres til å gjelde norske forhold? Har for eksempel pedagogiske tanker og organiseringsmåter innvirkning på forekomsten av stemmevansker hos lærere? Kan det være slik at forekomsten av stemmevansker hos lærere er på vei ned, blant annet på grunn av nye undervisningsmetoder? Dette er interessant i forhold til at lederne i denne undersøkelse mente at forekomsten av stemmevansker hos lærere ikke var veldig stor. Det har dessverre ikke vært mulig å finne konkrete studier om sammenhengen mellom nyere arbeidsmetoder og forekomst av stemmevansker. Forskning viser imidlertid at noen arbeidsmetoder er mer stemmebesparende enn andre, og virker positivt i forhold til stemmevansker (Colton et al. 2006, Martin & Darnley 2004).

5.2.3 Tanker omkring årsaker til stemmevansker hos lærere

Informantene hadde mange tanker omkring årsaker til stemmevansker hos lærere. To av informantene mente at dette først og fremst dreide seg om *genetiske, individuelle faktorer*:

Informant 1: ...jeg tror noen er disponert for det, på en helt annen måte enn andre, og må ta mye mer hensyn til det...det tror jeg ikke handler om yrket som sådan, det tror jeg handler mer om at de rett og slett har vært disponert for det, og kanskje ikke burde hatt et sånt yrke hvor det prates mye...

I henhold til forskning er det grunn til å tro at genetiske, individuelle årsaksfaktorer påvirker risikoen for å utvikle stemmevansker (Velsvik Bele 2008, Colton et al. 2006, Martin & Darnley 2004, Roy et al. 2004a, Sataloff 1995, Gotaas & Starr 1993). I denne sammenhengen er det imidlertid interessant at Simberg et al. (2009) kom frem til at individuelle forskjeller ved stemmevansker i større grad forklares av *miljømessige faktorer* (65%) enn genetiske faktorer (35%). Ikke minst er det interessant at dette særlig kan gjelde ved stemmebelastende yrker. Forskning viser nettopp at læreryrket kan være et stemmebelastende yrke, og at sentrale risikofaktorer finnes i skolemiljøet (Velsvik Bele 2008, Munier & Kinsella 2008, Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Vilkmann 2004, Martin 2001, Pekkarinen & Viljanen 1991). *Ingen* av informantene var imidlertid spesielt opptatt av den miljømessige siden ved stemmevansker hos lærere:

Informant 1: ...jeg tror jo ikke det har med skolen som sådan å gjøre...

Psykiske faktorer ble heller ikke viet stor oppmerksomhet i uttalelsene:

Informant 4: Stemmebruk er jo fysisk, hadde det vært noe psykisk eller i forhold til arbeidsmiljø...

Det så derfor ut til å være en tendens til å forholde seg til stemme og stemmevansker som noe som var *fysisk betinget*. I denne sammenhengen kan det påpekes at lærere er en av de arbeidsgruppene som utsettes for mest psykologisk stress, og forskning viser at stress påvirker stemmen indirekte (Coblenzer & Muhar 2004, Colton et al. 2006, Martin & Darnley 2004, Morton & Watson 2001). Informant 5 var imidlertid inne på at *muskelspenninger* kunne ha noe å si for om man utviklet stemmevansker:

Hva det kom av eller ikke kom av, det vet vi egentlig ikke. Om det var noen spenninger eller hva det var, det tok i hvert fall ganske lang tid.

Med utgangspunkt i forskning omkring stemmevansker er det bekymringsverdig at miljømessige og psykiske sider ved fenomenet vies så liten oppmerksomhet av ledere i skolen. Velsvik Bele (2008) peker imidlertid på at dette har vært den tradisjonelle oppfatningen. Vilkmann (2004) peker ikke minst på at også *logopeder og profesjonelle stemmebrukere* vanligvis vurderer stemmevansker som et individuelt helseproblem, fremfor en yrkesrelatert vanske. Det er derfor ikke til å vente at skoleledere sitter inne med en annen oppfatning.

Alle informantene knyttet imidlertid stemmevansker- og plager til *forkjølelser*.

Informant 2 så også dette i forhold til læreryrket som sådan:

..når du er forkjølet og hes fordi du er forkjølet, så er du mer utsatt fordi du må bruke stemmen så mye, selv om du prøver å ikke gjøre det.

I følge Vilkmann (2004) er nettopp sporadiske luftveisinfeksjoner en av de største risikofaktorer med tanke på å utvikle vedvarende stemmevansker. Det er ikke uten grunn at statistikken viser at sykenærver øker langtidssykefraværet (www.arbeidstilsynet.no).

Informantene så imidlertid ikke ut til å fokusere på at lærere var mer forkjølet enn andre:

Informant 4:..vi er vel rimelig like mye forkjølet som gjennomsnittsbefolkningen..

Forskning viser imidlertid at øvre luftveisinfeksjoner forekommer hyppig blant lærere (Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Morton & Watson 2001).

Hvorvidt lærere plages *mer* med luftveisproblematikk enn andre yrkesgrupper, har det ikke vært mulig å finne konkret forskning på.

Informant 4 påpekte imidlertid dette:

..men jeg opplever jo at lærere strekker seg veldig langt i forhold til det. Når man er forkjølet så går man likevel på jobb og prøver å yte..jeg opplever i veldig liten grad at folk holder seg hjemme fordi de er forkjølet. Hvis de gjør det er det fordi de er redd for å smitte andre, men når de går og småharker og har

småvondt i halsen så kommer de på jobb. Det er kanskje ikke så heldig for stemmen, det vet jeg ikke, men de gjør nå det. Så står de nå der og..ja, hva skal man si..og 'kvekker'...

Denne uttalelsen er i samsvar med det forskning viser, nemlig at lærere går på jobb til tross for stemmerelaterte plager (Martin & Darnley 2004). Dette kan blant annet skyldes dårlig vikartilgang. Tendensen til å generelt *nedvurdere viktigheten* av en funksjonell stemme kan også være av betydning (Vilkman 2004).

Det fremgår av intervjuene at *alle* informantene mente at læreryrket generelt sett krever *mye stemmebruk*:

Informant 2: Det er ikke en jobb som er egnet for å tie helt stille, for å si det sånn...

Informantene så derfor ut til å definere læreryrket som et *fonisk yrke* (jfr Koufman & Isaacson 1991 ref. i Martin & Darnley 2004). Fire av informantene var i den forbindelse også opptatt av at det ikke var noe *opplæring i stemmebruk* verken i utdanning eller skole, og at det også kunne knyttes til stemmevansker hos lærere:

Informant 1: ..men vi får jo overhodet ikke noe opplæring i stemmebruk..

Denne erfaringen er i samsvar med det forskning omkring årsaker til stemmevansker hos lærere viser (Velsvik Bele 2008, Bovo et al. 2007, Tavares & Martins 2007, Ilomäki et al. 2005, Kovacic 2005, Martin & Darnley 2004).

Informanten var også opptatt av at læreryrket var et yrke som generelt sett krever mye, og at *helsetilstanden* hos lærerne var viktig for utførelsen av yrket:

...å stå i klasserommet, det er ganske intenst, den delen av lærerjobben er så intens, at du må på en måte fungere..både i bein og i hodet..for å si det sånn..

Sett i forhold til stemmevansker er det interessant at forskning viser at nettopp læreryrket kan gjøre sitt til at det etableres en vond sirkel med stemmebruk (Tavares & Martins 2007, Vilkman 2004). Yrket kan altså føre til stemmevansker, samtidig som yrket ser ut til å kreve god funksjonalitet for å kunne utføres. For lærere som sliter med stemmevansker kan dette dermed bli en ekstra belastning i yrket.

To av informantene var opptatt av at lærere måtte bruke en *høy stemme*:

Informant 1: ..jeg som har jobbet i en gymsal har måttet rope mye..

Bruk av en for høy stemme kan forklares som en individuell, lite hensiktsmessig stemmebruk, men kan også ses som en konsekvens av miljørelaterte risikofaktorer. Forskning har vist at lærerjobben krever mye av stemmen med tanke på volum og intensitet, fordi lærere blant annet må overdøve en relativt høy bakgrunnsstøy (Pekkarinen & Viljanen 1991, Chen et al. 2007, Tavares & Martins 2007, Vilkmann 2004). Dette gjelder uavhengig av arbeidsmetoder.

Generelt så det altså ut til å være en tendens blant informantene til å tenke at det er fysiske, individuelle årsaksfaktorer som forklarer stemmevansker hos lærere. Informantene virket imidlertid usikre, og i løpet av intervjuet ble de mer bevisst den miljømessige siden ved saken og begynte å reflektere rundt dette i større grad enn de tidligere hadde gjort.

5.2.4 Stemmevansker hos lærere som tema i skolen

To av informantene fortalte at de jevnlig hadde stemme og stemmebruk som *tema* ved skolen sin:

Informant 3: ..vi tror jo det at stemmebruken kan styre veldig mye, også hos ungene. Hvis vi roper så tror vi at også ungene roper. Kulturelt så er det jo også sånn at et høy stemme, da er vi mer i beredskap i forhold til om det er noe skummelt på gang. Vi blir usikker, utrygg eller hva det er. Så en rolig, behagelig stemme kan også ha smittende effekt på ungene. Sånn er sett er stemmebruk et tema ikke så sjelden, hvor man diskuterer...

Av intervjuene kommer det imidlertid frem at *stemmevansker* ikke var et tema i like stor grad som *stemmebruk* og den *pedagogiske bruken* av normalstemmen. Informant 1 sier det slik:

Det er på en måte første bud for oss, det vi kaller for hviskestemmen eller den stemmen du har lov til å bruke innendørs...så vi snakker veldig mye om stemmebruk egentlig, sånn i det daglige, men da er det mer om det normale, det der for å få stemmen som et verktøy for å få det rolig. Det prater vi mye om.

To av informantene fortalte om *kurs* i stemmebruk:

Informant 1: Vi hadde jo en skuespiller her som snakket om forskjellige måter å prate på, men det gikk jo mer på det å bruke kroppsspråket og bruke språket på forskjellige måter i forskjellige situasjoner...

Det ene kurset hadde også foregått for 20 år siden:

Informant 2: ..for 20 år siden så var det en lærer som hadde problemer med stemmen, det var en spesiallærer, som også hadde litt kontakt i forhold til logoped og sånn, og som kom og spurte om ikke vi kunne ha et kurs for alle lærere i stemmebruk. Så det hadde vi faktisk den gangen da, for 20 år siden, og alle synes det var veldig fint og sånn.

I den senere tid hadde imidlertid *ingen* av informantene erfart at stemmevansker ble tatt opp spesielt eller i plenum fra *lærernes* side. *Alle* informantene mente imidlertid at lærere ville ha tatt opp problemer med stemmen med dem hvis det hadde vært et problem, blant annet fordi de hadde et *åpent forhold*:

Informant 4: Jo, det hadde jeg helt sikkert fått hørt om det hadde vært noe. Jeg får mye andre bekymringer, både i forhold til hodepine og andre helseplager, problematikk i forhold til foresatte og elever, små og store gleder...så hvis det hadde vært noe i forhold til stemme så tror jeg de hadde kommet og sagt det.

Lederne viste også at de hadde en åpen lederstil (jfr. kapittel 5.1.4). Informantene mente altså at lærerne ikke hadde noen grunn til å ikke ta opp slike problem med ledelsen, *hvis* det hadde vært et utbredt problem. Dette er imidlertid interessant i forhold til definisjonsproblematikken, og det at forskning har vist at forekomsten av stemmevansker er relativt stor blant lærere (Roy et al. 2004, Simberg 2004, Williams 2003, Verdolini & Ramig 2001, Vilkmann 2004, Fritzell 1996). Problemet kan altså likevel være utbredt blant lærerne, selv om skolelederne i denne undersøkelsen taler for det motsatte. Eventuelle vansker ser uansett ikke ut til å være *uttalt* i stor grad.

Informant 3 reflekterte spontant rundt *årsaken* til at stemmevansker ikke ble tatt opp som tema:

Det blir ofte knyttet opp mot kritikk, kanskje negativ kritikk, og da blir det litt sånn touchy. Jeg tror ikke det er ofte at en kollega tar kollegaen sin til side og sier: ”hallo, nå skulle du hørt deg selv, for du ropte nesten i hele timen”. Det har jeg vel egentlig aldri hørt om, at det har skjedd. Men det kunne helt sikkert med fordel ha skjedd noen ganger.

Hvordan man forklarer stemmerelaterte vansker kan altså ha noe å si for hvor ”touchy” problematikken blir. Blir problemet lagt frem som et individuelt problem, kan mange lærere kanskje føle at det blir et aspekt ved læreryrket som de ikke mestrer. Dette er interessant i forhold til at lederne så ut til å forklare stemmevansker som et individuelt, fysisk betinget problem. Mange lærere rapporterer dessuten at de føler seg *utslitt* som følge av at de føler at de ikke strekker til i yrket (Martin & Darnley 2004).

