



UiO • Universitetet i Oslo

Åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever

*En kvalitativ studie av logopeders erfaringer med å arbeide med
åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever*

Camilla Gullberg Andreassen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

Universitetet i Oslo

Vår 2021

Åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever

En kvalitativ studie av logopeders erfaringer med å arbeide med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever

© Camilla G. Andreassen

2021

Åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever. En kvalitativ studie av logopeders erfaringer med å arbeide med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever.

Camilla Gullberg Andreassen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formål og problemstilling

I barneskolealder har stammingen ofte etablert seg og utviklet seg til å være av vedvarende karakter. Tanker og følelser knyttet til vansken utvikler seg etter hvert som barnet blir mer bevisst på stammingen sin, og reaksjoner fra jevnaldrende kan medføre følelser som flauhet og skam. Dette kan føre til at flere forsøker å skjule stammingen sin ved å unngå lyder, ord eller situasjoner der de forventer stamming. Å skjule stammingen er forbundet med en rekke negative utfall. Forskning viser imidlertid at åpenhet om stamming har positiv effekt både for personen selv og for lyttere. Logopedene kan hjelpe elever som stammer med å akseptere stammingen sin og å være åpen om den med sine jevnaldrende. Gjennom dette prosjektet håper jeg å kunne frembringe større innsikt i hvilke erfaringer logopedene har i arbeid med åpenhet i stammebehandling til barneskolebarn. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har logopedene med arbeid med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?*

Knyttet til problemstillingen følger tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvorfor arbeider logopedene med åpenhet?
- 2) Hvilke strategier benyttes i arbeidet med åpenhet?
- 3) Hvordan opplever logopedene arbeidet med åpenhet om stamming?

Metode og materiale

Opgaven følger en kvalitativ fenomenologisk tilnærming for å undersøke problemstillingen. Datainnsamlingen ble gjort gjennom semistrukturerte intervjuer av fem ulike logopedene som arbeider med barneskoleelever som stammer. Underveis i intervjuene ble lydopptak benyttet, og intervjuene ble deretter transkribert. Deretter ble utsagnene som framkom i intervjuene analysert og delt inn i kategorier.

Resultater og konklusjoner

Funnene fra undersøkelsen indikerer at arbeid med det psykososiale aspektet utgjør en stor del av stammebehandling til barneskoleelever, hvorav åpenhet om stammingen fremstår som en vesentlig komponent som vektlegges hos samtlige av logopedene. Bakgrunnen for å

inkludere åpenhet i stammebehandlingen er forankret i logopedenes oppfatninger om at åpenhet kan bidra til å redusere byrden av å bære på konsekvensene av stammingen alene. Videre opplever logopedene at åpenhet bidrar til at eleven ikke behøver å bekymre seg for å måtte skjule stammingen for sine jevnaldrende da åpenhet ofte fører til positiv og aksepterende respons. Fokusområder i arbeidet med åpenhet omhandler å skape en god relasjon med eleven, avdekke elevens opplevelse av stammingen, samarbeid med elevens lærer og inkludering av foreldre. Av strategier fremkommer det at logopedene benytter visuelle hjelpemidler i arbeid med å identifisere og konkretisere stammingen sammen med eleven, derav isfjellet, snakkefabrikken eller tegning. OASES og WASSP benyttes også jevnlig i samtale med eleven om stammingen. I arbeid med åpenhet til elevens jevnaldrende fremstår undervisning om stamming til elevens klasse som en strategi, hvor informasjon om stammingen kan formidles gjennom en klasserompresentasjon av eleven selv, logopedene eller læreren. Utover arbeid med åpenhet, fremstår også aksept som en vesentlig komponent i logopedenes beskrivelser av stammebehandlingen. Videre opplever logopedene det som nyttig å gi eleven noen mentale verktøy de selv kan benytte seg av for å håndtere situasjoner de er redde for å stamme i. Det fremkommer at utarbeiding av gode kommunikasjonsregler i klasserommet er vesentlig for å skape et åpent og aksepterende klassemiljø slik at eleven skal være komfortabel med å være åpen om stammingen. Logopedenes opplevelser av arbeidet beskrives av samtlige som positive da de opplever at åpenhet er til stor hjelp for barnet som stammer og at det bidrar til å redusere reaksjoner fra barnets jevnaldrende. Enkelte av logopedene opplever imidlertid ofte at elever som stammer ikke føler seg klare for å være åpne om stammingen sin og at de ikke ønsker å holde en presentasjon om stamming. I slike tilfeller blir informasjon formidlet gjennom logopedene eller læreren dersom eleven ønsker det. Logopedene opplever at de eldste barneskoleelevene er mer innesluttet om stammingen sin. Det fremkommer en bekymring knyttet til at skjult stamming muligens kan bli en konsekvens av å mislykkes i å få eleven til å åpne seg om stammingen fra ung alder av. Dette indikerer at logopedene ser det som viktig å arbeide med åpenhet i tidlig alder slik at dette kan forebygges at eleven går inn i ungdoms- og voksenlivet med å skjule stammingen sin. Oppsummert har undersøkelsen avdekket at en kombinasjon av en god relasjon med eleven, samarbeid med lærer og foreldre, samt å skape et aksepterende klassemiljø hvor alle elever kan være seg selv er sentrale elementer i arbeidet med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, men mest av alt spennende og lærerikt. Endelig er jeg i mål, noe som kjennes både godt og samtidig litt vemodig. Fem fine år som student på Blindern har flydd forbi, og nå skal jeg ta fatt på arbeidslivet som logoped!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de fem logopedene som stilte opp som informanter i prosjektet mitt. Gjennom samtaler med dere har jeg fått god innsikt i deres arbeid og erfaringer på feltet som jeg vil ta med meg videre, og uten dere hadde denne oppgaven vært umulig å ferdigstille.

Dernest vil jeg takke min dyktige veileder, Linn Stokke Guttormsen. Takk for at du har møtt meg med et smil til hver veiledningstime og gitt meg kloke tilbakemeldinger, positivitet og inspirasjon.

En stor takk må også rettes til mamma, pappa og Stine, som har gitt meg støtte og motivasjon gjennom hele studieforløpet. Jeg må også rette en stor takk til mine supre besteforeldre. Takk for at dere alltid har tro på meg.

Videre vil jeg takke medstudenter, som i løpet av studietiden har blitt gode vennskap. Dere har vært gode å ha i skriveprosessen. En takk må også rettes til Frida, som alltid stiller opp med gode råd, oppløftende humør og latter. Sist, men ikke minst, vil jeg takke mitt kjære kollektiv som jeg har bodd sammen med under masterperioden. Takk for oppmuntrende ord og forståelse i en hektisk skriveprosess med hjemmekontor!

Oslo, mai 2021

Camilla Gullberg Andreassen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	11
1.1	Bakgrunn for valg av tema	12
1.2	Prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3	Avgrensninger og begrepsavklaringer	13
1.4	Disposisjon	13
2	TEORETISK RAMMEVERK	14
2.1	Stamming	14
2.1.1	Definisjoner	14
2.1.2	Forekomst av stamming	15
2.1.3	Stammeatferd og utviklingsforløp	16
2.1.4	Årsaksforklaringer	18
2.1.5	Stigma	18
2.2	Konsekvenser av stamming i barneskolealder	19
2.2.1	Bevissthet, følelser og holdninger	20
2.2.2	Reaksjoner fra jevnaldrende	21
2.2.3	Konsekvenser av unngåelsesatferd	23
2.3	Kartlegging av stamming	23
2.3.1	The Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES)	24
2.3.2	WASSP	24
2.4	Behandling i barneskolealder	24
2.4.1	Effekt av stammebehandling	25
2.4.2	Behandlingstilnærminger	25
2.4.2.1	Identifisering og desensitivering	26
2.4.2.2	Modifikasjon og stabilisering	27
2.4.2.3	Aksept	27
2.4.2.4	Reduksjon av negative følelser og holdninger	28

2.4.2.5	Håndtering av stammingen og reaksjoner fra jevnaldrende	29
2.4.3	Logopedens holdninger og ferdigheter	30
2.4.4	Åpenhet om stamming	30
2.4.4.1	Å snakke om stammingen med barnet	31
2.4.4.2	Åpenhet om stammingen med jevnaldrende	31
3	METODISKE OVERVEIELSER	34
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	34
3.1.1	Fenomenologisk forankring	34
3.1.2	Kvalitativt semistrukturert intervju	34
3.1.2.1	Intervju via internett	35
3.1.2.2	Intervjurollen	35
3.2	Forarbeid før datainnsamling	36
3.2.1	Utvalg	36
3.2.1.1	Utvalgskriterier	36
3.2.1.2	Presentasjon av utvalget	37
3.2.2	Intervjuguide	37
3.2.2.1	Prøveintervju	39
3.3	Datainnsamling	39
3.3.1	Gjennomføring av intervjuene	39
3.4	Bearbeidelse av datamaterialet	41
3.4.1	Transkripsjon	41
3.4.2	Analyse av datamaterialet	41
3.5	Studiens kvalitet	42
3.5.1	Reliabilitet	43
3.5.2	Validitet	43
3.5.3	Generaliserbarhet	46
3.6	Etiske hensyn	46
4	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER	48
4.1	Åpenhet om stamming med eleven som stammer	48
4.1.1	Bakgrunn for arbeidet	48

4.1.2	Fokusområder	49
4.1.2.1	Å skape en god relasjon med eleven.....	50
4.1.2.2	Å avdekke elevens opplevelse av stammingen.....	51
4.1.2.3	Å inkludere elevens foreldre.....	53
4.1.3	Strategier.....	56
4.1.3.1	Arbeid med å akseptere at stammingen er der.....	58
4.1.3.2	Å gi eleven verktøy for å håndtere stammingen.....	61
4.1.4	Logopedenes opplevelser av arbeidet.....	63
4.2	Arbeid med åpenhet om stamming til elevens jevnaldrende.....	65
4.2.1	Bakgrunn for arbeidet.....	65
4.2.2	Strategier.....	70
4.2.2.1	Presentasjon for klassen om stamming.....	70
4.2.3	Fokusområder i arbeidet.....	71
4.2.3.1	Samarbeid med elevens lærer.....	71
4.2.4	Logopedenes opplevelse av arbeidet.....	73
5	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	75
5.1	Oppsummering av funn.....	75
5.2	Videre forskning.....	77

Antall ord: 26822

1 Innledning

Dette prosjektet tar for seg logopeders erfaringer med arbeid med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever. Da det tidligere fantes en oppfatning om at man ikke skulle snakke med barn som stammer om stamming i frykt for å gjøre den verre, omhandler stammebehandling i dag åpenhet og prating om stammingen med barn fra ung alder av (Douglass et al., 2019). I barneskolealder er barnet ofte svært bevisst på stammingen sin (Bloodstein, 1960b, ref. i Yairi & Seery, 2015). Bevissthet på egen stamming ligger til grunn for fremveksten av en rekke negative følelser knyttet til stammingen som kan være vanskelig for barn å sette ord på selv. Blant annet kan elever med stamming oppleve skam og angst da bevissthet på stammingen også øker blant barnets jevnaldrende (Yairi & Seery, 2015). Samtidig viser forskning at barn som stammer har større risiko for å utsettes for mobbing og andre negative reaksjoner fra jevnaldrende (Murphy & Quesal, 2002; Murphy et al., 2007a, 2007b; Blood & Blood, 2007, 2016; Hugh-Jones & Smith, 1999). Flere klinikere fremmer at skolebarn har behov for å prate om stammingen sin og få hjelp med å redusere de negative følelsene som kan medfølge (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015; Shapiro, 2011; Radford, 2021).

Stamming er en kompleks vanske som ofte er misforstått av omgivelsene (Kalinowski & Saltuklaroglu, 2006). Studier viser at stamming ofte assosieres med negative egenskaper, og at personer som stammer kan oppleve fordommer og stigma (Craig et al., 2003; Boyle, 2013; Boyle & Gabel, 2020). Dermed kan personer som stammer bekymre seg for negativ vurdering fra andre (Brundage et al., 2017), noe som kan føre til unngåelsesatferd. Å skjule stammingen har vist seg å være forbundet med redusert livskvalitet (Plexico et al., 2009a). Forskning viser at åpenhet om stammingen fremfor å skjule den kan føre til en rekke positive utfall (Plexico et al., 2009b; Boyle et al., 2018). Åpenhet kan blant annet bidra til å redusere negative følelser knyttet til stammingen hos barnet (Yaruss et al., 2018), samt føre til at lytterne kan få en bedre forståelse av stamming og bli mer empatiske (Murphy & Quesal, 2002). Studier foreslår *selvformidling* som en strategi for mennesker som befinner seg i risiko for stigmatisering (Byrd et al., 2017; Boyle et al., 2018; Snyder et al., 2020; Boyle & Gabel, 2020). Selvformidling av stamming er en måte å være åpen om stammingen sin på ved å informere andre om den. Å fortelle om stammingen sin til andre synes å ha positiv effekt på lytternes oppfatninger av personen som stammer (Murphy et al., 2007b; Byrd et al., 2017). Det meste av forskning som er gjort på selvformidling og stamming har fokusert på voksne, men de

positive effektene av selvformidlingen har også vist seg å gjelde å for barn i skolealder som stammer (Murphy et al., 2007b; Byrd et al., 2016; Snyder et al., 2020).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Stamming er et tema som tidlig fanget oppmerksomheten min da jeg begynte masterstudiet innenfor logopedi. Særlig ble jeg nysgjerrig på det psykososiale aspektet ved vansken og de tankene og følelsene som ofte utgjør en stor del av stammingen, men som ikke alltid synes utad. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan jeg som fremtidig logoped best mulig kan hjelpe personer som stammer med å redusere negative tanker og følelser knyttet til stammingen. Arbeid med stamming hos barneskoleelever ble raskt et tema jeg ønsket å undersøke nærmere da jeg gjennom praksisperioden på studiet fikk møte flere barn i barneskolealder som stammet, og da disse barna gjorde inntrykk på meg. Flere av disse barna hadde erfaringer med negative reaksjoner fra jevnaldrende knyttet til stammingen. Jeg fikk se på at en elev som stammet holdt en presentasjon om stamming for klassen sin, noe som syntes å være en svært positiv aktivitet både for eleven selv og for klassen. Eleven med stamming fikk på denne måten muligheten til å fortelle de andre elevene om hva stamming er og hvordan de kan hjelpe, og mottok aksepterende respons fra klassekameratene. Etter min tid i praksis reflekterte jeg mye rundt åpenhet om stamming og ønsket dypere innsikt i hvilke erfaringer logopeder har i arbeid med dette.

1.2 Prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette prosjektet er å få et innblikk i logopeders erfaringer med arbeid med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever. Formålet med prosjektet er todelt, da jeg ønsker å 1) undersøke logopeders erfaringer med å få eleven til å åpne seg om stammingen til logopeden, og 2) logopeders erfaringer med å hjelpe eleven med å være åpen om stammingen med sine jevnaldrende. Videre er jeg interessert i å se hva logopeder tenker rundt viktigheten av åpenhet og hvordan de opplever arbeid med åpenhet om stamming i denne alderen.

Dermed har jeg landet på følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har logopeder med å arbeide med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?*

Tre forskningsspørsmål underbygger prosjektets problemstilling:

- 1) Hvorfor arbeider logopedene med åpenhet?
- 2) Hvilke strategier bruker logopedene i arbeid med åpenhet?
- 3) Hvordan opplever logopedene arbeidet med åpenhet?

1.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer

I dette prosjektet er fokuset rettet mot logopeder og deres erfaringer med å arbeide med åpenhet om stamming med barneskoleelever som stammer. Stamming opptrer forskjellig i ulike faser av livet, og med hensyn til oppgavens omfang er det gjort en avgrensning knyttet til aldersgruppen 6-13 år. *Åpenhet* er et begrep som benyttes gjennomgående i denne oppgaven. Grunnet lite forskning knyttet til åpenhet om stamming hos barn vil noe av forskningen som omhandler åpenhet være rettet mot voksne med stamming. Åpenhet knyttet til stammingen i denne sammenhengen innebærer åpenhet om stammingen hos eleven overfor logopeden og seg selv, og åpenhet om stammingen til elevens jevnaldrende. *Selvformidling* en måte å være åpen om stammingen sin på. I engelsk litteratur blir dette omtalt som *self-disclosure*, men i denne oppgaven anvendes norsk oversettelse. Begrepet *jevnaldrende* rettes i dette prosjektet mot elevens klassekamerater. Denne oppgaven undersøker hvordan logopeder arbeider med åpenhet i *behandling*. Andre sentrale arbeidsområder i logopeders praksis, eksempelvis kartlegging, vies derfor mindre plass. Det inkluderes likevel en kort redegjørelse for kartlegging av stammingens innvirkning da jeg ser dette som relevant knyttet til videre arbeid med åpenhet i behandling. Oppgaven fokuserer i hovedsak på stammingens *psykososiale aspekt*. Med det psykososiale aspektet siktes det til de sidene ved stamming som ikke nødvendigvis synes på utsiden, altså de emosjonelle, kognitive og atferdsmessige konsekvensene. Behandling av den fysiske og observerbare stammingen får dermed mindre oppmerksomhet.