Tre av informantene fortalte dessuten om lærere med vedvarende stemmevansker som i stor grad hadde *stått alene* i problematikken:

Informant 2: ...vi har jo riktignok en som har hatt litt problemer, men han har prøvd å ordne det ut selv. Han er kanskje ikke en som står på barrikadene, men han virker jo fornøyd. Jeg tror ikke at han har hatt noen problemer med at elevene har vært noe spesielt bråkete eller noe sånt heller da. Men han føler kanskje at det er et problem selv da, sant...men han har ikke tatt det opp med ledelsen...

Forskning viser nettopp at mange lærere føler seg *alene* med stemmevanskene sine (Martin & Darnley 2004, Martin 2001). Dette kan også være en årsak til at problematikken ikke ser ut til å bli tatt opp i plenum. I forhold til forskning som viser at miljømessige risikofaktorer kan føre til stemmevansker, er det bekymringsfullt at lærere blir stående alene i problematikken (jfr. Velsvik Bele 2008, Munier & Kinsella 2008, Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Martin 2001, Vilkmann 2004, Pekkarinen & Viljanen 1991).

Informant 2 og 5 var også opptatt av at *alvorlighetsgraden* kanskje kunne påvirke hvorvidt lærerne tok opp problemet med ledelsen:

Informant 2: Men det er ikke sikkert de tar opp det hvis de er føler seg bare litt sliten i stemmen på slutten av dagen og så videre. Det er jeg ikke så sikker på at de hadde gjort..

Informant 5: Kanskje det er slik at hvis det ikke er riktig ille så tar de det ikke opp?

Stemmetretthet anses kanskje ikke som *alvorlig nok* for å kunne tas opp. Også her kommer tendensen til å nedvurdere viktigheten av en funksjonell stemme, og å

akseptere at stemmevansker bare følger med jobben til uttrykk (jfr. Martin & Darnley 2004, Vilkmán 2004, Morton & Watson 2001, Russell et al. 1998).

Informant 4 påpekte nettopp dette:

...det ene som slår meg, er at hvis jeg ikke får høre om det, så er det fordi lærerne ikke legger vekt på det selv. Det er kanskje en normal ting...at det ikke er en sak som på en måte skal tas opp, men at det er en del av hverdagen...

Vilkmán (2004) peker imidlertid på at alvorlighetsgraden at stemmevanskene ikke bare må vurderes i forhold til evnen til å utføre yrket aktivt og deltagende, men også i forhold til livskvalitet generelt. Dette gjelder for eksempel om stemmevanskene blir til hinder for vanlige sosiale samtaler, å lese høyt og synge for sine barn eller stemmekrevende hobbyer. Den enkeltes livssituasjon vil derfor avgjøre alvorligheten av konsekvensene. Forskning viser dessuten at konsekvensene av stemmevansker hos lærere samlet sett er nokså omfattende (Krischke et al. 2005, Rogerson & Dodd 2005, Roy et al. 2004b, Vilkmán Ibid, Yiu 2002, Mattiske et al. 1998, Smith et al.1998).

Informant 2 påpekte også at stemmevansker som tema ble *utkonkurrert* av andre tema:

...det er ikke så ofte at man spør folk om de har problemer. For det trenger ikke bli noe mer enn det du har fra før. For det er liksom nok å ta tak i det som noen synes er et problem.. Jeg skulle jo kanskje ønsket at vi hadde gjort mer for det med stemmebruk og sånne ting.. men som sagt, så er det masse ting, og er det noen som melder noen behov så blir det liksom tatt tak i. Men det som ikke blir tatt opp direkte...

Stemme og stemmevansker ble kanskje ikke så viktig *sett i forhold til* andre problemstillinger i skolen. Informantene påpekte for eksempel viktigheten av å ivareta elevene. Slik så det også ut til at hensynet til *elevene* gikk foran hensynet til *lærerne* når tema skulle prioriteres (jfr. Opplæringslova 1998). I en travel hverdag med mange utfordringer, kunne det også bli vanskelig å få *tid* til å prioritere å sette stemmevansker på dagsorden som tema i skolen. *Rammekriterier* som *verdier* og *tilgjengelig tid* i skolen tilsa dermed ikke at stemmevansker var *viktig* nok til å kunne prioriteres i forhold til andre tema (jfr. Skaalvik & Skaalvik 2005).

Tre av informantene var også opptatt av at litt av grunnen til at stemmevansker ikke var et tema, var på grunn av at de som ledere ikke hadde hatt *fokus* på temaet:

Informant 3: ...jeg har jo ikke hatt noe fokus på det...

Informant 2 mente dessuten at temaet først fikk fokus når det var en lærer som virkelig slet med problematikken:

Hvis det er et problem så blir det annerledes enn om ingen har noe problem da.. Jeg har jo hørt nå, i forbindelse med han som har problemer, at de synes at det der er noe som en burde ha hatt fokus på, sant.

Informant 3 var imidlertid opptatt av at man generelt kanskje hadde *litt liten bevissthet og kunnskap* omkring dette med stemmebruk i skolen. Informanten mente imidlertid at bevissthet omkring stemmebruk var viktig i læreryrket:

...og jeg tror at stemmebruk, i hvert fall i en periode, hadde kunnet hatt litt høyere fokus. For jeg tror at stemmebruken er ganske virkningsfull...

Lærere gjennomgår ingen *stemmebrukstrening i utdanningen*, og dette kan påvirke bevisstheten omkring problematikken til den enkelte lærer (Velsvik Bele 2008).

Informant 3 var i tillegg også opptatt av at tema knyttet til stemme generelt ikke er mye omtalt i *pedagogiske miljøer*, og at dette også gjorde sitt til at det ikke ble tatt opp:

...det med stemmebruk og tema knyttet til det er jo noe som ikke er veldig mye omtalt, men samtidig så vet vi jo at det er veldig viktig...

Alle lederne påpekte imidlertid at stemmen var viktig for lærerne:

Informant 3: ..stemmen er jo på en måte verktøyet, og når verktøyet er ute av funksjon, da blir det vanskelig å gjøre jobben.

Informant 4 sa det slik:

Ja, det er jo et viktig redskap for en lærer. Du skal jo formidle noe hele dagen. Det er vanskelig å formidle, totalt uten stemme i hvert fall. Det går jo mye på stemme og stemmebruk..Du prater jo mye, både foran gruppen, foran store grupper og små grupper, en til en, og...ja, du prater jo hele tiden som lærer...

Skoleledere ser altså ut til å forholde seg til stemmen som et *viktig redskap* for læreren. Det er et godt utgangspunkt for, og en god grunn til, å sette tema omkring *stemmevansker* på dagsorden i skolen.

5.2.5 Tiltak i skolen og stemmevansker hos lærere

I følge Colton m.fl (2006) og Mathieson (2006) kan tiltak rettet mot stemmevansker være både direkte og indirekte. Direkte tiltak er teknikker som blant annet logopeden bruker for å endre spesifikk stemmeatferd. Indirekte tiltak er forklaringer, råd og veiledning, som kan øke bevisstheten omkring vanskene og føre til bedre stemmehygiene. Dette kan også gjelde tiltak rettet mot miljøet. I denne sammenhengen fokuseres tiltak i skolekonteksten.

Informantene hadde mange tanker omkring tiltak rettet mot lærere med stemmevansker. Tre informanter nevnte viderehenvisning til logoped som et aktuelt tiltak. Forskning viser at slike direkte tiltak har effekt på stemmevansker hos lærere (Niebudek-Bogusz et al. 2008, Chen m.fl 2007, Colton et al. 2006, Roy et al. 2001).

Tre av informantene var også opptatt av indirekte tiltak som å øke *kunnskapen og bevisstheten* omkring stemmeproblematikk i skolen, ved hjelp av kollegaveiledning eller ved at en logoped eller annen ressurs utenfra kunne engasjeres:

Informant 1: Vi kunne for eksempel hatt en runde på fellestid, eller på et personalmøte, hvor noen kunne ha snakket litt om stemmebruk og lært oss littegrann om det...

To informanter påpekte også at *undervisning i stemmebruk i lærerutdanningen* hadde kunnet forebygge stemmevansker i skolen. Dette har også forskning vist (Velsvik Bele 2008, Bovo et al. 2007, Ilomäki et al. 2005). Det mangler imidlertid langsiktige studier som støtter denne oppfatningen.

Fire av informantene fokuserte dessuten på at lærere med stemmevansker kunne få *alternative oppgaver* i skolen, enten i en periode eller som en permanent løsning:

Informant 3: Man kan jo se muligheter i at deler av jobben ikke trenger å være knyttet til stemmebruk. Det kan jo være ting i et kontor som man kan gjøre, som ikke krever stemmebruk. Man må jo se på de mulighetene primært. Sekundært kanskje se på mulighetene i kommunen, som en mer permanent løsning.

Dette i forhold til Arbeidsmiljøloven §4-6 (2005), som sier at arbeidstakere med vansker primært skal gis anledning til å fortsette i sitt vanlige arbeid, selv om særskilt

tilrettelegging er nødvendig. Informant 3 var opptatt av at en i en slik situasjon måtte lage *planer* og gjøre *avtaler*, for å tilrettelegge arbeidssituasjonen til læreren med stemmevansker. *Mestring* var viktig i dette arbeidet. Informant 3 og 5 nevnte i denne sammenhengen *aktiv sykemelding* som et alternativ. Informant 5 mente også at det burde være mulig at noen snakket for læreren, slik at stemmen fikk mer hvile.

Ingen av informantene var imidlertid spesielt opptatt av tiltak rettet mot *det fysiske arbeidsmiljøet*, verken som forebyggende eller indirekte tiltak. Dette kan være en konsekvens av tankene de hadde omkring årsaker til stemmevansker, nemlig at de helst så stemmevansker som en individuell og fysisk betinget vanske (jfr. kapittel 5.2.3). Informantene ble imidlertid mer bevisst denne siden av stemmeproblematikken utover i intervjuet, og nevnte etter hvert miljørettede tiltak som et alternativ:

Informant 4: I forhold til tiltak her på huset, hvis det er et stort problem, at flertallet av lærerne sliter med stemmen, så må vi ta noe felles grep, da er det jo noe på huset her som ikke stemmer.

Forskning viser nettopp at innsats rettet mot risikofaktorer i miljøet har effekt som forebyggende og indirekte tiltak i forhold til stemmevansker (Colton et al. 2006). I henhold til Arbeidsmiljøloven § 4-1 (2005) skal dessuten forebyggende tiltak prioriteres i HMS-arbeidet. Skoleledere har etter § 2-3 ansvar for å påse at dette gjennomføres. Generelt reflekterer imidlertid uttalelsene om tiltak ved stemmevansker hos lærere en vilje til å legge til rette (Jfr. kapittel 5.1.1). Informant 4 uttrykker seg slik:

Jeg synes jo at det er viktig at lærerne opplever at det legges til rette for at de skal kunne gjøre en god jobb, og bevare helsen sin i tillegg.

5.2.6 Kunnskap i skolen og stemmevansker hos lærere

Informantene var generelt åpen om at de selv ikke kunne mye om stemmevansker hos lærere. Flere uttalelse underbygger dette, blant annet denne:

Informant 1: jeg vet ikke helt hvordan sånne ting virker, jeg kan jo ingenting om det..

Når jeg etterspurte erfaringer med temaet, svarte informant 3 spontant ”*ingen ting*”. Generelt ser det imidlertid ut som det ligger en del *taus kunnskap* om stemme og stemmebruk i uttalelsene til informantene, men mye av denne kunnskapen ser ikke ut til å være direkte knyttet til temaet *stemmevansker* hos lærere. Lederne så imidlertid ut til å beskrive mange symptomer og kjennetegn på stemmevansker blant lærere. Skolelederne så også ut til å mene at stemmen er et viktig redskap for lærere i det daglige arbeidet. Stemmevansker hos lærere kan dessuten medføre negative *konsekvenser* på mange nivå (jfr. Krischke et al. 2005, Rogerson & Dodd 2005, Roy et al. 2004b, Vilkmann 2004, Yiu 2002, Mattiske et al. 1998, Smith et al. 1998). I forhold til Haug (2004) kan det dermed være grunn til å undre på om den spesialpedagogiske kunnskapen i skolen er der den burde være. I henhold til Opplæringslova § 10-8 (1998) er det skoleeieren (kommunen) som har ansvaret for å ha et system som sikrer riktig og nødvendig kompetanse blant ansatte. Etter § 9-1 skal rektorer arbeide for å *videreutvikle* virksomheten. I Arbeidsmiljøloven §2-3 (2005) påpekes det dessuten at skoleledere skal påse at arbeidsmiljøet videreutvikles i henhold til §1-1, altså at arbeidstakere blant annet sikres *trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger*. Dette forutsetter imidlertid riktig og nødvendig kunnskap.