1.4 Disposisjon

Prosjektet består av fem kapitler. I dette første kapitlet er innledning, formålet med oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensninger og begrepsavklaringer og disposisjon presentert. I kapittel to vil relevant teori og forskning knyttet til stamming og stammebehandling i barneskolealder presenteres. Her vil arbeid med åpenhet vektlegges. Kapittel 3 omhandler prosjektets metodiske valg og den praktiske gjennomføringen av prosjektet. Her drøftes også studiens kvalitet samt etiske hensyn som er gjort. I kapittel 4 vil resultatene fra analysen presenteres og drøftes. Avslutningsvis vil kapittel 5 oppsummere undersøkelsens funn, refleksjoner rundt dette og forskning videre.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Stammering

Guitar (2014) beskriver stammering som en fascinerende og mystisk vanske som eksisterer i alle deler av verden på tvers kultur, kjønn og alder, og karakteriseres av hyppige forstyrrelser som hindrer flyt i talestrømmen. Stammering begynner i barndommen og utvikler seg ofte til å bli mer alvorlig i takt med alder (Guitar, 2014). Guitar (2014) belyser at følelser og holdninger også kan være viktige komponenter av stammering. Disse reflekterer personens individuelle emosjonelle reaksjoner til opplevelsen av å stamme samt lytteres reaksjoner til stammeringen. I sin beskrivelse av stammering har Guitar (2014) adoptert Van Riper (1971, 1982) sitt begrep *kjerneatferd* som omhandler tre former for brudd i talen; Repetisjoner av lyder, stavelser og enstavelsesord, forlengelser av lyder, og/eller blokkeringer av luftstrømmen og artikulasjonen i talen.

2.1.1 Definisjoner

Ved første øyekast synes stammering å være et fenomen det burde være enkelt å definere (Yairi & Seery, 2015). De fleste tenker på stammering som den typiske talen med repetisjoner og nølinger. Det synes å være slik at ”alle vet hva stammering er”. Imidlertid har det vist seg å være en svært vanskelig oppgave å definere stammering, og jo mer en studerer stammering, desto mer komplisert synes vansken å være (Yairi & Seery, 2015). Det finnes ikke én bestemt definisjon av stammering (Onslow, 2018). Stammering kan ha svært ulik betydning for den som stammer, samt ulik betydning for den som forsøker å forklare stammering som fenomen (Ward, 2017). Når en bruker begrepet *stammering* refereres det noen ganger til den delen av stammeringen som er hørbar og synlig, og andre ganger til de mer skjulte trekkene, som omhandler personens opplevelse og emosjonelle reaksjoner (Yairi & Seery, 2015). Stammering er en svært sammensatt vanske og omfavner både de observerbare forstyrrelsene i talen samt reaksjonene og opplevelsene hos individet knyttet til disse forstyrrelsene. Dette har ført til utfordringer knyttet til hva som skal beskrives i definisjonen, om det skal fokuseres på det observerbare eller det psykologiske ved stammering, og til at definisjoner av stammering ofte reflekterer en spesifikk forskers perspektiv på vansken (Ward, 2017). Definisjoner av stammering kan ifølge Shapiro (2011) deles inn i tre former for definisjoner. Disse er *deskriptive definisjoner* som beskriver hva personen gjør i stammeøyeblikket. Videre finnes det *forklarende definisjoner* som konsentrerer seg om hvorfor personen stammer. Den siste

typen definisjoner omtales som *kombinerte definisjoner* og er en kombinasjon av både deskriptive og forklarende definisjoner.

Verdens helseorganisasjon (WHO, 2021) definerer stamming i ICD-11 som hyppige eller gjennomgripende forstyrrelser i taleflyten karakterisert av repetisjoner og forlengelser i lyder, stavelser, ord og fraser, samt blokkeringer og unngåelse eller utbytte av ord, og at forstyrrelsene i taleflyten er vedvarende over tid. Oppstart skjer i løpet av utviklingsfasen, og taleflyten er markant mindre flytende enn hva som er forventet for alderen. Taleflytvanskene resulterer i signifikant svekkelse i sosial kommunikasjon, personlige, familiære, sosiale, utdannings- og yrkesmessige faktorer, eller i andre viktige funksjonsområder. Definisjonen favner stammingens kjerneatferd samtidig som den inkluderer stammingens potensielle innvirkning på flere områder i personens liv. Yairi & Seery (2015) forstår stamming som flerdimensjonal vanske som involverer både observerbare og ikke-observerbare aspekter. I sin definisjon beskrives den observerbare kjerneatferden ved stammingen i sin definisjon av stamming, og at disse forstyrrelsene er tilstrekkelige nok til å distrahere lyttere og forstyrre kommunikasjon. Videre inkluderes det at stammingen over tid vil utvikle seg til å innebære ytterligere karaktertrekk i form av kroppslige spenninger, samt emosjonelle, kognitive og sosiale reaksjoner. For personen som stammer kan disse ytterligere aspektene av vansken være mer forstyrrende enn selve bruddene i talen. Shapiro (2011) belyser personens subjektive opplevelse av stammingen i sin definisjon: ”Stuttering is whatever people who stutter feel their own stuttering to be” (Shapiro, 2011, s. 8). I denne definisjonen av stamming rettes fokuset mot den enkeltes subjektive beskrivelse av hvordan stammingen oppleves. Dette kan ses i lys med hvordan Guitar (2014) trekker frem at noen personer som stammer kan ha mye hørbar og synlig stamming uten at det nødvendigvis har stor innvirkning på personens liv, mens andre kan ha svært lite hørbar stamming og samtidig oppleve stammingen som et stort hinder i hverdagen. Det er altså individuelt hvordan stammingen oppleves uavhengig av stammefrekvensen.

2.1.2 Forekomst av stamming

Stamming finnes i alle deler av verden, på tvers av kultur, miljø, alder og kjønn (Guitar, 2014). Innenfor forskning på stammefeltet refereres det ofte til prevalens og insidens av stamming. Guitar (2014) understreker at prevalens og insidens er vanskelig å fastslå, da det vises til ulike resultater og metoder i forskjellige studier. Det er anslått at omkring 1% prosent av befolkningen stammer til enhver tid (Bloodstein, 1995, ref. i Kalinowski & Saltuklaroglu,

2006). Denne prosentandelen er blitt et allment akseptert estimat på stammingens prevalens i litteraturen (Craig & Tran, 2005). Yairi & Ambrose (2013) tror imidlertid at prevalensen kan være enda lavere enn 1%. Insidens av stamming er anslått å være 5% (Bloodstein, 1995, ref. i Kalinowski & Saltuklaroglu, 2006), noe som vil si at 5% av alle barn viser tegn til stamming på ett punkt i løpet av utviklingen. Samtidig viser Yairi & Ambrose (2013) til at nyere forskning foreslår at insidens av stamming kan være vesentlig høyere enn 5%. Dette innebærer at en større prosentandel av individer enn tidligere antatt kan oppleve stamming på et tidspunkt i livet, og at andelen som opplever opphør av stammingen også er større enn tidligere antatt (Brocklehurst, 2013). Månsson (2000) fant at 5,19% av barn mellom 3-5 år opplever stamming i løpet av en tidsperiode. Ved fylte 3 år fant Reilly et al. (2009) at insidensen var 8,5%, og ved nylig fylte 4 år, fant Reilly et al. (2013) at insidensen var 11,2%.