5.3 Det fysiske arbeidsmiljøet og stemmevansker hos lærere

5.3.1 Elevtall

Alle skolene som informantene var ledere ved var forholdsvis store. Informantene fortalte om elevtall fra 400 til 630 barn. Ved fire av skolene lå elevtallet godt over 450. Informant 1 fortalte at elevtallet hadde økt kraftig de siste årene. I følge Opplæringslova § 9-5 (1998) tilrådes det ikke å bygge skoler med et høyere elevtall enn 450. Dette er det kommunen (skoleleier) som har ansvaret for. Det ser ut til at denne tilrådingen i stor grad ikke er fulgt opp i forhold til de skolene jeg besøkte. Dette er interessant i forhold til at forskning viser at forekomsten av stemmevansker øker når lærere må forholde seg til store klasser, og særlig ved barneskoler (Munier & Kinsella 2008, Tavares & Martins 2007).

5.3.2 Undervisningsarealer

Når det gjaldt undervisningsarealer var det variasjoner i det informantene fortalte, både i forhold til utforming på bygninger, alder på bygningene og hvor fornøyde lederne var med bygningene. To av informantene fortalte om skolebygg som var påbygd i flere omganger, og som bestod av mange ulike deler av ulik alder:

Informant 1: ...vi har en bygningsmasse som er ganske, ja, ikke så veldig funksjonell, fordi den har flere hus, er tung og upraktisk...vi har liksom ikke en type rom heller, vi har mange forskjellige typer undervisningsareal... det er liksom ikke noen rød tråd gjennom det da...

Det så generelt ut til at *ombygging* og *rehabilitering* var en del av hverdagen i skolene. På en tredje skole drev de med rehabilitering, ombygging og bygging av nybygg. Den fjerde skolen ventet på å bli rehabilitert, samtidig som den femte skolen nettopp hadde blitt ombygd. Informant 4 fortalte om rehabilitering av skolen:

Vi er akkurat nå oppe i en rehabilitering.. Vi har tidligere vært en åpen skole, hvor vi hadde ca 200 elever inne..samtidig..noe som har vært oppfattet som uholdbart, både for lærere og elever..og i forhold til klang og støy og..ja, stort sett vanskelige forhold. Nå har vi bygd igjen, i mindre felt. Vi har fått lagt lydisolerende plater på vegger, og hverdagen oppleves veldig forskjellig, veldig mye bedre. Selv om vi enda ikke er ferdig med prosessen, og det går byggefolk oppå oss hele tiden, så oppleves det som en helt annen hverdag.

Av alle informantene var informant 3 den eneste lederen som var veldig fornøyd med skolebygningene, men påpekte at de nok hadde over middels standard:

...vi er godt fornøyd, både med det vi har innenfor ytterveggene, og det vi har utenfor. Og det er bra..men det er over middels høy standard på bygningsmassen og inventar...

Informant 5 var særlig lite fornøyd med bygningene:

X er en gammel skole som lenge har kjempet for å få nytt bygg. Det er lite hensiktsmessige undervisningslokaler. Undervisninga er spredt på hele 5 bygg som ligger i noe avstand fra hverandre... det er sånn etterkrigs-standard. Det er ikke i god stand, ikke noe god kvalitet. Det gjelder både lys og lyd og utforming av arealet...og innklimaet selvsagt...kravene til handicap-tilpasning er heller ikke ivaretatt på en god måte...

Dette er interessant, både i henhold til Opplæringslova §9a-2 (1998) og Arbeidsmiljøloven §4-4 (2005), som slår fast at *det fysiske arbeidsmiljøet* skal være forsvarlig ut fra hensynet til elevers og ansattes helse, miljø, sikkerhet og velferd. I forhold til stemmevansker er det bekymringsverdig at lederne forteller om såpass utfordrende forhold.

Alle skolene hadde i utgangspunktet spesialrom til fag som musikk, gym, sløyd, kunst og håndverk og heimkunnskap, det var grupperom, datarom og utearealer, om enn av noe ulik kvalitet og kvantitet. Det så derfor ut til at det var mange ulike bygninger og undervisningsarealer å forholde seg til i hverdagen for lærerne, både i forhold til størrelse, utforming og kvalitet - inne og ute. Dette gjaldt også gruppestørrelsene, som kunne variere fra ca. 60 elever til ca. 18. Informantenes beskrivelser er i samsvar med forskning som viser at lærere arbeider i et *utall ulike rom*, med *ulike gruppestørrelser*, i løpet av en dag (Martin & Darnley 2004). Dette kan være med på å øke risikoen for stemmevansker.

5.3.3 Organisering av undervisning

Fire av informantene fortalte om organisering av undervisning innenfor *halvåpne* skoler, en fortalte om tradisjonelle klasserom. Beskrivelsene reflekterte i stor grad Trondheim kommunes satsing på *fleksible* bygg med delvis *åpne løsninger* (www.trondheim.kommune.no). Den pedagogiske begrunnelsen for å organisere undervisningen etter *den åpne skoles prinsipp* gikk også igjen i uttalelsene hos de fire informantene som hadde halvåpne skoler:

Informant 1: Vi vil bort fra den gamle tavleundervisningen; her jobber vi jo etter den åpne skoles prinsipp. Det handler om å ikke blande arenaer. Du har en arena for læreren, en for eleven, du har alt innenfor samme området, det du har behov for i løpet av arbeidsdagen din skal du ha innenfor få meter, du har utstyr, alt er til stede, alle har sin plass og ungene vet hvordan de skal forholde seg til det. Elevene sitter i grupper, det er en av de viktigste tingene, og gruppa er en støtte for hverandre.

Tre av informantene var spesielt opptatt av å legge til rette for *fleksibel* undervisning og *variasjon*:

Informant 5: Undervisningslokalene må være tilpasset slik at man kan organisere den på fleksible måter, ikke sant.

Innenfor de halvåpne arealene fortalte imidlertid informantene om ulike måter å organisere undervisningen på. To av informantene fortalte om *stasjonsundervisning*:

Informant 2: Et av satsningsområdene til denne skolen her er jo at vi driver en god del stasjonsundervisning, og det begynte vi med for 6 år siden; 6 stasjoner med 4-5 elever på hver stasjon. Det er meningen at de på de fleste stasjonene, bortsett fra lærerstyrt stasjon, skal de klare seg selv i forhold til de oppgavene de har fått delt ut, mens det drives mer innlæring på den lærerstyrte.

Denne formen for undervisning kan være stemmebesparende, fordi læreren snakker til færre elever på en gang. Avstanden til elevene minker også, noe som vil være gunstig for stemmen (Martin & Darnley 2004). Informant 1 fortalte videre at en *bevisst bruk av arbeidsmetoder* innenfor den halvåpne løsningen nettopp kunne spare stemmen til lærerne:

Informant 1: jeg har ikke troen på å stå og snakke til unger som sitter rundt omkring, du må ha dem tett inntil deg, og det er det vi prøver da, å ha dem i en krok, vi bruker mye sånne korbenker vi da, som en arena når vi formidler

Forskning støtter denne oppfatningen (Colton et al. 2006). Generelt fortalte imidlertid *alle* informantene som hadde åpne eller halvåpne løsninger om *utfordringer* i forhold til undervisning og stemmebruk. Informant 2 og 4 fortalte at den største utfordringen i det åpne arealet hadde vært at *lærerne måtte øke volumet* på stemmen:

Informant 4: Det er jo sånn at de har vært nødt til å skrike, ikke sant, for å bli hørt. Og det er ikke noe heldig, hverken pedagogisk eller stemmemessig. Du har vært nødt til å heve stemme veldig for å bli hørt, når du har vært på det åpne arealet.

For informant 1 og 3 var den største utfordringen at høy stemmebruk forstyrret *andre*:

Informant 3: Den største utfordringen da handler om det at vi er en halvåpen skole og det høres på naborommet det man gjør.

Innenfor de åpne arealene var det derfor ulike tanker knyttet til dette med høy stemmebruk – to informanter mente at *arealene* var årsaken til at lærerne måtte bruke en høy stemme, mens de to andre informantene mente at problemet var at *lærere* brukte for høy stemme. Forskning viser at åpne arealer ofte benyttes til undervisning,

og at en slik organisering øker risikoen for å utvikle stemmevansker (Martin & Darnley 2004). Dette fordi *bakgrunnsstøyen* øker, *avstanden* til ungene kan øke og de *akustiske* forholdene kan bli vanskelig. Læreren øker dermed styrken på stemmen, for å bli hørt. Det er imidlertid klart at en individuell bevisst, god stemmebruk og stemmebesparende arbeidsmetoder kan redusere risikoen for å utvikle stemmevansker (Colton et al 2006, Rørbech 1999). Informant 4 fortalte imidlertid at overgangen fra åpen til mer lukket løsning var gunstig for samtlige lærere i forhold til stemmebruk. Dette tyder på at de fysiske forholdene kan ha mye å si for stemmebruken.

5.3.4 Akustikk og støy

To av informantene fortalte om utfordrende akustiske forhold:

Informant 4: Vi har hatt en del sånne arkitektoniske utfordringer, det har vært veldig mye vinkler og flotte utforminger, som har gjort at lyden har slått veldig tilbake. Vi har også hatt et trapperom som har fungert på en måte som en slags høyttaler, som har slengt lyd tilbake i fellesarealet, og vi kunne stå i ene enden av det åpne arealet og høre hva som ble sagt i den andre enden. Det er klart at når det er 200 unger og en god del lærere inne på samme tid, så har det vært vanskelig å drive undervisning som har medført støy, annet enn den naturlige støyen av at 200 unger oppholder seg der da.

Forskning viser at lærere gjerne jobber i bygg som er bygd med harde materialer som ikke absorberer bakgrunnsstøyen godt nok (Martin & Darnley 2004). Dette er en risikofaktor i forhold til å utvikle stemmevansker. Informant 1 påpekte nettopp dette:

...jeg merker jo at det har blitt en annen type støy i skolen etter at alle tepper forsvant, på 80-90-tallet. Da får du jo den støyen i forhold til stoler, gulv, når du går, alle bevegelser i rommet...

Informant 4 fortalte at de hadde hatt lydmålinger som viste at forholdene ikke var i henhold til forskrifter. Undervisningsarealene hadde vært slik siden skolen ble bygd, tidlig på 90-tallet. Informanten fortalte om konsekvensene av de vanskelige akustiske forholdene:

Klangen har gjort sitt til at både elever og lærere har gått med mye plager, både hodepine og vært trøtt og sliten av støy...

Informanten mente imidlertid ikke at *stemmevansker* hadde vært en del av denne problematikken. Med tanke på definisjonsproblematikken og problematikk knyttet til lite kunnskap i forhold til fenomenet, er det imidlertid vanskelig å vite hvorvidt dette stemmer (Jfr. kapittel 5.2). I henhold til Arbeidsmiljøloven §1-1 og 3-1 (2005), samt forskrift om internkontroll §3 (1996), er det bekymringsverdig at arbeidsforholdene har vært slik i mange år, også med tanke på *stemmevansker* hos lærere.

Tre av informantene var opptatt av ulike *typer* støy i skolen. To av informantene benevnte en type *naturlig støy*:

...det er mange typer støy da, stort sett lager vi støyen selv...vi har jo opp til 100 elever i samme areal, det vil skape mye støy som du egentlig ikke kan gjøre noe med..

To av informantene var også opptatt av *ytre støy*:

Informant 5: Rommene som ligger ut mot veien, som ikke har isolerte vindu, der er støyen såpass høy at det er direkte til sjenanse.

For to av informantene så også *byggestøy* ut til være en del av hverdagen:

Informant 5: vi har jo levd med støy, i og med at det har vært en to-tre ombygginger her. Så vi vet mye om borestøy ifra mur og alt det der, men til vanlig er ikke det tatt opp som noe problem

Forskning viser at *bakgrunnsstøyen* er relativt høy i skoler, og at dette er en risikofaktor sett i forhold til *stemmevansker* (Martin & Darnley 2004, Vilkmann 2004, Pekkarinen & Viljanen 1991).

På skolen til informant 3 hadde de imidlertid fått spesialvindu som skjermet for *ytre støy*:

Vi har jo en veldig trafikkert vei langs hele skolen. Der er det selvsagt, i forhold til vinduer, spesialvindu som holder støyen ute. Det er ikke noe problem. Støyen hører du kun hvis du må luften, da kan du høre litt. Men det er ikke noe tema, så med andre ord er det ikke noe problem sånn som vi opplever det.

Informanten påpekte imidlertid at *støy* inne i klasserommet også kunne forekomme:

At vi kan oppleve litt uønskede lyder inne i klasserommene, det gjør vi jo av og til, men det er jo en del av jobben vår å prøve å få den så liten som mulig.

Det kan virke som informanten mente at det var en del av lærerjobben å forholde seg til støy. Informant 1 var opptatt av at *disiplinering* og motorisk urolige barn på de lavere trinnene kunne være en utfordring i forhold til støy og stemmebruk. Forskning påpeker også at disiplinering nettopp krever mye stemme, og er en risikofaktor i forhold til å utvikle stemmevansker (Martin & Darnley 2004). I følge Nordahl (2005) og Ogden (2002) rapporterer mange lærere at nettopp atferdsproblematikk og disiplinering er den mest utfordrende delen av jobben som lærer. Det er også en problematikk som forekommer ofte i norske klasserom.

Informant 2 nevnte at de hadde en lærer på skolen som hadde *hørselsproblemer*:

...en av dem som har klaget på det åpne arealet har jo hatt noen problemer som menneske, men det har gått på hørsel. Derfor har hun kanskje ikke vært så opptatt av stemmen da igjen...

Forskning viser at det er en relativt høy forekomst av *auditive symptomer* som hørselstap og tinnitus blant lærere (Tavares & Martins 2007). Trolig er dette en konsekvens av arbeid i støyende omgivelser over tid. Dette øker risikoen for å få stemmevansker, fordi hørselen er den viktigste sansen vi har for å overvåke stemmebruken vår (Jfr. Rørbech 1999).

Hos informant 3 hadde imidlertid ikke akustikk og støy vært noe stort tema:

Informant 3: Akustikk og støy har ikke vært noe stort tema i min tid her. Jeg har hørt noe om at det er lagt til rette. Akustikk/støy er jo et viktig element som man må minimalisere, i hvert fall støyen. God akustikk kan jo være fint å ha, i forhold til barn med hørselshemninger...

Også informant 2 var spesielt opptatt av å legge til rette for *funksjonshemmede barn* i forhold til akustikk og støy:

... i klasserommene har vi nettopp foretatt noen nye målinger i forhold til at vi har fått hørselshemmede elever...

For disse to informantene så det altså ut til at akustikk og støy først og fremst var viktig med tanke på barn med hørselshemninger. I følge Opplæringslova § 9a-2 (1998) har man da også et spesielt ansvar her. At *lærerens stemme* skulle bære i klasserommene så imidlertid ikke ut til å være et tema i forhold til akustikk og støy.

Informant 2 pekte imidlertid på at det kunne være vanskelig å få gjennomført tiltak for å bedre akustikken:

...og så blir vi lovt ting, og så blir det ikke, så har dem ikke råd...

Rammefaktorene i skolen kunne altså påvirke hvorvidt problemer knyttet til dårlig akustikk ble utbedret eller ei (Jfr. Skaalvik & Skaalvik 2005)

Informant 5 påpekte også at de akustiske forholdene kunne *varierte* etter type rom:

Vi har en del arealer hvor det blir veldig mye gjenklang. For eksempel nede i gymsalen, og i gymsalen skal man gjerne bruke stemme. Der er det mye lyd og der er det veldig mye gjenklang og dårlig lyd altså.

Slike forhold kan øke risikoen for stemmevansker, og krever en bevisst bruk av stemmen (Martin & Darnley 2004).

Til tross for en del beskrivelser av utfordrende akustiske forhold ble utfordringene i liten grad knyttet til *stemmevansker* hos lærere. Forskning viser imidlertid at det kan være en sammenheng mellom dårlige akustiske forhold og stemmevansker hos lærere (Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Vilkmann 2004).

5.3.5 Luftkvalitet og temperatur

Av fem informanter var bare *en* fornøyd med luftkvaliteten på skolen:

Informant 3: Jeg har ikke opplevd at noen har klaget på lufta. Luftkvaliteten er god.

Tre av informantene fortalte om *ventilasjonsanlegg* som ikke fungerte særlig godt:

Informant 4: ...ventilasjonsanlegget har ikke fungert på noen år, men vi har fått opp nytt nå. Det blåser veldig på noen rom og ikke så mye på andre rom. Når hvert rom er kommet på plass skal de gå på hvert rom og ta målinger, og innstille ventilasjonen så det blir likt på alle rom. Vi har i hvert fall et anlegg som fungerer nå...

Forskning peker nettopp på at lærere jobber i dårlig luftkvalitet, noe som innebærer økt forekomst av bakterier, virus og støv (Martin & Darnley 2004, Martin 2001).

Dette øker risikoen for stemmevansker, blant annet fordi infeksjoner spres lettere.

Informant 3 var opptatt av at god luftkvalitet var viktig med hensyn til *elevene*:

Luftkvalitet er veldig viktig, i forhold til hodene som brukes veldig aktivt, de trenger jo god luft...

Elevfokuset var altså tydelig når det gjaldt luftkvalitet også.

Når det gjaldt *støv* og *renhold* nevnte informant 4 dette:

...vi har jo vært plaget med mye byggestøv, men vi har hatt total byggvask her to ganger etter at vi startet opp. Likevel tar det sin tid før byggestøvet legger seg, ikke sant. Vi hadde jo en prosjektor inne her for noen uker siden, og da ble vi jo ganske rystet over det som svevde foran lysstrålen der, men vi vet jo at vi går oppe i byggestøvet, og det må vi jo bare ta med oss...

På tross av mye byggestøv var informanten imidlertid fornøyd med *renholdsrutinene*:

Men områdelederen for vaskerne skal også komme på befaring her, denne uka, og vi skal gå over støvet, og på en måte måle støvet da. Jeg opplever det at folk er oppmerksomme på det. Men når man er i en byggeperiode så blir det støv. De sager og de banker, og det blir det. Men som sagt, vi har hatt fullstendig byggvask to ganger og vi må sannsynligvis ha det en gang til, om en måneds tid, når alt er ferdig her. Men vi opplever en veldig velvillighet i forhold til at det blir utført da.

Også informant 1 og 5 snakket om gode rengjøringsrutiner. Informant 1 sammenlignet med utenlandske forhold:

...jeg opplever at det vaskes mye på norske skoler...

Hvis det er slik at renholdet generelt sett er bedre ved norske skoler enn utenlandske, kan dette ha noe å si for forekomsten av stemmevansker blant lærere i Norge sammenlignet med utenlandske lærere. Det har imidlertid ikke vært mulig å finne forskning som behandler dette forholdet.

Tre informanter snakket om *varierende temperaturer* ved skolen:

Informant 5: ...og så har ikke oppvarmingssystemet fungert så godt. På grunn av utformingen på bygget så blir følerne for langt fra hverandre, så det kan bli veldig varmt et sted og alt for kaldt et annet sted. Og så er det sånne gamle radiatorer, ikke sant, så at det også svikter. Og så er det ikke solskjerming...

Forskning viser nettopp at lærere jobber i omgivelser med varierende temperaturer, og at dette øker risikoen for stemmevansker (Martin & Darnley 2004).

Generelt så ikke informantene ut til å være fornøyde med luftkvaliteten og temperaturforholdene ved skolen. Dette er bekymringsverdig med tanke på at forskning viser at slike forhold øker risikoen for stemmevansker (Martin & Darnley 2004, Martin 2001).

5.3.6 HMS-arbeid

Ved spørsmål om luftkvalitet tok informant 3 spontant opp HMS-arbeid (jfr. Arbeidsmiljøloven §3-1 (2005) og forskrift om internkontroll §3 1996):

...da er vi inne på det som vi kaller for Helse- miljø og sikkerhet, HMS. Der er det rutiner og prosedyrer...og sånn er det med ulike ting som handler om miljø, at det er et system på det. Vi er nok ikke helt i mål, vil de som jobber med det hver dag si. Men vi gjør så godt vi kan. Vi har rutiner på det. Og er pålagt å ha rutiner og da...

Flere av informantene fortalte om HMS-lignende arbeid uoppfordret, men nevnte ikke begrepet spesielt. Dette til tross for at vi snakket mye om det fysiske arbeidsmiljøet, og selv om fire av fem påpekte at de ikke var helt fornøyde med det fysiske arbeidsmiljøet.

To av informantene tok spontant opp at de hadde en *arbeidsmiljøgruppe* og *verneombud* ved skolen:

Informant 4: Vi har jo en arbeidsmiljøgruppe som har jevnlig møter, hvor vi har tillitsvalgt og verneombud med, sammen med oss i administrasjonen. Vi går vernerunder og tar opp ting som vedrører skolen både psykisk og fysisk. Vi har et veldig aktivt verneombud, og han har vært med i hele prosessen..han har jo sine kanaler han kan trekke inn hvis det ikke fungerer slik vi ønsker. Han har også dialog med lærerne, de kan også gå til ham og ta opp ting hvis de synes det blir for mye og for belastende. Foreløpig er de..oppegående.

Dette i forhold til Arbeidsmiljøloven § 6-1 og 7 (2005). Samtidig påpekte imidlertid informanten dette:

...de er veldig sporty, både lærere, elever og foreldre...

Den samme informanten opplevde HMS-arbeidet som velfungerende. Informant 5 mente imidlertid at HMS-arbeidet var et *omfattende* arbeid, og særlig for ledere:

Vi jobber veldig mye med det. Men det er veldig tidkrevende, og dokumentasjonen er så omfattende at det er urimelig...så det er grunn til å stille spørsmålstegn ved det hvis lederressursen skal være den samme, for det er veldig omfattende. Vi hadde tilsyn fra miljø- og helsevern og fikk for så vidt tilbakemelding på at det var velorganisert og bra, men det har kostet stor innsats..absolutt alle regler og rutiner skal jo være skriftlig nedfelt... Nå har vi alltid hatt mye skriftliggjøring vi, for jeg liker veldig systemer og struktur, men for oss og, med de kravene som er kommet, så blir det et betydelig merarbeid.

Dette i henhold til kravet om dokumentasjon (Forskrift om internkontroll § 5 1996).

Informanten pekte også på at arbeidet foregikk mellom *mange instanser*, og dette var en særlig utfordring:

Informant 5: Utfordringen er jo da at kommunikasjonen blir god nok...

Når mange parter skal delta i arbeidet, kan det også bli vanskelig å fordele ansvaret og ha oversikt over arbeidet på en god måte. I følge Arbeidsmiljøloven § 3-1 og 2-3 er det kommunene som har ansvaret for dette, men skolelederen skal påse at det skjer. I denne undersøkelsen fremgår ikke hvordan dette arbeidet foregikk. Når informantene ble direkte ble spurt ut om HMS-arbeid, påpekte imidlertid tre av informantene at de hadde *faste rutiner og prosedyrer* i forbindelse med arbeidet:

Informant 5: Vi har i hvert fall fast praksis på det...og det bør det være.

Alle informantene så dessuten ut til å være opptatt av å ha med *lærere* på råd. To av informantene påpekte i den forbindelse at det var lærerne som best kjente hverdagen på kroppen:

Informant 4: Det er jo lærerne som kjenner hverdagen best, det er de som går i de her arealene og kjenner hvordan det er. Jeg kan sitte og synse mye, men jeg er jo bare sporadisk inne der. Det er viktig å ha med dem i denne prosessen.

I henhold til Arbeidsmiljøloven § 2-3 (2005) har også *lærere* plikt til å delta på en aktiv måte i HMS-arbeidet. Hvorvidt *lærerne* er flinke til å følge opp dette i praksis, kommer ikke tydelig frem av denne undersøkelsen. To av informantene hadde imidlertid lite klager på det fysiske arbeidsmiljøet

Informant 1: Jeg får ikke så mange klager da, det er lite avviksmeldinger på det fysiske arbeidsmiljøet vårt.

Dette til tross for at fire av fem informanter fortalte om utfordrende undervisningsforhold som følge av det fysiske arbeidsmiljøet. Informant 4 og 5 hadde imidlertid hatt *mye* klagesaker på grunn av det fysiske arbeidsmiljøet.

Lederne så generelt sett ut til å være opptatt av at det fysiske arbeidsmiljøet skulle være i henhold til gjeldene lovverk, med hensyn til HMS-arbeid. Det var fungerende arbeidsmiljøgrupper på skolene, men arbeidet kunne oppleves som tidkrevende i hverdagen. Det virket ikke som lederne så arbeidet i forhold til å kunne *ivareta lærernes stemmer*.

5.3.7 Kunnskap omkring det fysiske arbeidsmiljøet og stemmevansker hos lærere

Generelt ser det ut til at det er stort samsvar mellom det forskning omkring miljømessige risikofaktorer i skolen viser, og det informantene beskrev. Lederne var bevisst de utfordrende forholdene, men knyttet imidlertid ikke disse til stemmevansker hos lærere. Det så ut til å være en del *taus kunnskap* om fysiske forhold som akustikk, støy og luftkvalitet blant lederne. HMS-arbeid så imidlertid ikke ut til å forstås som *forebyggende* eller *indirekte tiltak* i forhold til stemmevansker hos lærere. Dette kan ha noe å gjøre med definisjonsproblematikken, at informantene generelt så ut til å ha lav bevissthet og kunnskap omkring stemmevansker og det at de så ut til å vurdere stemmevansker som individuelt, fysisk betingede vansker.