2.1.3 Stammeatferd og utviklingsforløp

Forstyrrelser i talestrømmen er det største kjennetegnet ved stamming (Yairi & Seerey, 2015). Det er disse hørbare og synlige forstyrrelsene som omtales som stammingens *primæratferd*. Hvordan stammingen opptrer varierer fra person til person, og for samme person kan alvorlighetsgraden av stammingen og måten en stammer på varierer over tid og i ulike situasjoner (Guitar, 2014). Personer som stammer kan reagere følelsesmessig på sine repetisjoner, forlengelser og blokkeringer av talen ved å forsøke å avslutte dem kjapt eller ved å unngå dem helt (Guitar, 2014). Slike reaksjoner utgjør stammingens *sekundæratferd*, og Guitar (2014) deler sekundæratferd inn i *unngåelsesatferd* og *fluktatferd*. Unngåelsesatferd er atferd som er lært når en person som stammer forventer å stamme og husker de negative opplevelsene stammingen har medført tidligere. Personen kan i slike situasjoner ta i bruk atferd han eller hun har lyktes tidligere med for å unngå å stamme. Fluktatferd oppstår når personen forsøker å komme seg ut av stammingen i et stammeøyeblikk for å kunne fullføre ordet (Guitar, 2014). Fluktatferd kan opptre på en rekke ulike måter hos personer som stammer, hvor ansente kroppslige bevegelser ofte er involvert for å forsøke å komme seg ut av stammingen (Yairi & Seery, 2015). Personen kan bruke atferd som for eksempel blinking med øynene, legge inn ekstra lyder, eller bytte ut ordet personen egentlig vil bruke til noe annet som er enklere å si (Guitar, 2014).

Det er enighet blant klinikere om at stamming vanligvis begynner i en alder mellom 2 og 5 år. I en litteraturgjennomgang samlet Yairi & Ambrose (2013) resultater fra ulike studier knyttet til stammingens debut, og fant at gjennomsnittsalder for oppstart var 33 måneder. Når barn

befinner seg i en utviklingsfase med rask språkutvikling er det ikke uvanlig at de kan produsere ikke-flytende tale, og dette trenger ikke nødvendigvis å bety at det er stamming (Kalinowski & Saltuklaroglu, 2006). Det kan derfor være vanskelig å skille det som kalles *naturlig ikke-flyt* fra stamming (Guitar, 2014). Ward (2017) fremmer at frekvens, lokalisasjon, strev og alvorlighet av brudd i talen er faktorer som er med på å avgjøre om barnets ikke-flytende tale kan defineres som normal ikke-flyt eller om det er snakk om stamming. Ikke-flyt som innebærer ekstra anstrengelse, som for eksempel blokkeringer, vil ofte gjenkjennes av andre som stamming (Ward, 2017). Stamming kan begynne med en gradvis økning i repetisjoner av ord og lyder, og det kan også begynne plutselig med flere repetisjoner og noen ganger også forlengelser og blokkeringer (Guitar, 2014). Plutselig oppstart av stammingen ble funnet hos 40% av barn i en studie gjort av Yairi & Ambrose (2005), og hos 50% i Reilly et al. (2009) sin studie. Stamming forandrer seg gjennom ulike faser i livet, og oppleves og opptrer annerledes fra person til person og i ulike situasjoner (Baluyot et al., 2019). I de tidligste fasene av stammingen, er det ofte forstyrrelser i talen som er det primære problemet (Yairi & Seery, 2015).

Hos de fleste barn som begynner å stamme forsvinner stammingen av seg selv (Guitar, 2014). Litteraturgjennomgangen av Yairi & Ambrose (2013) viste at stammingen opphører hos 88,3% av de som begynner å stamme i tidlig barndom, mens den vedvarer hos 11,7%. Yairi & Seery (2015) hevder at sjansen for opphør av stammingen er omtrent 75%-80% raskt etter oppstart, og at sjansen for naturlig opphør deretter reduseres til 47% etter to år med stamming. Reilly et al. (2013) fant at 6,3% av barna i deres studie opplevde opphør innen 12 måneder etter stammingens oppstart. Når barnet fortsatt stammer ett år etter stammingen først begynte, er det mindre sannsynlig at barnets stamming vil opphøre naturlig (Onslow, 2018). Stammingens utviklingsforløp viser at det er stor sjanse for at barn som stammer ved skolealder vil fortsette å stamme i større eller mindre grad resten av livet (Guitar, 2014).

Guitar (2014) beskriver stammingens utvikling gjennom ulike stadier, hvor barnets bevissthet og følelser knyttet til stammingen øker i takt med alder. Jeg vil kun gå nærmere inn på fasen Guitar (2014) beskriver som *overgangsstamming*, da denne fasen rommer alderen 6-13 år og er av relevans for oppgaven. Stamming i denne alderen er ofte mer etablert og har utviklet seg fra enkle repetisjoner og forlengelser til stamming med mer strev, unngåelsesatferd samt negative følelser knyttet til stammingen (Haynes & Pindzola, 2008, ref. i Shapiro, 2011). Mens repetisjoner er den vanligste formen for stamming i en tidligere fase, blir karaktertrekkene til en avansert stamming mer tydelige når stammingen vedvarer inn i senere

barndom, og forlengelser og blokkeringer forekommer hyppigere (Yairi & Seery, 2015). Hos barn med overgangsstamming. Ved overgangsstamming blir sekundæratferden ofte mer kompleks, hvor unngåelse av ord eller situasjoner kan oppstå da personen kan kjenne på forventning om stamming og negative reaksjoner fra andre.

2.1.4 Årsaksforklaringer

Over flere tiår har det vært samlet enorme mengder informasjon om stamming, men likevel vet en fortsatt ikke hva som forårsaker utviklingsmessig stamming (Ward, 2017). Det er sterke bevis for at stamming har et genetisk grunnlag (Guitar, 2014). Stamming synes å oppstå oftere i familier hvor flere familiemedlemmer enten stammer eller har stammet tidligere enn i familier uten noe historie med stamming (Yairi & Seery, 2015). Kraft & Yairi (2012) fant i sin undersøkelse av forekomst av stamming i familier, at mellom 30 og 60 prosent av personer med stamming har historie med stamming i familien. Alm (2005) mener stamming er et resultat av en forstyrrelse i et område i hjernen knyttet til automatisk produksjon av tale. Chang et al. (2009) foreslår imidlertid at motoriske vansker ikke nødvendigvis kun er knyttet til taleproduksjon. De fant at personer som stammer ikke har motoriske problemer som kun er knyttet til tale, men samtidig problemer med andre handlinger som ikke dreier seg om tale. Chang et al. (2015) fant at utviklingsmessige endringer i hvit substans kan føre til opphøring av stamming. De fant lavere aktivitet i hjernens områder for motorisk kontroll hos barn som stammer. Smith & Weber (2017) utviklet en teoretisk modell for å forstå stammingsens flerdimensjonalitet; *Multifactorial dynamic pathways theory*. Modellen beskriver stamming som en vanske forårsaket av flere ulike faktorer, og at en kombinasjon av disse faktorene kan variere mellom personer som stammer. Modellen er å belyse av hvert barn har sin unike vei i utviklingen av stammingen, en vei som enten vil lede til opphør for de fleste barn, men som hos noen barn fører til vedvarende stamming. Teoriens hensikt er å skape forståelse hos klinikere hvordan de best mulig kan hjelpe det unike barnet med å finne sin vei til opphøring av stammingen.

2.1.5 Stigma

Kalinowski & Saltuklaroglu (2006) beskriver stamming som en kompleks vanske som ofte er misforstått. Forskning viser at det finnes mange som har negative stereotypiske fordommer mot mennesker som stammer (Craig et al., 2003). Personer med karaktertrekk eller tilstander som samfunnet assosierer med noe negativt, opplever ofte stigma (Boyle et al., 2018).

Offentlig stigma beskrives som fordommer og diskriminering fra samfunnet rettet mot en gruppe (Corrigan & Rao, 2012). Det synes å være offentlig stigma knyttet til stamming som kan påvirke utdanning, arbeid og sosiale livsdimensjoner (Boyle, 2013). Craig et al. (2003) fant at personer som stammer ofte blir oppfattet som nervøse, engstelige, sjenerte, og usikre. Slik offentlig stigma kan etter hvert føre til at de negative stereotypiene internaliseres, noe som kan føre til lavere selvtillit og redusert mestringfølelse (Corrigan et al., 2009, ref. i Boyle et al., 2018).