I henhold til Opplæringslova § 9a-4 (1998) og Arbeidsmiljøloven §3-1 (2005) har *både* kommune, skoleledere og lærere *plikt* til å drive et systematisk HMS-arbeid. I Arbeidsmiljøloven §4-1 (2005) om generelle krav til arbeidsmiljøet er det understreket at faktorer i arbeidsmiljøet som kan innvirke på arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd skal vurderes enkeltvis og samlet i forhold til forsvarlighet. Standarden for HMS-arbeidet skal til enhver tid *utvikles og forbedres* i samsvar med utviklingen i samfunnet, og det skal legges vekt på å *forebygge* skader og sykdommer. I skolen kan dette for eksempel gjelde et forebyggende arbeid rettet mot det fysiske arbeidsmiljøet. I vår sammenheng kan det diskuteres hvorvidt dette

kravet er ivaretatt fullt ut, med tanke på problematikk knyttet til *stemmevansker* hos lærere. Alvorlighetsgraden av vanskene og omfanget av konsekvensene må vurderes i forhold til forsvarlighet og innvirkning på læreres fysiske og psykiske helse. I vår sammenheng kan det imidlertid være vanskelig å vurdere dette, blant annet fordi det er *lite tilgjengelig forskning* på området. Denne undersøkelsen viser også at man kan stille spørsmål ved forekomsten av stemmevansker blant lærere. Hvorvidt lærere selv er flinke til å *uttale* eventuelle vansker og gi tilbakemelding på det fysiske arbeidsmiljøet, kan også diskuteres. I denne undersøkelsen forekommer det imidlertid vanskelige fysiske forhold ved fire av fem skoler, og forskning viser at slike forhold øker risikoen for stemmerelaterte vansker (Velsvik Bele 2008, Munier & Kinsella 2008, Tavares & Martins 2007, Martin & Darnley 2004, Vilkmann 2004, Martin 2001). De *fysiske rammefaktorene* ser dermed ikke ut til å være optimale i forhold til å kunne ivareta læreres stemme i skolen (jfr. Skaalvik & Skaalvik 2005). Man kan dermed argumentere for at HMS-arbeid i forhold til det fysiske arbeidsmiljøet, også med tanke på stemmevansker, burde vies *oppmerksomhet* i skolen.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

6.1.1 Skoleledere og stemmevansker hos lærere

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har jeg fått forståelsen av at det eksisterer *både gode og dårlige forutsetninger og rammekriterier i skolen for å kunne ivareta lærere med stemmevansker.*

Lederne i denne undersøkelsen viste med sine uttalelser en stor *vilje til å legge til rette* for lærere med stemmevansker i skolen. De hadde også en *åpen lederstil*, og påpekte at de hadde *handlingsfrihet* i rollen som skoleledere. Dette gav dem imidlertid ikke bare frihet, men også *ansvar* i forhold til hvilke tema de valgte å belyse i skolen. Lederne uttrykte at de var fornøyde med *ressurstilgangen* og *støtteapparatet* i arbeid med lærere med vansker. De var imidlertid bekymret med tanke på fremtidens ressursituasjon. Skolelederne fortalte dessuten om *sykefravær* og *vikarproblematikk*, og var opptatt av at læreryrket krevde mye, både psykisk og fysisk. De knyttet imidlertid ikke stemmeproblematikk til disse utfordringene.

Gjennom ledernes uttalelser ble det imidlertid tydelig at det er behov for en *operasjonell definisjon* av stemmevansker hos lærere. Skolelederne var generelt usikre på hva fenomenet stemmevansker hos lærere innebærer, og så ut til å definere stemmevansker som *alvorlige, vedvarende* problemer med stemmen. *Stemmetretthet*, som regnes om en av de vanligste stemmevanskene blant lærere, så for eksempel ikke ut til å defineres som en *stemmevanske*, men heller en *stemmeplage*. I forhold til tidligere undersøkelser, er det også interessant at lederne i denne undersøkelsen ikke vurderte stemmevansker som et hyppig forekommende problem blant lærerne. Lederne peker blant annet på at nye arbeidsmetoder kan være mer stemmebesparende. Ledernes tanker omkring forekomst av stemmevansker kan imidlertid også ses i forhold til definisjonsproblematikken. Det er vanskelig å svare på spørsmål omkring forekomst av stemmevansker når man ikke har klart for seg hva vanskene innebærer. Lederne ser også ut til å vurdere stemmevansker hos lærere som

individuelle, fysiske vansker. Forskning som er lagt til grunn for denne oppgaven viser derimot at miljørelaterte risikofaktorer i skolemiljøet også forklarer stemmeproblematikk hos lærere.

Generelt så det ut til at stemme var et tema som ble tatt opp i skolen, men at *stemmevansker ikke var et tema* i like stor grad. Dette kan det være flere årsaker til. Uttalelsene til lederne i denne undersøkelsen tilsier at tendensen til å forklare stemmevansker som en individuelt og fysisk betinget vanske, har noe å si for om problematikken blir tatt opp i plenum. Læreren kan dermed risikere å bli stående *alene* med vanskene. Lederne påpeker også at *alvorlighetsgraden* av den enkeltes vanske kan ha noe å si for om temaet blir fokusert. Stemmetretthet er for eksempel en stemmevanske som kan være vanskelig å oppdage, fordi den kommer gradvis og opptrer gjerne periodisk. Alvorlighetsgraden av en vanske kan også være noe relativt, sett i forhold til konsekvensene for den enkelte lærers livskvalitet. Samlet sett viser imidlertid forskning som er benyttet i denne sammenhengen, at konsekvensene av stemmevansker hos lærere kan være omfattende. Stemmevansker som tema i skolen kan også bli *utkonkurrert av andre tema*, fordi ledere og lærere av ulike årsaker prioriterer andre tema. Rammekriterier som *verdier*, er dermed ikke så gode i forhold til å ta opp stemmevansker som tema i skolen. Lederne i denne undersøkelsen påpekte også selv at *de ikke hadde fokusert* stemmevansker som tema, og at dette også var en grunn til at temaet ikke ble tatt opp. Skolelederne var også åpne på at de ikke hadde mye *bevissthet og kunnskap* omkring stemmevansker hos lærere, og at temaet var *lite behandlet i pedagogiske miljø*. Lite bevissthet og kunnskap omkring fenomenet, på mange nivå, kan dermed føre til lite fokus på stemmebruk og miljømessige risikofaktorer i skolen. Lederne påpekte imidlertid at kunnskap om stemme var *viktig kunnskap* i skolen, og at det dermed burde fokuseres.

Til tross for lav kunnskap om stemmevansker viste imidlertid skolelederne *vilje for å legge til rette for tiltak* i skolen. I uttalelsene sine hadde de imidlertid lite fokus på tiltak rettet mot miljøet i skolen.

Fire av fem skoleledere fortalte om *utfordrende fysiske arbeidsmiljø*. Stemmevansker hos lærere ble imidlertid ikke regnet som en konsekvens av disse forholdene. Lederne fortalte imidlertid om forhold som forskning viser er belastende for stemmen. Dette gjaldt forhold som store skoler, gamle og dårlige skolebygg, dårlig akustikk, vanskelige støyforhold, dårlig luftkvalitet og varierende temperaturer. Lederne fortalte også om ulike stemmerelaterte utfordringer knyttet til *halvåpne løsninger*. Lederne så ut til å prioritere HMS-arbeid, men heller ikke slikt arbeid ble vurdert som forebyggende i forhold til stemmevansker. Det ser altså ut som *de fysiske rammekriteriene* i skolen er dårlige med tanke på å kunne ivareta lærerstemmene.

Generelt sett ser lederne i denne undersøkelsen ut til å *forholde seg i liten grad til stemmevansker hos lærere som fenomen*, i og med at de ser forekomsten av problemet som liten, og det behandles i liten grad som tema i skolen. Generelt ser det også ut til å være en tendens til å *nedvurdere viktigheten av en funksjonell stemme*, og å akseptere at stemmevansker av ulik alvorlighetsgrad er noe som *bare følger med lærerjobben*. Hvordan man ser *årsaks- og virkningsforhold* ved stemmevansker i læreryrket, kan ha noe å si for denne oppfatningen: er stemmen et problem i læreryrket, eller er læreryrket et problem for stemmen?

6.1.2 Videre forskning

Generelt var det *samsvar* mellom det tidligere undersøkelser omkring stemmevansker hos lærere har vist. Likevel ble noen nye områder belyst i denne studien.

Undersøkelsen setter fokus på at det er behov for en *operasjonell definisjon* av stemmevansker. Skoleledere ser ikke ut til å ha klart for seg hva stemmevansker innebærer. Kan hende gjelder dette også for lærere?

Undersøkelsen peker også på at *forekomst* av stemmevansker kan undersøkes videre. Dette til tross for at tidligere forskning har vist at forekomsten er relativt høy. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å fokusere på forskjeller i forhold til undervisning i åpne landskap og tradisjonelle klasserom, arbeidsmetoder og fysiske arbeidsforhold i Norge sammenlignet med utenlandske.

Studier omkring *stemmeatferd i sitt riktige arbeidsmiljø* kan også belyse forhold som er tatt opp i denne undersøkelsen. Spesifikk forskning omkring stemmevansker og miljømessige risikofaktorer i læreryrket, som for eksempel forekomst av luftveisinfeksjoner blant lærere sammenlignet med andre yrkesgrupper, kan også utforskes videre.

Videre forskning kan ikke miste fokus på at kunnskap om stemmevansker hos lærere burde finnes *i skolen*, blant ledere og lærere.

6.1.3 Avsluttende refleksjoner

Dette er en liten undersøkelse. Det er også gjort lite lignende studier rettet mot skoleledere. Målet med analysene har likevel vært *troverdige konklusjoner*.

Tradisjonelle oppfatninger av stemmevansker hos lærere kan med fordel utfordres, og ikke minst fokuseres i praksis. Stemmen påvirkes både av *psykiske* og *fysiske* påkjenninger, og må derfor ses som en del av en større helhet.

7. Kildeliste

Arbeidsmiljøloven (2005) *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern m.v av 17. juni 2005 nr. 62*

Arbeidstilsynet (2009) *Trekk ved arbeidsmiljøsituasjonen*. Hentet 22. august 2009 fra <http://www.arbeidstilsynet.no/artikkel.html?tid=78942>

Arfwedson G (1985): *School Codes and Teacher's Work. Three studies on Teacher Work Context*. Malmö: Liber

Arfwedson G (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli

Aronson AE (1990): *Clinical Voice Disorders: An Interdisciplinary Approach*. New York: BC Decker

Befring E (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Boone DR (1997): *Is your voice telling on you? How to find and use your natural voice*. California: Singular Publishing Group

Boone DR., McFarlane SF & Von Berg SL (2005): *The voice and voice therapy*. Boston: Pearson Education

Bovo R, Galceran M, Petruccelli J & Hatzopoulos S (2007): Vocal problems Among Teachers: Evaluation of a Preventive Voice Program I: *Journal of Voice*, Vol.12, nr. 6, s.705-722

Chen SH, Hsiao T-Y, Hsiao L-C, Chung Y-M & Chiang S-C (2007) 'Outcome of Resonant Voice Therapy for Female Teachers with Voice Disorders: Perceptual, Physiological, Acoustic, Aerodynamic and Functional Measurements I: *Journal of Voice*, Vol.21, nr. 4, s.415-425.

Coblenzer H & Muhar F (2004): *Åndedræt og stemme*. Herning: Special-pædagogisk forlag

Colton RH, Casper JK & Leonard R (2006): *Understanding Voice Problems. A physiological Perspective for Diagnosis and Treatment*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins

Corbin J & Strauss A (2008): *Basics of Qualitative Research*. California: Sage Publications Inc.

Dalen M (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Denzin NK & Lincoln YS (1994): *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publishers Inc. I: Gall M.D, Gall J.P & Borg W.R 2007 ' *Educational Research. An Introduction* ' Boston: Pearson International Ed.

Dey I (1993): *Qualitative data analysis*. London: Routledge I: Corbin J & Strauss A (2008): *Basics of Qualitative Research*. California: Sage Publications Inc.

Fay B (1996): *Contemporary Philosophy of Social Science. A Multicultural Approach*. Malden USA: Blackwell Publishing

Forchhammer E (1974): *Stemmens funktioner og fejlfunktioner*. København: Munksgaard Uddannelsesforlaget

Fritzell B (1996): Voice disorders and occupations I: *Logopedics Phoniatics Vocology*, vol. 21, s. 7-12

Froeschels E (1943): Hygiene of the Voice I: *Arch. Otolaryng.*, 38, s. 122-130 I:

Skard R (1986): *Stemmen – sjelens ekko. Hovedoppgave til embetseksamen i spesialpedagogikk*. Oslo: Statens Spesiellærerhøgskole

Gall MD, Gall JP & Borg WR (2007): *Educational Research. An Introduction*. Boston: Pearson International

Geertz C (1973): The interpretation of cultures I: Dalen M (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Gotaas C & Starr C (1993): Vocal fatigue among teachers I: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, Vol. 45, nr. 3, s. 120-129

Haug P (2004): Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? I: *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 4-11

Ilomäki I, Mäki E & Laukkanen A-M (2005): Vocal symptoms among teachers with and without voice education I: *Logopedics Phoniatics Vocology*, Vol. 30, s. 171-174

Imsen G (1997): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Internkontrollforskriften (1996) *Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter m.v av 6. desember 1996, nr. 1127*

Kovacic G (2005): Voice education in teacher training: an investigation into the knowledge about the voice and voice care in teacher-training students I: *Journal of Education for Teaching*, Vol. 31, nr. 2, s. 87-97

Krischke S, Weigelt S, Hoppe U, Köllner V, Klotz M, Eysholdt U & Rosanowski F (2005): Quality of life in dysphonic patients I: *Journal of voice*, Vol. 19, No. 1, 132-137.

Kvale S (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Laukkanen AM, Ilomäki I, Läppänen K & Vilkmann E (2008): Acoustic measures and self-reports of vocal fatigue by female teachers I: *Journal of Voice*, Vol. 22, nr. 3, s. 283-289

Lowell SY, Barkmeier-Kraemer JM, Hoit JD & Story BH (2008): Respiratory and Laryngeal Function During Spontaneous Speaking in Teachers With Voice Disorders I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 51, s. 333-349

Martin S (2001): Voice care for the professional voice user I: Freeman M & Fawcus M (red.) *Voice disorders and their management*, s. 283-300, London-Philadelphia: Whurr Publishers

Martin S & Darnley L (2004): *The Teaching Voice*. London-Philadelphia: Whurr Publishers

Mathieson L (2001): *Greene and Mathieson's The Voice and It's Disorders*. London-Philadelphia: Whurr Publishers

Mattiske JA, Oates J & Greenwood KM (1998): Vocal Problems Among Teachers: A Review of Prevalence, Causes, Prevention and Treatment I: *Journal of Voice*, Vol. 12, nr. 4, s. 489-499

Maxwell JA (1992): Understanding and validity in qualitative research I: *Harvard Educational Review*, Vol. 32, nr 3, Harvard Graduate School of Education, s 279-300.

McCarty P, Ostrem J & Young P (2004): Saving Teachers Voices. *Principal*, Vol. 84, nr. 2 s. 56-57

Morton & Watson DR (2001): Voice in the classroom. A re-evaluation I: Dejonckere PH (red.) *Occupational voice. Care and cure*, s. 53-69. Haag: Kugler publications

Munier C & Kinsella R (2008): The prevalence and impact of voice problems in primary school teachers I: *Occupational Medicine*, Vol. 58, nr. 1, s. 74-76

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Niebudek-Bogusz E, Sznurowska-Przygocka B, Fiszer M, Kotylo P, Sinkiewicz A, Modrzewska M & Sliwinska-Kowalska M (2008): The Effectiveness of Voice

Therapy for Teachers with Dysphonia I: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, Vol. 60, s. 134-141

Nordahl T, Sørli M-A, Manger T & Tveit A (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (2009) *Informasjon til utvalget*.

Hentet 20.mars 2009 fra

http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html

Ogden T (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*.

Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Ohnstad A (1998): *Den gode samtalen*. Oslo: Det Norske Samlaget

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v 17. juli 1998, nr. 61*

Pekkarinen E & Viljanen V (1991): Acoustic conditions for speech communication in classrooms I: *Scandinavian Audiology*, Vol. 20, s. 257-263.

Produktkontrollloven (1976) *Lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester m.v av 11.juni 1976, nr. 79*

Rogerson J & Dodd B (2005): Is There an Effect of Dysphonic Teachers Voices on Children's Processing of Spoken Language? I: *Journal of Voice*, Vol. 19, nr. 1, s. 47-60

Roy N, Merrill RM, Thibeault S, Parsa RA, Gray SD & Smith EM (2004a):

Prevalence of Voice Disorders in Teachers and the General Population I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol.47, nr.2, s.281-293

Roy N, Merrill RM, Thibeault S, Gray SD & Smith EM (2004b): Voice Disorders in Teachers and the General Population: Effects on Work Performance, Attendance, and

Future Career Choices I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol.47, nr.3, s. 542-551

Roy N, Gray SD, Simon M, Dove H, Corbin-Lewis K, Stemple JC (2001): An Evaluation of the Effects of two Treatment Approaches for Teachers With Voice Disorders: A Prospective Randomized Clinical Trial I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 44, nr. 2, s. 286-296

Rubin HJ & Rubin IS (2005): *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Russell A, Oates J & Greenwood KM (1998): Prevalence of voice problems in teachers I: *Journal of Voice*, Vol. 12, nr. 4, s. 467-479

Rørbech L (1999): *Stemmebrugslære*. København: C.A. Reitzels Forlag A/S

Sapir S, Keidar A & Mathers-Schmidt B (1993): Vocal attrition in teachers. Survey findings I: *European Journal of Disorders of Communication: the Journal of the College Of Speech and Language Therapists*, Vol. 28, nr. 2, s. 177-185

Sataloff RT (1995): Genetics of the voice I: *Journal of Voice*, Vol. 9, s. 16-19

Silverman D & Marvasti A (2008): *Doing Qualitative Research. A Comprehensive Guide*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Simberg S, Santtila P, Soveri A, Varjonen M, Sala E & Sandnabba KN (2009): Exploring Genetic and Environmental Effects in Dysphonia: A Twin Study I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol. 52, s. 153-163

Simberg S (2004): A comparison of the Prevalence of Vocal Symptoms among Teacher Students and other University Students I: *Journal of Voice*, Vol.18, nr. 3, s. 363-368.

Skaalvik EM & Skaalvik S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Smith E, Lemke J, Taylor M, Lester Kirchner H & Hoffman H (1998): Frequency of Voice Problems Among Teachers and Other Occupations I: *Journal of Voice*, Vol. 12, nr. 4, s. 480-488

Stemple JC (2000): *Voice Therapy. Clinical studies*. New York: Thomson Delmar Learning

Tavares ELM & Martins RHG (2007): Vocal Evaluation in Teachers With or Without Symptoms I: *Journal of Voice*, Vol. 21, Nr. 4, s.407-414

Trondheim kommune (2009) *Trondheimsskolen*. Hentet 25.august 2009 fra <http://www.trondheim.kommune.no/skole/>

Velsvik Bele I (2008): The Teachers Voice.Vocal training in teacher education I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, nr. 1, s. 41-57

Verdolini K & Ramig L (2001): Review. Occupational risk for voice problems I: *Logopedics Phoniatics Vocology*, Vol.21, nr. 1, s. 37-46

Vilkman E (2004): Occupational Safety and Health Aspects of Voice and Speech Professions I: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, Vol.56, nr.4, s. 220-253.

Williams NR (2003): Occupational groups at risk of voice disorders: A review of the literature I: *Occupational Medicine*, Vol. 53, nr. 7, s. 456-460

Wormnæs O (1996): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal I: Dalen M (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Yiu EM (2002): Impact and prevention of voice problems in the teaching profession. Embracing the consumers view I: *Journal of Voice*, Vol. 16, s. 215-228

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.04.2009

Vår ref.: 21754 / 2 / SOJ Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.03.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21754

Stemnevansker hos lærere

'Hvordan forholder skoleledere seg til stemnevansker hos lærere? Intervju med fem skoleledere'

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Steinar Theie
Hilde Neumann Skogan*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Synnøve Økland Jahnsen

Kontaktperson: Synnøve Økland Jahnsen tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hilde Neumann Skogan, Bekkefare 1, 7500 STJØRDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uio.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i logopedi ved Universitet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er stemmevansker hos lærere, og jeg er interessert i å finne ut hvordan skoleledere (rektorer, inspektører) forholder seg til slike vansker hos lærere.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5 skoleledere ved noen av de største barneskolene i Trondheim Kommune. Spørsmålene vil være åpent formulert, men vil i hovedsak dreie seg om å beskrive fysiske forhold ved skolen, hvorvidt stemmevansker hos lærere er en kjent problematikk/hvor utbredt problematikken er ved skolen og litt om ledelsens rolle og muligheter/eventuelle eksempler på tiltak ved slike og lignende vansker hos lærere. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg!

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. xxxxxxxx, eller sende en e-post til hilde@skogmail.com. Du kan også kontakte min veileder Pål Ericson ved Bredtvet Kompetansesenter på tlf. xxxxxxxx, eventuelt sende e-post til pal.ericson@statped.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Hilde Neumann Skogan

xxxxxxx
xxxx xxxx

Samtykke:

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å være med på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til skoleledere (rektorer, inspektører)

BRIEFING:

Problemstilling: Hvordan forholder skoleledere seg til stemmevansker hos lærere?

- *Hensikten:* Jeg er *interessert* i å finne ut hva skoleledere tenker og mener om dette 'fenomenet', hvilke erfaringer dere har og hvilken rolle dere spiller i praksis i forhold til det. Spørsmålene i intervjuet vil være åpent formulert.
- *Anonymitet:*
 - ingen ledere vil bli gjenkjent
 - ingen vil få lytte til båndet utenom meg, ingen navn blir nevnt noe sted
 - du får lese min transkribering av intervjuet hvis det er ønskelig
- *Opptak:* jeg bruker diktafon for å ta opp intervjuet slik at jeg får en god transkribering av det i etterkant.
- *Spørsmål?*

Innledning

1. Skolen

'Fortell om skolen du arbeider ved:'

- antall lærere
- antall elever
- undervisningsarealer
- organisering av undervisning

Hoveddel

2. Det fysiske arbeidsmiljøet

'Kan du si litt mer om det fysiske arbeidsmiljøet ved skolen?'

- byggnings-og utstyrsmessige forhold
- rom (akustikk, støy etc)
- luftkvalitet (inneklimate, støv etc.)

'Er det forhold ved din skole som kan være utfordrende i forhold til undervisning og stemmebruk?'

-for eksempel rom/settinger som lærere beskriver som vanskelig?

-Tanker omkring HMS-arbeid? Din rolle?

3. Erfaring med stemmevansker hos lærere

'Når det gjelder stemmevansker hos lærere, har du noen erfaringer med denne problematikken?'

(fortell mer, eksempler, historier eller opplevelser? hørt om det?)

-Hvis ikke: Hva tenker du om det?

-Hvor utbredt vil du si at stemmevansker er ved din skole?

- Hvor åpne tror du lærerne ved din skole er om denne problematikken?
- En påstand: 'Forskning viser at mange lærere sliter med stemmevansker'. Hva tenker du om det?

4. Hvis erfaringer; tiltak

- 'Hvordan kan du som skoleleder jobbe i forhold til denne problematikken?'
- Hvilke muligheter ser du?
- Eksempel på tiltak?

5. Lederrollen

- Fortell om din rolle som leder når en lærer har problemer:
- Hvilke ressurser har du til disposisjon?

- Kan du fortelle om din lederstil? Andre tanker omkring ledelse i skolen?

Avslutning

- 6. Nå har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

Takk for intervjuet!

DEBRIEFING:

Oppsummering til slutt, de viktigste momenter: vi har snakket om etc....(slå av diktafonen).

Vedlegg 4: Eksempel på analyseskjema

Kjernekategori: Erfaringer med stemmevansker hos lærere

1. Underkategori: Å definere stemmevansker hos lærere

Experience near	Experience distant	Teoritilknytning
<p>I1: stadig vekk har problemer med stemmen sin, mistet stemmen, folk som er har hatt sånne såre..de har hatt et eller annet nedi halsen..stemmebånd som har vært helt ubrukelig og har gått på antibiotika for det..folk som omtrent har måttet slutte på grunn av at de har hatt en så stor problematikk med stemmen.. det har vært over tid før dem har klart å fått tilbake stemmen igjen...det var jo ei som snakket veldig lavt her om dagen, jeg husker ikke hva det var i forhold til, men hun var nå her likevel og hadde dårlig stemme. Men det er første gangen. Men jeg har ikke hørt at noen har vært borte på grunn av at de har mistet stemmen...Men jeg hørte jo at jeg hadde en 'gymsalstemme'</p> <p>I2: problemer med stemmen, for 20 år siden så var det en lærer som hadde problemer med stemmen, det var en spesiallærer, som også hadde litt kontakt i forhold til logoped og sånn, og som kom og spurte om ikke vi kunne ha et kurs for alle lærere i stemmebruk, så det hadde vi faktisk den gangen da,.. Vi har en lærer nå da som har problemer med stemmen, og han har selv fått hjelp på Logopedisk senter i byen her. Så han har gått til samtaler og fått råd... selv tatt initiativet i hvert fall. Men det er vanskelig da, så han binder seg litt ellers og sier han, og har fått litt problemer med nakken og da...jeg har ikke selv hatt problemer med stemmen i forhold til undervisning, annet enn når jeg er forkjølet da</p> <p>I3: ..hva mener du med stemmevansker da?..var forkjølet og hadde noe stemmeproblematikk..en fysisk sykdom på stemmebåndet..i sammenheng med en forkjølelse som ikke ble bra, at de har vært på en måte frisk men uten stemme, utfordringen min har vært i forhold til lærere som har brukt</p>	<p>Bare I3 spør etter hva jeg legger i begrepet stemmevansker.</p> <p>I1 nevner flere ganger 'det å miste stemmen' –</p> <p>I2:problemer med stemmen, I3:en fysisk sykdom på stemmebåndet, I4: hes og mistet stemmen, I5: det er virkelig noe som man må til logoped for..</p> <p>Definisjon på stemmevansker som alvorlige, vedvarende vansker?</p> <p>Beskriver likevel andre symptomer og kjennetegn på stemmevansker hos lærere? –</p> <p>Definisjonsproblematikk?</p>	<p>Definisjon av stemmevansker</p> <p>Symptomer og kjennetegn ved stemmevansker hos lærere</p> <p>Stemmetretthet</p>