2.2 Konsekvenser av stamming i barneskolealder

Innenfor stammefeltet refereres det ofte til stammingsens *innvirkning* når det dreier seg om de negative konsekvensene stammingen kan medføre. Beilby (2014) forklarer at de negative konsekvensene som utgjør stammingsens innvirkning innebærer individets opplevelse av stammingen i form av atferdsmessige og sosiale vansker, selvbevissthet, reaksjoner til stamming, vanskeligheter i kommunikasjonssituasjoner, angst og generell livskvalitet. I Yaruss & Quesal (2004) sin beskrivelse av stammingsens innvirkning inkluderes også negative reaksjoner fra omgivelsene og at stammingen kan medføre vesentlige begrensninger knyttet til muligheter for å delta i dagligdagse aktiviteter.

De psykososiale konsekvensene stammingen kan medføre gjelder ikke kun voksne som stammer. I skolealder har stammingen ofte utviklet seg til å være en vanske som i tillegg til forstyrrelsene i talen også inkluderer sosiale og emosjonelle komponenter som ofte overskygger taleaspektet (Yairi & Seery, 2015). Mange av disse barna utvikler kognitive, emosjonelle og atferdsmessige responser til stammingen sin, noe som kan bidra til å gjøre stammingen vanskeligere å behandle og forårsake sosiale, akademiske og fremtidige yrkesmessige utfordringer for disse individene (Guitar, 2014). McAllister (2016) undersøkte atferdsmessig, emosjonell og sosial utvikling hos tre-, fem- og elleveåringer og fant at barn med stamming presterte dårligere enn jevnaldrende i alle de tre aldersgruppene. Funnene viste også at barn med stamming viser lavere utvikling enn sine jevnaldrende på alle områder med unntak av prososiale ferdigheter. Studien konkluderte med at barn som stammer kan vise nedsatt atferdsmessig, emosjonell og sosial utvikling allerede ved treårsalder og at disse vanskene er godt etablert hos eldre barn som stammer. Reilly et al. (2013) fant imidlertid ingen signifikante forskjeller i atferdsmessig, emosjonell og sosial utvikling hos barn med og uten stamming.

Daniels, Gabel & Hughes (2012) beskriver skolen som et komplekst miljø hvor elevene må delta både på et akademisk og på et sosialt nivå, og understreker at erfaringer fra skolen er en viktig del av barnets utvikling. Crichton-Smith (2002) intervjuet voksne personer som stammer om deres livserfaringer med stamming, og resultatene viste at flere opplevde at stammingen hadde begrenset livene deres på ulike arenaer, hvor blant annet skolen ble trukket frem. Det ble rapportert om vanskeligheter i sosiale situasjoner, inkludert opplevelser med jevnaldrende i skolen. Det ble også rapportert om negative forventninger til egen kommunikasjon i ulike situasjoner og en følelse av å være ekskludert. Likeledes fant Klompas & Ross (2004) at stamming hadde negativ innvirkning knyttet til hvordan personer med stamming opplevde skolehverdagen.

2.2.1 Bevissthet, følelser og holdninger

Tidligere eksisterte en oppfatning av unge barn ikke var bevisst på egen stamming (Bloodstein, 1960, Bluemel; 1932, ref. i Yaruss, 2010). Senere har forskning vist at barn i skolealder (Vanryckeghem et al., 2001) og til og med barn i førskolealder (Boey et al., 2009; Ezrati-Vinacour et al., 2001; Langevin et al., 2009) kan være bevisst på stammingen sin og reagere negativt til hvordan de snakker. I skolealder er barn ofte svært bevisste på stammingen sin da de er eldre og mer utviklet kognitivt enn da de var i barnehagealder (Bloodstein, 1960b; Yairi & Seery, 2015). Bevissthet på egen stamming ligger til grunn for fremveksten av en rekke følelser knyttet til stammingen som kan forsterkes da bevissthet på stammingen også øker blant barnets jevnaldrende (Yairi & Seery, 2015). Ifølge Yairi & Seery (2015) begynner disse følelsene ofte med frustrasjon og flauhet som etterfølges av sterkere reaksjoner som skam eller angst, og hvor disse igjen kan føre til at barnet forsøker å unngå å snakke. Følelser som flauhet og skam kan oppstå da stammingen utvikler seg og blir mer synlig for andre jevnaldrende, og jevnaldrende på skolen eller voksne som ikke vet hvordan de skal respondere på stammingen kan bidra til at barnet blir mer selvbevisst rundt sin egen stamming (Guitar, 2014). Vanryckeghem et al. (2001) fant en sterk sammenheng mellom negative kommunikasjonsholdninger og negative følelser hos barn i skolealder, og at de negative følelsene økte med alder og stammingens alvorlighetsgrad. Det er vist at barn allerede i førskolealder viser negative holdninger til sin egen tale (Langevin et al. 2009). Langevin et al. (2010) fant at de hyppigste reaksjonene hos barn som stammer var frustrasjon, tilbaketrukkethet, endret eller redusert verbal ytring, kommentering på egen evne til å prate og unngåelsesatferd. Boey et al. (2009) fant at 56,7% av barn ved to års alder var bevisste på

egen stamming, og at denne prosentandelen økte til 89,7% ved sju års alder. De konkluderte sin studie med at de fleste barn synes å være bevisst på egen stamming og at bevisstheten øker med alder.

2.2.2 Reaksjoner fra jevnaldrende

Etter hvert som barnet i større grad involveres i sosiale situasjoner i løpet av skoleårene kan de negative konsekvensene av stammingen bli mer intense (Iverach & Rapee, 2014).

Skolealderen er en fase hvor barnet introduseres for gruppepress, kritikk og ønske om sosial bekreftelse fra jevnaldrende (Conture & Guitar, 1993, ref. i Shapiro, 2011). Sosiale erfaringer spiller en viktig rolle i progresjonen og opprettholdelsen av stammingen (Blood & Blood, 2016), og gode relasjoner med jevnaldrende er assosiert med bedre skoleprestasjoner, sosiale ferdigheter og lavere nivå av stress og angst (Berchiatti et al., 2020). I en studie av Hugh-Jones & Smith (1999) gjort på erfaringer hos voksne med stamming, fortalte informantene blant annet om vanskeligheter med å danne vennskap da de gikk på skolen. Likeledes fant Klompas & Ross (2004) i sin studie gjort på voksne med stamming, at stammingen hadde konsekvenser for sosialt liv og etablering av vennskap i barneårene.

Da det ofte knyttes negative assosiasjoner til stamming, kan personer som stammer ofte kjenne på bekymring knyttet til negativ vurdering fra andre (Brundage et al., 2017).

Klassekamerater av barn som stammer kan reagere med negativ atferd til stammingen, blant annet med erting og mobbing, det er her den sosiale innvirkningen av vansken virkelig oppstår og utgjør en betydelig del av vansken i skolealder (Yairi & Seery, 2015). Ezrati-Vinacour et al. (2001) undersøkte hvordan barn uten stamming reagerte på stamming og fant at majoriteten av barn uten stamming (68,8%) favoriserte en dukke med flytende tale over en dukke med stamming. Franck et al. (2003) fant at elever i fjerde- og femteklasse hadde flere negative oppfatninger av en voksen med stamming sammenlignet med en voksen uten stamming. Selv om sistnevnte studie baserer seg på barns reaksjoner til en voksen med stamming, og ikke til andre barn, viser funnene likevel at de negative reaksjonene til stamming er tilstede. Hartford & Leahy (2007, ref. i Healey, 2010) fant at barn i alderen 6-13 år tilegnet flere negative egenskaper til en person med stamming sammenlignet med en person med flytende tale. Resultatene fra sistnevnte studie viste også at de eldre barna (8-13 år) tilegnet enda flere negative egenskaper til en person med stamming enn hva yngre barn (6-8 år) gjorde. I tillegg fant de at de eldste av barna (11-13 år) foretrakk å være venn med en person med flytende tale sammenlignet med en person med stamming, mens yngre barn (6-10

år) ikke indikerte en slik preferanse. Evans et al. (2008) undersøkte hvordan barn i alderen 10-14 år oppfattet stamming hos en jevnaldrende og fant at de negative oppfatningene av stammingen økte i takt med økt stammefrekvens. Resultatene viste også at majoriteten av barna også reagerte negativt til mild stamming. Imidlertid var et positivt funn at barna rapporterte at de følte seg komfortable med å lytte til og snakke med en jevnaldrende med stamming og ønsket å inkludere han eller henne i sin vennegjeng. Videre rapporterte barna i studien at en jevnaldrende med mild stamming hadde større sannsynlighet for å ”passe inn” i skolen sammenlignet med en jevnaldrende som hadde moderat til alvorlig stamming. Langevin et al. (2009) fant at jevnaldrende reagerte på stamming med å ignorere, gå ifra eller erte barn som stammer. En studie av Berchiatti et al. (2020) viste at barn med stamming var mindre populære enn sine jevnaldrende og at de opplevde avvisning.

Murphy & Quesal (2002) fremhever mobbing av barn som stammer som en vesentlig faktor i logopeders arbeid med barneskoleelever, og understreker at skolen er en av de mest utfordrende arenaene for stammebehandling, blant annet på grunn av mobbeproblematikk knyttet til barn som stammer. Blood & Blood (2007) fant i sin undersøkelse at barn som stammer har signifikant høyere risiko for å oppleve mobbeatferd (61%) enn barn som ikke stammer (22%). Guerra et al. (2011) fant ifølge utsagn fra jevnaldrende at det å være annerledes eller skille seg ut på en eller annen måte kan føre til mobbing. I samsvar med dette fant Rose et al. (2015) i sin studie at barn som har en eller annen form for vanske opplever høyere nivå av erting og mobbing enn sine jevnaldrende. I Hugh-Jones & Smith (1999) sin studie rapporterte 83% av voksne med stamming om opplevelser av mobbing da de gikk på skolen, og at mobbingen hadde både kortsiktige og langsiktige konsekvenser på deres selvfølelse og personlige relasjoner.

Skolehverdagen innebærer en rekke situasjoner som stiller krav til tale. Å lese høyt eller å svare på spørsmål i klasserommet kan være svært skremmende for et barn som stammer (Yairi & Seery, 2015). Crichton-Smith (2002) fant i sin studie at høytlesning på skolen var en traumatisk opplevelse for flere av personer med stamming. Guitar (2014) forklarer at barnet kan være redd for å bli sittende fast i et ord, og kan frykte andres reaksjoner til en slik situasjon.

2.2.3 Konsekvenser av unngåelsesatferd

Personer med stamming kan oppleve en rekke ulike følelser før, under og etter et stammeøyeblikk, og flere unngår situasjoner som krever snakking, skjuler stammingen med annen atferd og frykter hva lyttere tenker (Yairi & Seery, 2015). De emosjonelle reaksjonene knyttet til stamming kan hos noen vokse seg til et stort handikap, og unngåelsesatferd kan prege personens hverdag og resultere i sosial tilbaketrukkethet (Yairi & Seery, 2015). Plexico et al. (2009a) undersøkte hvordan personer håndterte stammingen sin og fant at flere benyttet seg av unngåelses- og fluktatferd. Deltakerne i studien rapporterte at de anså stammingen sin som noe skamfullt og noe som ville være plagsomt eller bli misforstått av lytteren. Frykt for hva andre tenker om stammingen kan skape negative følelser som ofte er en døråpner til unngåelsesatferd (Plexico et al., 2009a). Studien belyste at unngåelses- og fluktatferd førte til en midlertidig tilfredsstillende og lettelse samt en slags følelse av kontroll i situasjonen. Imidlertid viste studien også at et slikt mønster av unngåelse ofte resulterte i misforståelser og begrenset deres muligheter, og at dette førte til redusert livskvalitet og følelse av velvære. Logopeder kan forbygge unngåelsesatferd hos barnet ved å hjelpe han eller hun med å forstå at unngåelse av stammingen kan føre til flere negative utfall da det hindrer barnet i å si hva han eller hun ønsker å si, og på denne måten forebygge unngåelsesatferd (Yaruss et al., 2012). Ut ifra beskrivelser av hvordan personer som stammer ofte forsøker å unngå sosiale settinger som krever tale i frykt for negative vurderinger fra andre, blir sosial angst en del av problembildet (Ingebrigtsen, 2019). Onslow (2018) foreslår at angst knyttet til stamming dreier seg om en forventning om skade i sosiale situasjoner som stiller krav til tale. Slik skade kan være i form av sosial avvisning, å bli ledd av eller å bli ignorert. Alm (2014) fant at personer med vedvarende stamming utviklet sosial angst som et resultat av talevansken. Lignende funn ble gjort av Craig & Tran (2014) som fant at voksne som stammer synes å ha vesentlig høyere nivå av sosial angst sammenlignet med de som ikke stammer. Iverach & Rapee (2014) mener det er sannsynlig at kommunikasjonsvanskene og de negative konsekvensene av stamming kan bidra betydelig til utviklingen av sosial angst.

2.3 Kartlegging av stamming

Yaruss et al. (2012) understreker at det er hensiktsmessig med en helhetlig kartlegging av elevens stamming i forkant av behandlingen, noe som inkluderer både den hørbare stammingen og den psykososiale delen av vansken. Med hensyn til oppgavens vil fokuset være på kartlegging av stammingens psykososiale side. Kartlegging av psykososiale forhold

er viktige for logopedens forståelse av hvorvidt stammingen innvirker på personens tanker, følelser og holdninger til egen kommunikasjonsevne (Shapiro, 2011).

2.3.1 The Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES)

The Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES) er et strukturert skjema som benyttes for å kartlegge stammingens innvirkning, og det finnes versjoner tilpasset ulike aldersgrupper (Yaruss & Quesal, 2006). Skjemaet består av spørsmål som besvares på en skala fra 1-5, og tar for seg temaene *generell informasjon om stamming, reaksjoner på stamming, kommunikasjon i dagliglivet og livskvalitet*. OASES tar utgangspunkt i *ICF-modellen* (International, Classification of Functioning, Disability and Health), som er en forståelsesramme med et helhetlig perspektiv på stamming (Yaruss & Quesal, 2006).

2.3.2 WASSP

Wright and Ayre Stuttering Self-Rating Profile (WASSP) er i likhet med OASES et graderingsskjema hvor personen selv vurderer stammingen på en skala fra 1-7 gjennom spørsmål knyttet til atferd, kognisjon, følelser og deltakelse (Ayre & Wright, 2009). Kartleggingsverktøyet er opprinnelig utformet til voksne, men finnes også i en tilpasset versjon for skolebarn hvor språket er forenklet, og tallskalaen for å vurdere egen stamming er erstattet med smilefjes i den ene enden og surt fjes i den andre enden (Fibiger, Frønkiær & Jensen, 2007, ref. i Baluyot, et al., 2019).

2.4 Behandling i barneskolealder

I barneskolealder vil stammingen ofte være mer avansert enn ved barnehagealder, og er ofte preget av spenninger og tydelig strev samt frustrasjon og ydmykelse knyttet til dette (Guitar, 2014). Stammebehandling til barn i skolealder ligner den som gis til voksne som stammer, men må tilpasses barnet (Yairi & Seery, 2015). Blant annet er barnets kognisjon og motivasjon faktorer en bør ta hensyn til når det gjelder oppfølging av skolebarn, og det kan være nyttig å bli kjent med barnets interesser da dette kan være av betydning for barnets motivasjon og mottakelighet (Yairi & Seery, 2015). Samtidig er lærere og foreldre viktige bidragsyttere i behandlingen (Guitar, 2014). Mange har et ønske om å bli helt kvitt stammingen, men da sjansene for opphør av stammingen i denne alderen er små, vil dette

være et urealistisk behandlingsmål for disse barna (Yairi & Seery, 2015). Stammer blir ofte vanskeligere å behandle i løpet av skoleårene (Iverach & Rapee, 2014). Klinikere på stammefeltet drøfter om dette kan være grunnet mangel på tidlig intervensjon og at barnet kan være mindre mottakelig for behandling i skolealder da hjernens plastisitet minsker med årene (Yairi & Seery, 2015).

Når stammingen i større grad er etablert og barnet har utviklet flere lærte reaksjoner til stammingen, hevder Guitar (2014) at en sammensatt behandlingsinnsats er nødvendig. Guitar (2014) foreslår en kombinasjon av en sterk relasjon mellom logopeden og klienten, samt et program som reduserer frykt og skam, trening på konfrontasjon av stammeøyeblikk og håndtering av disse for å redusere strev og unngåelsesatferd. En omfattende behandlingstilnærming som retter seg mot å redusere stammingens negative innvirkning, vil omhandle både de observerbare og de ikke-observerbare sidene ved stammingen (Briley et al., 2018). I denne oppgaven er hovedfokuset rettet mot behandling av de ikke-observerbare sidene.