<p>en alt for høy stemme..en fysisk lidelse,før jeg kom hit, var det en lærer som var forkjølet og hadde noe stemmeproblematikk. Da ble den læreren sykemeldt i en periode, et tilfelle da som jeg vet om hvor det har blitt en fysisk sykdom på stemmebåndet. Men jeg tror også at det var i sammenheng med en forkjølelse, som ikke ble bra, på en måte frisk men uten stemme... lærere som har brukt en alt for høy stemme.. kan heller ikke si at jeg har hørt så veldig mye om det..</p> <p>I4: på den forrige skolen jeg jobbet på var det en av kollegaene mine som strevde veldig med det. Hun ble hes og mistet stemmen, og gikk til logoped for å få trent opp andre måter å bruke stemmen på. Plutselig mistet hun stemmen, ble veldig hes. Hun prøvde seg med å hviske til å begynne med, men da fikk hun vel beskjed om at det var i hvert fall ikke noen strategi, så hun ble sykemeldt en god stund. Så gikk hun vel til opptrening, ganske intensivt tror jeg, til logoped. Så var det oppfølging litt sporadisk etterpå. Hun kom over det., hun lærte vel å bruke stemmen på en annen måte. Hun ble ganske forskrekket selv da, hadde vært lærer så lenge og plutselig så hadde hun ikke noen stemme..</p> <p>I5: svært store vansker med stemmen sin, jeg definerer det mer som at det er virkelig noe som man må til logoped for, skjønner du?...der det virkelig var sånn at det var problemer med stemmebåndene altså..store problemerjeg har en lærer som hadde svært store vansker med stemmen sin. Da var det slik at hun gikk til behandling hos logoped, over lengre tid. Det er den eneste erfaringen der det virkelig var sånn at det var problemer med stemmebåndene altså.. Det er jo på ingen måte slik at hun ikke kunne..hodet fungerte jo, alt fungerte jo...alle er jo hese litt sånn innimellom, eller føler at man ikke har så god stemme på grunn av forkjølelse og sånn. Og det er klart at i perioder når det er mye forkjølelse, så er det jo mer av det</p>		
---	--	--

2. Underkategori: Forekomst av stemmevansker hos lærere

Experience near	Experience distant	Teoritilknytning
<p>I1: Jeg må si det at her, på huset, jeg har vært her i X år, og jeg har ikke opplevd enda at noen har mistet stemmen. Det har jeg tidligere gjort, noen som stadig vekk hadde problemer med stemmen sin...herfra har jeg faktisk ikke det, jeg har ingen lærere her, jeg har ei svigerinne som har jobbet som lærer og som hadde kjempeproblemer med det og var borte..det er mindre..., her har jeg faktisk ikke vært borti det. Og jeg har jo hatt folk som omtrent har måttet slutte på grunn av at de har hatt en så stor problematikk med stemmen...stemmevansker er lite utbredt her..det har ikke nådd meg i hvert fall... For vi er jo 70 personer her, og da er det rart om vi ikke har noen som av og til har problemer med stemmen sin eller stemmebruken sin...</p> <p>I2:for 20 år siden så var det en lærer som hadde problemer med stemmen, vi har en lærer nå da som har problemer med stemmen, nei, det er bare han nå da, sånn at det er nå snakk om det i hvert fall..det er ikke noe mye klage på det nei..men jeg vil tro at noen kan føle det til tider allikevel, uten at de går og sier at de plages med stemmen, det vil jeg tro da. En sa jo at på slutten av dagen kunne han bli litt sliten...</p> <p>I3:jeg har vært i skolen i 19-20 år, og det er et tilfelle da som jeg vet om hvor det har blitt en fysisk sykdom på stemmebåndet, nå kan det være at folk har hatt en dag eller tre ekstra, enten i egenmeldingsperioden eller i sykemeldingsperioden til stemmen har vært OK...det er ingen som har sagt 'jeg er i kjempeform, men jeg har ikke noe stemme'.. utfordringen min har vært i forhold til lærere som har brukt en alt for høy stemme..det er veldig vanskelig å si: altså stemmevansker hos</p>	<p>I1 er nesten overrasket selv over at det ikke er noen ved skolen som har vansker med stemmen</p> <p>I3 peker på at det kan være en mulighet for at det er, men at det ikke har nådd ham/henne</p> <p>I1 mener at det er mindre enn før</p> <p>I2 har en lærer på skolen med stemmevansker, en for 20 år siden også. Åpner for at det likevel kan være et problem.</p> <p>I3 kjenner ikke til noen utfordringer med det, men har heller ikke spurt. Kjenner til et tilfelle fra før. Virker nesten også overrasket over at han ikke kjenner til flere..</p> <p>I4 er også nesten overrasket over at det ikke er noen lærere på huset som har klaget over stemmevansker, men har kjennskap til et tilfelle fra før</p> <p>I5 reflekterer litt over dette med definisjonsproblematikken når jeg spør om forekomst</p>	<p>Forekomst av stemmevansker hos lærere</p>

<p>medarbeiderne per i dag kjenner jeg ikke til at det eksisterer, men jeg har jo ikke hatt noe fokus på det. Jeg kan heller ikke si at jeg har hørt så veldig mye om det –...det har vært mest med innestemme og utestemme. Hvis forskning viser noe annet, så kan det hende at det er et uutforsket område. Det kan godt tenkes. For jeg kjenner ikke til at det er et tema her i det hele tatt. Jeg kjenner ikke til at det er noen utfordringer med det, men jeg har heller ikke spurt</p> <p>I4: ikke her på skolen, men på den forrige skolen jeg jobbet på var det en av kollegaene mine som strevde veldig med det, det har ikke vært en problemstilling her, jeg har ikke hørt om noen som har klaget på det her. Faktisk ikke. Ingen som har nevnt det til meg. Jeg har ikke oppdaget det heller. Hodepine og slikt er det mange som har nevnt, i forbindelse med akustikken og inneklimate som vi har hatt, men ikke noe i forhold til stemme.</p> <p>I5: Når det gjelder store problemer kjenner jeg til den ene saken....</p>	<p>Hvordan man definerer stemmevansker kan ha noe å si for hvordan man oppfatter forekomsten av problematikken. (Hvis man ikke vet hva stemmevansker innebærer, er det vanskelig å si om man har vansker med det eller ei).</p>	
--	---	--

3. Underkategori: Tanker omkring årsaker til stemmevansker hos lærere

Experience near	Experience distant	Teoritilknytning
<p>I1:....og det var jo i en skole som var så perfekt på alle måter, sammenlignet den vi har, men jeg tror jo ikke det har med skolen som sådan å gjøre..Selv har jeg aldri mistet stemmen en eneste gang enda jeg har jobbet i xx her borte i xx år, i alle timer. Men jeg hørte jo at jeg hadde en gymsalstemme da, for jeg fikk jo sikkert det etter hvert da. Du brukte jo stemmen din ganske mye. Så jeg tror du kan jobbe med det, som lærer på skolen, men jeg tror noen er disponert for det, på en helt annen måte enn andre, og må ta mye mer hensyn til det. For du</p>	<p>I1 mener noen er mer disponert enn andre</p> <p>I1 mener at arbeidsmetoder vi bruker i dag er mer stemmebesparende</p>	<p>Miljørelaterte og individuelle risikofaktorer i læreryrket</p> <p>Er læreryrket et stemmebelastende yrke?</p>

<p>braker jo stemmen din hele dagen. Men jeg tror at, med den måten vi jobber på i dag, så bruker du den mindre. For du er mye mer på den veiledningsbiten enn det at læreren skal absolutt snakke hele tiden...men jeg vet ikke om det er det at man har en ny måte å jobbe på som er grunnen til at det er mindre...men det tror jeg ikke handler om yrket som sådan, det tror jeg handler mer om at de rett og slett har vært disponert for det, og kanskje ikke burde hatt et sånt yrke hvor det prates mye..men vi får jo overhodet ikke noe opplæring i stemmebruk..jeg merker jo at lærere som har vært i et klasserom hele tiden har en helt annen høy stemme enn dem som jobber i åpne areal. I åpne areal så har du ikke en sjanse til å prate høyt, du kan ikke det..jeg vet ikke helt hvordan sånne ting virker, jeg kan jo ingenting om det...jaja, det kan jo hende at det kan ha noe med det fysiske arbeidsmiljøet hos skolen den gangen, hvor skolen ikke var så godt ventilert, eller ikke hadde det samme renhold eller..(sies etter at vi har snakket om fysisk arbeidsmiljø).. jeg som har jobbet i en gymsal, har måttet rope mye, har jo aldri mistet den</p> <p>I2:men når du er forkjølet og hes fordi du er forkjølet, så er du mer utsatt fordi du må bruke stemmen så mye, selv om du prøver å ikke gjøre det. Det er ikke en jobb som er egnet for å tie helt stille, for å si det sånn... noen problemer som menneske, men det har gått på hørsel. Derfor har hun kanskje ikke vært så opptatt av stemmen da igjen.. Men jeg vil jo tro at noen kan føle det til tider allikevel, uten at de går og sier at de plages med stemmen, så kan jeg også tenke meg da, at sånn som til oss, der hvor vi har begynt med stasjonsundervisningen, hvor du snakker bare til seks stykker i gangen, så er det ikke sånn belastning på stemmen som når du snakker med 30. Men de gjør jo det også, for eksempel når de har gym for maks 28. Men det gjør de ikke så ofte. De har kanskje gym med klassen sin en 2-3 timer i uka. Jeg tror kanskje at de før, snakket til hele klassen mer. Det er en utvikling, at de ikke gjør så mye det. De går mer rundt og hjelper og veileder. Men i en viss utstrekning gjør de det</p>	<p>I1 peker også på at det ikke gis opplæring i stemmebruk</p> <p>I2 er opptatt av forkjølelser, yrket som sådan, forhold som har med skolen å gjøre, 'problemer som menneske' og hørsel og bevissthet</p> <p>I3 også opptatt av forkjølelser, bevissthet, stemmebruk, at det er noe <i>fysisk</i> og at man ikke korrigerer hverandre, har rutiner på det.</p> <p>I4 peker på stemmebruk, og da stemmebruk ifht at det er fysisk, ser ikke stemmevansker i sammenheng med psyke og miljømessige faktorer</p> <p>I5 er opptatt av spenninger, at det er en individuell svakhet, forkjølelser, at lærer jobben er intens (yrket som sådan) og stemmebruk</p> <p>Usikkerhet omkring årsaksforhold? Tendens til å se stemmevansker som</p>	
---	---	--

<p>jo fortsatt.</p> <p>I3: ..i sammenheng med en forkjølelse, som ikke ble bra. Det er mer sånn at man glemmer seg og har uvaner. Vi har jo ikke noen gode rutiner for å korrigere hverandre.. ..en fysisk lidelse</p> <p>I4: ..andre måter å bruke stemmen på...stemmebruk er jo mer fysisk. Stemmebruk er jo fysisk, hadde det vært noe psykisk eller i forhold til arbeidsmiljø.. vi er vel rimelig like mye forkjølet som gjennomsnittsbefolkningen..men jeg opplever jo at lærere strekker seg veldig langt i forhold til det. Når man er forkjølet så går man likevel på jobb og prøver å yte..jeg opplever i veldig liten grad at folk holder seg hjemme fordi de er forkjølet. Hvis de gjør det er det fordi de er redd for å smitte andre, men når de går og småharker og har småvondt i halsen så kommer de på jobb. Det er kanskje ikke så heldig for stemmen, det vet jeg ikke, men de gjør nå det. Så står de nå der og..ja, hva skal man si..og 'kvekker'..(</p> <p>I5: ..spenninger...en svakhet... føler at man ikke har så god stemme på grunn av forkjølelse og sånn.. å stå i klasserommet, det er ganske intenst, den delen av lærerjobben er så intens, at du må på en måte fungere på..både i bein og i hodet..for å si det sånn.. stemmebruk på lærerskolen. Det vet jeg faktisk ikke om de har. Men det er jo egentlig så viktig, så viktig som stemmen er for læreren</p>	<p>individuelt, fysisk betinget?</p> <p>Stemmevansker knyttes gjerne til forkjølelser som ikke blir bra.</p>	
---	--	--