2.4.1 Effekt av stammebehandling

Noen barn som stammer vil oppleve at stammingen vedvarer uansett om de mottar behandling eller ikke (Byrd, 2016). Logopeder kan imidlertid hjelpe barnet med å øke flyt i talen i tillegg til å minimere stammingens innvirkning, og på denne måten forbedre deres generelle kommunikasjon (Yaruss et al. 2012). I en litteraturgjennomgang av stammebehandling konkluderte Baxter et al. (2016) at de fleste tilgjengelige stammebehandlingsprogram kan gi effekt. En vet imidlertid lite om hvilke spesifikke elementer i behandlingen som gir effekt og hvilke typer behandling som passer for hvem (Melle et al., 2019). Yaruss (2003) fremmer at en av de største utfordringene i stammebehandling til skolebarn er at finnes store individuelle forskjeller både i observerbar stammer og i reaksjoner til stammingen. Dermed er det ikke realistisk at samme form for stammebehandling vil passe for alle skolebarn (Yaruss, 2003). Nippold & Packman (2012) etterlyser mer forskning knyttet til effekten av stammebehandling til barn i skolealder.

2.4.2 Behandlingstilnærminger

Det finnes en rekke behandlingsprogram tilgjengelige for skolebarn som stammer. Disse behandlingsprogrammene varierer fra direkte intervensjoner for å redusere frekvensen og

alvorlighetsgraden av den observerbare stammingen, og behandling som fokuserer på de psykososiale aspektene knyttet til vansken (Packman, 2012). Stammebehandling kan grovt sett deles inn i *flytskapende tilnærming* og *stammemodifiserende tilnærming* (Shapiro, 2011). Flytskapende tilnærming søker å redusere den hørbare delen av stammingen, hvor spontan taleflyt er det ultimate målet, og er ofte rettet mot personer som stammer åpent, og som ikke unngår stammingen sin, og som har positive holdninger til seg selv som kommunikasjonspartner (Shapiro, 2011). Innenfor flytskapende tilnærming finnes en rekke behandlingsprogrammer hvor målet for behandling er fullstendig flytende tale eller nesten flytende tale. I tillegg til behandlingsprogrammer som fokuserer på reduksjon av hørbar og observerbar stamming, finnes det også komplekse programmer som konsentrerer seg mer om det psykososiale aspektet ved stammingen. Shapiro (2011) fremmer at mål i behandling bør inkludere forebygging av negative tanker og følelser knyttet til kommunikasjonsevner samt å bevare taleglede og deltakelse i hverdagslig kommunikasjon. Innenfor stammemodifiserende tilnærming søker man å redusere talerelatert unngåelsesatferd, frykt, negative holdninger samt å modifisere stammingen slik at personen som stammer kan stamme med mindre strev og spenninger (Shapiro, 2011). Stammemodifiserende tilnærming er typisk rettet mot personer som unngår talesituasjoner, skjuler stammingen sin og har negative følelser knyttet til en selv som kommunikasjonspartner (Shapiro, 2011). Innenfor stammemodifiserende tilnærming finnes programmene Mini-KIDS for førskolebarn og KIDS for skolebarn, som bygger på prinsippet om at barn har lov til å stamme (Waelkens, 2018). Disse er utarbeidet i samme tradisjon som Carl Dells tilnærming (Melle et al., 2019) som igjen bygger på Van Riper (1982, ref. i Shapiro, 2011) sine fire trinn i stammebehandling som omhandler *identifisering*, *desensitivisering*, *modifikasjon* og *stabilisering*. I mangel på engelskspråklig litteratur av behandlingsprogrammet KIDS for skolebarn som stammer, vil litteratur som i hovedsak retter seg mot Mini-KIDS benyttes videre i oppgaven, da Mini-KIDS for de eldste førskolebarna og KIDS har samme grunnprinsipper for behandlingen og omtales ofte om hverandre i litteraturen.

2.4.2.1 Identifisering og desensitivisering

Ifølge Murphy et al. (2007a) kan logopeden lære barnet om stamming som fenomen og om hvordan og hvorfor stammingen skjer da slik identifisering kan bidra til å ufarliggjøre stammingen overfor barnet. Guitar (2014) fremmer at logopeden kan bevisstgjøre barnet på bruddene i talen gjennom å legge inn frivillig stamming hos seg selv, noe som også kalles *pseudostamming*, og på denne måten ufarliggjøre stammingen overfor barnet ved å vise rolige

og positive reaksjoner til pseudostammingen. Frivillig stamming hos logopeden er også et element i Mini-KIDS og KIDS, hvor logopeden på denne måten kan observere barnets reaksjoner til pseudostammingen (Waelkens, 2018). Mini-KIDS og KIDS går ut på at barnet skal oppleve at stamming er tillatt og at barnet skal kunne stamme uten sekundæratferd og negative følelser (Waelkens, 2018). Desensitivisering av stammingen er et sentralt element i behandlingen og innebærer å snakke om stammingen med barnet på en åpen og tolerant måte (Waelkens, 2018). I samtale med barn om stamming kan *Isfjellanalogien* benyttes. Sheehan (1970, ref. i Kalinowski & Saltuklaroglu, 2006) presenterer isfjellanalogien som en måte å illustrere stammingens synlige og usynlige sider på. Det går ut på å se stamming som et isfjell i et vann hvor toppen av isfjellet stikker opp over vannoverflaten og representerer den delen av stammingen som er hørbar og synlig. Delen av isfjellet som ligger under overflaten symboliserer personens følelser og tanker knyttet til stammingen samt unngåelses- og kompenseringstrategier for å skjule stammingen. Bildet kan brukes i samtale med barnet som stammer for å gjøre stammingen mer konkret og mindre komplisert (Baluyot et al., 2019).

2.4.2.2 Modifikasjon og stabilisering

Etter identifisering og desensitivisering kan modifikasjonsarbeidet begynne. Modifikasjon går ut på at personen som stammer lærer seg at det er mulig å stamme og samtidig ha bedre taleflyt (Shapiro, 2011). I denne fasen lærer barnet seg å endre harde og lange stammeøyeblikk og gjøre stammingen lettere (Waelkens, 2018). Overgang fra modifisering til stabiliseringsfasen skjer ofte automatisk. Målet her er fremdeles aksept og toleranse for stammingen og at teknikker som er lært i behandlingen skal benyttes i hverdagen (Melle et al., 2019). Shapiro (2011) beskriver stabiliseringsfasen som et sted i behandlingen hvor personen ikke lenger responderer til stammingen med hjelpeløshet, og at han eller hun har en positiv holdning til kommunikasjon og seg selv som kommunikasjonspartner.

2.4.2.3 Aksept

Akseptering av stammingen fremstår også som et vesentlig element i stammebehandling til skolebarn. Guitar (2014) fremmer at barn som ikke blir helt kvitt stammingen sin behøver å bygge opp en toleranse og en aksept knyttet til stammingen. Beilby & Yaruss (2018) forklarer at aksept involverer å innse at en ikke behøver å eliminere stammingen for å kunne leve det livet en ønsker å leve. Dette kan ses i lys av *Acceptance and commitment therapy* (ACT-modellen) som innebærer at personen som stammer kan lære seg å akseptere ubehagelige

tanker, følelser og erfaringer og anerkjenne at stammingen eksisterer samt bevisstgjøres på at livet ikke styres av stammingen (Bjørvik & Ingebrigtsen, 2019). Byrd et al. (2016) peker på ACT-modellen som en effektiv tilnærming for voksne som stammer, men at dette ikke enda har blitt utforsket med barn som stammer. I sin undersøkelse av barns deltakelse i det intensive behandlingsprogrammet *Camp Dream. Speak. Live*, belyser Byrd et al. (2016) at en sentral komponent i programmet er å tillate barn som stammer å anerkjenne sine tanker knyttet til sin kommunikasjon og lære seg å nøytralisere disse følelsene. For barn som stammer er den ultimate lærdommen fra aksept at det er greit å stamme, og at akseptering av stamming kan gjøre det lettere for dem å møte underfordringene stammingen medfører (Yaruss et al., 2018). Aksept kan bidra til at stammingen i mindre grad oppleves som et problem for barnet, noe som spesielt kan være viktig for å håndtere erting (Yaruss et al., 2018). Økt selvaksept og reduksjon av frykt knyttet til stamming vil også kunne gjøre det lettere å være mer åpen om stammingen sin (Boyle & Gabel, 2020). Når stamming oppleves for barnet som noe som ikke er tillatt kan barnet kjenne på følelser som skam og skyld. Aksept og å tillate stamming både fra miljøet rundt og hos barnet selv virker forebyggende mot utviklingen av uheldige håndteringsstrategier (Waelkens, 2018).