4. Underkategori: Stemmevansker hos lærere som tema i skolen

Experience near	Experience distant	Teoritilknytning
<p>I1: Vi hadde jo en skuespiller her som snakket om forskjellige måter å prate på, men det gikk jo mer på det å bruke kroppsspråket og bruke språket på forskjellige måter i forskjellige situasjoner...Det er på en måte første bud for oss, det vi kaller for hviskestemmen eller den stemmen du har lov til å bruke innendørs...så snakker vi</p>	<p>Det er ikke slik at <i>stemme</i> ikke er et tema i skolene, mer nyansert bilde enn det. Men <i>stemmevansker</i> er ikke et tema i like stor grad, og særlig ikke den</p>	<p>Miljømessige og individuelle risikofaktorer i læreryrket</p>

<p>veldig mye om stemmebruk egentlig, sånn i det daglige, men da er det mer om det normale, det der for å få stemmen som et verktøy for å få det rolig.. Det prater vi mye om. Det med at, hvor lange forelesninger har du... etter at jeg har snakket med deg så tror jeg at jeg kommer til å spørre! (om stemmevansker)</p> <p>I2: Jeg har jo hørt nå, i forbindelse med han som har problemer, at de synes at det der er noe som en burde ha hatt, sant. Men det er jo stadig ting som en har behov for å ha kurs i, så det er at noen spør, og tar opp det. Hvis det er et problem så blir det annerledes enn om ingen har noe problem da.. det er bare han nå da. Sånn at det er nå snakk om det i hvert fall.. det er ikke så ofte at man spør folk om de har problemer. For det trenger ikke bli noe mer enn det du har fra før. For det er liksom nok å ta tak i det som noen syns er et problem.. har det ikke vært noe kjempe tema. Men det har vært klage fra det ene arealet, at en har plagdes med å bli hørt der, da har det ikke vært snakk om måten å snakke på, men at akustikken i rommet ikke er bra.. Men det er ikke sikkert de tar opp det hvis de er føler seg bare litt sliten i stemmen på slutten av dagen og så videre. Det er jeg ikke så sikker på at de hadde gjort.. De er jo åpen hvis det de har vondt i ryggen eller noe sånt. Jeg ville ikke tro at det skulle være noe verre å si det der da..</p> <p>er jo et viktig redskap for en lærer å kunne snakke..</p> <p>I3: vi har jo jobbet litt med voksenstandarder, vi har kalt det at vi har en innestemme og vi har en en utestemme. Og så har det vært sånn at det faktisk har vært ansatte som har hatt en innestemme som har egnet seg best ute. Det er ikke så lett å korrigere..vi tror jo det at stemmebruken kan styre veldig mye, også hos ungene. Hvis vi roper så tror vi at også ungene roper. Kulturelt så er det jo også sånn at et høy stemme, da er vi mer i beredskap i forhold til om det er noe skummelt på gang. Vi blir usikker, utrygg eller hva det er. Så en rolig, behagelig stemme kan også ha smittende effekt på ungene. Sånn er sett er stemmebruk et tema ikke så sjelden, hvor man diskuterer...Det blir ofte</p>	<p><i>miljømessige siden</i> ved saken. Da er det heller at de snakker om en hensiktsmessig <i>stemmebruk</i>, normalstemmen.</p> <p>Flere nevner også at de ikke har spurt om det er noen som sliter med stemmen, altså stemmevansker er ikke et tema fordi de har ikke hat fokus på det.</p> <p>Hvorfor:</p> <p>Åpenhet? Informantene tror de hadde fått hørt om det <i>hvis</i> det hadde vært et problem.</p> <p>Årsaksforklaringer, touchy?</p> <p>Lærere alene i problematikken?</p> <p>Alvorlighetsgraden?</p> <p>Viktigheten av å ha en funksjonell stemme?</p> <p>Temaet utkonkurreres?</p> <p>Omtales lite i pedagogiske miljø?</p>	<p>Er læreryrket et stemmebelastende yrke?</p> <p>Konsekvenser</p> <p>Rammekriterier</p>
--	---	--

<p>knyttet opp mot kritikk, kanskje negativ kritikk, og da blir det litt sånn 'touchy'. Jeg tror ikke det er ofte at en kollega tar kollegaen sin til side og sier: 'hallo, nå skulle du hørt deg selv, for du ropte nesten i hele timen'. Det har jeg vel egentlig aldri hørt om, at det har skjedd. Men det kunne helt sikkert med fordel ha skjedd noen ganger. jeg har jo ikke hatt noe fokus på det (Stemmevansker), jeg har heller ikke spurt...og jeg tror at stemmebruk, i hvert fall i en periode, hadde kunnet hatt litt høyere fokus. For jeg tror at stemmebruken er ganske virkningsfull.. stemmen er jo på en måte verktøyet, og når verktøyet er ute av funksjon, da blir det vanskelig å gjøre jobben.. det med stemmebruk og tema knyttet til det er jo noe som ikke er veldig mye omtalt, men samtidig så vet vi jo at det er veldig viktig...Men jeg vil jo i utgangspunktet tro, at når man snakker om en fysisk lidelse, hvis det er det som det er, så er det lettere å snakke om det enn om det har vært en psykisk lidelse. Sånn sett vil det overraske meg om det er et utbredt problem uten at det er uttalt</p> <p>I4: ..jo, det hadde jeg helt sikkert fått hørt om det hadde vært noe. Jeg får mye andre bekymringer, både i forhold til hodepine og andre helseplager, problematikk i forhold til foresatte og elever, små og store gleder..så hvis det hadde vært noe i forhold til stemme så tror jeg de hadde kommet og sagt det...det ene som slår meg, er at hvis jeg ikke får høre om det, så er det fordi lærerne ikke legger vekt på det selv. Det er kanskje en normal ting...at det ikke er en sak som på en måte skal tas opp, men at det er en del av hverdagen...eller at de opplever at det ikke er noe tiltak å sette inn..jeg tror ikke de føler på den store håpløsheten i forhold til det. Det ville jeg være veldig forbauset over.</p> <p>Da blir du ganske handicappet som lærer.. Ja, det er jo et viktig redskap for en lærer. Du skal jo formidle noe hele dagen. Det er vanskelig å formidle, totalt uten stemme i hvert fall. Det går jo mye på stemme og stemmebruk.. Du prater jo mye, både foran gruppen, foran store grupper og små grupper, en til en, og..ja, du prater jo hele tiden som</p>	<p>Lederne påpeker imidlertid at det er et viktig tema!</p> <p>Stemmen er viktig!</p> <p>..og den brukes mye i jobben!</p>	
--	--	--

<p>lærer...</p> <p>I5: ..aldri direkte spurt om det (stemmevansker). Jeg tror, at med det tette samarbeidet som er på teamene, så tror jeg at de ville være helt åpne. Og så tror jeg at de ville komme og si fra til meg. Det tror jeg faktisk...: Er de for lite bevisste om det selv, hva som er stemmevansker eller? Kan det være det? Jeg skal sette det opp som et punkt i medarbeidersamtalen over jul jeg. Fordi at jeg har aldri direkte spurt om det. Kanskje det er slik at hvis det ikke er riktig ille så tar de det ikke opp? Hvis det er som du sier så er det jo påfallende at jeg ikke vet mer enn jeg vet.</p> <p>.så viktig som stemmen er for læreren</p>		
--	--	--

5. Underkategori: Tiltak i skolen og stemmevansker hos lærere

Experience near	Experience distant	Teoritilknytning
<p>I1: det med å bevisstgjøre oss på det...sånn runde på fellestid, eller på et personalmøte, hvor noen kunne ha snakket litt om stemmebruk og lært oss littegrann om det..å ta det opp i arbeidsmiljøgruppa her ja, som et spørsmål til de som sitter der...kartlegge litt da.. se i hvilke situasjoner..lære av hverandre.. det andre ting du kan gjøre enn å bruke stemmen din da. Sånn at det er ikke i utgangspunktet noe stor grunn til å være sykemeldt. Jeg vet jo at lærere har blitt sendt til logoped for opplæring i bruk av stemmen, det vet jeg jo.. skjermet i forhold til enkelte fag, som er mer utfordrende i forhold til stemmen da. Som synes det har vært vanskelig å gå på tur og man må rope for å sikre at ikke ungene forsvinner.. man kan beskytte noen i forhold til enkelte ting. Det er ikke noe problem, ikke på en stor skole som vår. Det er mye verre på en liten skole, for da har du kanskje ikke så mange og spille på.</p> <p>I2: at en logoped hadde kunnet kommet og snakket litt om det der da...passende luftfuktighet og at arbeidsmiljøet er som det skal være med hensyn til det da...</p>	<p>Mange tanker omkring tiltak, men lite på det med forebyggende tiltak:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bevissthetsarbeid, -Logoped/støtteapparat -alternative oppgaver -foredrag av logoped -stemmebruk i lærerutdanningen -Opptappingsplan -redusert stilling -aktiv sykemelding <p>I1 er opptatt av bevissthet,</p>	<p>Nye kilder, omforebyggende tiltak etc. Bovo et al, Kovacic etc.</p> <p>Rammekriterier</p>

<p>medarbeidersamtaler.. gi råd om at de kan få veiledning til logoped eller at noen kan si noe selv i forhold til hva som er lurt å gjøre.. at dem i lærerskolen i hvert fall kunne hatt en liten sånn innføring på det da, og hvordan en bruker stemmen. Før en begynte. For selv om vi skulle ta det nå, så kommer det jo stadig nye. Vi kunne ikke ta det hvert år. Når man tar det i lærerskolen får en tatt alle før dem begynte.</p> <p>I3: Hva er årsaken til stemmevansken? Hvis man er sykemeldt og skal tilbake i jobb, at man på en måte lager en plan for det, rett og slett, hvor man kanskje ikke trenger å bruke stemmen i så stor grad, og så kan man øke på. Gjøre avtaler, rett og slett... en opptrappingsplan, mestring... en mer permanent problematikk knyttet til stemmen, så må man jo se hvilke muligheter man har på enheten. På vår enhet er det noe begrenset, for stemmen er hovedverktøyet. Man kan jo se muligheter i at deler i jobben ikke trenger å være knyttet til stemmebruk. Det kan jo være ting i et kontor som man kan gjøre, som ikke krever stemmebruk. Man må jo se på de mulighetene primært. Sekundært kanskje se på mulighetene i Trondheim kommune. Og åpne opp for det... redusert stilling en periode, mens man da er sykemeldt, i forhold til behandling.. andre typer helsetjenester.. via fastlegen..</p> <p>I4: vet ikke hvor jeg kunne tatt kontakt i støtteapparatet, men ut fra at kollegaen min fikk hjelp, så vet jeg jo at det finnes et støtteapparat der, logopedhjelp og slikt. Det første som slår meg er at jeg ville ha tatt kontakt med Bedriftshelsetjenesten og tatt det opp som en sak der. At læreren og jeg hadde gått dit sammen eller at læreren hadde blitt henvist dit alene...viderehenvise.. Stemmebruk er jo fysisk, hadde det vært noe psykisk eller i forhold til arbeidsmiljø,..logopedhjelp.. leid inn noen folk som kom hit, som kunne hatt noe felles informasjon, enten foredrag på stemmebruk eller..hvor folk hadde fått anledning til å ta kontakt i etterkant for eksempel..enkeltvis da... har jo satt i gang tiltak allerede i forbindelse med ombyggingen.. Og i forhold til tiltak her på huset, hvis det er et stort problem, at flertallet av lærerne sliter med stemmen, så må vi ta noe</p>	<p>arbeidsmiljø (ledende?)</p> <p>12 også arbeidsmiljøet (ledende?)</p> <p>I4 nevner tiltak i forb. med ombygging og HMS-arbeid (ledende)- det er tydelig at de blir mer bevisste utover intervjuet, det fremgår av uttalelser før og etter jeg har tatt opp dette med det fysiske arbeidsmiljøet</p> <p>Reflekterer viljen til å legge til rette og løsningsorientering.</p>	
--	---	--

<p>felles grep, da er de jo noe på huset her som ikke stemmer. Jeg synes jo at det er viktig at lærerne opplever at det legges til rette for at de skal kunne gjøre en god jobb, og bevare helsen sin i tillegg.</p> <p>I5: ha noen annen til å snakke for seg.. aktiv sykemelding, omplassert til en annen type arbeid..</p>		
--	--	--

6. Underkategori: Kunnskap i skolen og stemmevansker hos lærere

Experience near	Experience distant	Teoritilknytning
<p>I1: jeg vet ikke helt hvordan sånne ting virker, jeg kan jo ingenting om det..</p> <p>I2: hva som påvirker hva vet jo ikke jeg</p> <p>I3: ingen ting</p> <p>I4: --</p> <p>I5: ..Hva det kom av eller ikke kom av, det vet vi egentlig ikke..</p>	<p>De er stort sett åpne på at de kan lite om temaet, det er lite kunnskap om temaet i skolen generelt?</p> <p>Likevel: en god del taus kunnskap!</p> <p>Men: Lite kunnskap blant både ledere og lærere kan gi liten bevissthet omkring problematikken...</p> <p>Forholder seg i liten grad til stemmevansker som fenomen?</p>	<p>Konsekvenser</p> <p>Lovverk</p> <p>Haug (2004)</p>