2.4.2.4 Reduksjon av negative følelser og holdninger

Barn i skolealder har ofte veletablerte negative oppfatninger om seg selv som kommunikasjonspartner (Shapiro, 2011). Grunnet de negative konsekvensene av stammingen fremmer DiLollo & Manning (2007; ref i. Shapiro, 2011) at stammebehandling til disse barna behøver større fokus på å endre barnets tankemønstre fremfor å kun arbeide med flyt i talen. Det negative konsekvensene stammingen kan medføre kan være spesielt utfordrende i skolealder da barn ofte ikke har de nødvendige ferdighetene for å håndtere sterke følelser på egenhånd, og dermed er det ofte behov for å adressere slike reaksjoner som en del av en omfattende tilnærming til stammebehandling (Yaruss et al., 2010). Radford (2021) foreslår at barn som stammer og som viser negative holdninger, følelser og tanker knyttet til snakking, vil ha nytte av behandling som innebærer å endre barnets tankemønstre. Dette kan ses i lys av *Cognitive Behavioral Therapy* (CBT), som er et behandlingsprogram basert på antakelsen om at en persons tanker bestemmer negative følelser og atferd (Yaruss et al., 2010). Behandlingsprogrammet søker å endre antakelser om en selv og sine omgivelser som gir emosjonell belastning (Bjørvik & Ingebrigtsen, 2019). Behandlingen har vist seg å ha en god effekt på reduksjon av angst knyttet til stamming (Menzies et al., 2008). I behandlingen av barn kan materiell fra serien *Psykologisk førstehjelp* av Solfrid Raknes benyttes, som er

utviklet for å kunne identifisere, utforske og håndtere vanskelige følelser og tanker hos barn i barnehage-, barneskole-, og ungdomsskolealder (Raknes, 2010; 2014, ref. i Bjørvik & Ingebrigtsen, 2019). Byrd et al. (2016) fant at deltakelse i programmet *Camp Dream. Speak. Live.* førte til signifikant økning i barns holdninger til kommunikasjon og egen evne til å bygge vennskap, samt reduksjon av stammings negative innvirkning på livskvaliteten. Å kjenne på tanker rundt egen måte å kommunisere på og å lære å nøytralisere disse tankene er en kritisk komponent i programmet. I en replikasjon av studien fra 2016 ønsket Byrd et al. (2021) å utvide analysen til å inkludere kommunikasjonseffektivitet også. De fant at deltakelse i programmet ga forbedringer på tvers av ni kjernekompetanser som er kritiske for kommunikasjonseffektivitet. Byrd et al. (2021) fremmer at deltakelse i programmet gir signifikante forbedringer i kommunikasjonsholdninger, syn på forhold til jevnaldrende og livskvalitet i en kort tidsperiode. Betydningen av vennskap med jevnaldrende vektlegges også i programmet. Barn som opplever vennskap har lavere sannsynlighet for å ha vansker med eget selvbilde og er mindre utsatt for sosial isolasjon (Laursen et al., 2009), noe som belyser viktigheten av å hjelpe barn med å bli trygg på seg selv som kommunikasjonspartner og sin evne til å danne vennskap med andre barn.

2.4.2.5 Håndtering av stammingen og reaksjoner fra jevnaldrende

Murphy et al. (2007b) foreslår at logopeder kan gi barn som stammer noen verktøy for å håndtere mobbeatferd. Det samme foreslås av Yairi & Seery (2015) som mener at barnet bør trenes i å håndtere mobbeatferd på en adekvat måte. Det er foreslått å øve på håndtering av slike situasjoner gjennom bruk av rollespill (Yairi & Seery, 2015; Murphy et al., 2007b). I likhet med dette fremmer Byrd et al. (2016) at improvisasjon kan bidra til at barn som stammer lærer seg at de ikke kan forutse alle mulige fremtidige kommunikasjonssituasjoner, men at de imidlertid kan lære seg en rekke ulike måter å svare på og at vissheten om dette gir en følelse av trygghet. Utvikling av hjelpelike strategier med hensyn til stamming og de følelsene stammingen trigger er også behandlingselementer i Mini-KIDS og KIDS (Waelkens, 2018). Nippold & Packman (2012) fremmer at stammebehandling for barn i skolealder bør inkludere samarbeid med miljøet rundt barnet for å forhindre negativ atferd til stammingen fra barnets jevnaldrende. Lærere bør også involveres i behandlingen, da disse er sentrale personer i barnets hverdag kan ta tak i negativ atferd fra andre elever rettet mot eleven som stammer (Guitar, 2014).

2.4.3 Logopedens holdninger og ferdigheter

Funn fra studier som har undersøkt logopeders holdninger til stamming har indikert at logopeder ofte føler på usikkerhet knyttet til stammebehandling til barn i skolealder (Cooper & Cooper, 1996; Brisk et al., 1997; Tellis et al., 2008, ref. i Panico et al., 2021). I en nylig studie av logopeders kliniske erfaringer med stammebehandling til skolebarn fant Panico et al. (2021) at logopeder generelt var aller minst komfortable med stammebehandling til førskolebarn. Flere logopeder rapporterer om manglende ferdigheter for å hjelpe barn med å oppnå suksess i behandling, og at de føler seg ukomfortable med å snakke med og lytte til barn som stammer (Yaruss, 2002). Som et resultat av dette mener Yaruss (2002) at barn i skolealder kan gå glipp av optimal behandling. Yaruss (2016) understreker at det kreves en rekke ferdigheter hos logopeden når det gjelder å snakke om stammingen med barnet. Disse ferdighetene er blant annet å lytte med empati, respondere med empati og å bygge tillit med barnet. Shapiro (2011) understreker at barnet behøver å bli møtt av en logoped som viser forståelse og aksept, og på den måten skaper en trygg atmosfære for å uttrykke seg åpent om følelser.

2.4.4 Åpenhet om stamming

Åpenhet om stamming anbefales av klinikere i stammelitteraturen (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015). Guitar (2014) beskriver åpenhet i skolealder som en stor milepæl på vei mot mestring av stammingen, og at åpenhet kan bidra til å redusere frykt og engstelse hos barnet. Forskning viser at det å skjule stammingen kan være uheldig (Plexico et al., 2009a, 2009b; Boyle et al., 2018). En overgang fra unngåelsesatferd til en mer imøtekommende tilnærming til stammingen kan imidlertid føre til en rekke positive sosiale, atferdsmessige og kognitive utfall (Plexico et al., 2009b). Boyle & Gabel (2020) undersøkte voksnes opplevelser gjennom sin prosess fra å tidligere skjule stammingen sin til senere å lære seg å være åpen om den. Deltakerne i studien rapporterte at deres grad av åpenhet om egen identitet knyttet til å være en person som stammer økte da de fikk endret sin oppfatning av stammingen. Funnene fra undersøkelsen støtter opp om viktigheten av å endre negative tanker og holdninger knyttet til stammingen da dette synes å være en forutsetning for å kunne være åpen om den.

2.4.4.1 Å snakke om stammingen med barnet

Barn som stammer har behov for å uttrykke seg åpent om følelsene sine, men imidlertid er det ofte slik stamming ikke blir snakket om i barnets omgivelser (Yairi & Seery, 2015). Douglass et al. (2019) foreslår at dette kan knyttes til en tidligere diagnoseteori om stamming. Johnson (1949, ref. i Douglass et al. 2019) mente at barn med normal ikke-flyt i talen ville bli selvbevisste på egen tale dersom omgivelsene ga talebruddene oppmerksomhet, og at dette kunne føre til at barnet utviklet stamming. På bakgrunn av denne teorien ble flere generasjoner av logopeder lært at det beste å gjøre når et barn begynner å stamme er å ignorere stammingen og ikke gi det oppmerksomhet (Douglass et al., 2019). I nyere tid har man gått bort fra en slik oppfatning, og i dag omhandler stammebehandling åpenhet og samtaler om stammingen, selv med de yngste klientene (Yaruss & Reardon-Reeves, 2017, ref. i Douglass et al., 2019). Grunnet stammingens vedvarende karakter i skolealder hevder Radford (2021) at skolebarn behøver behandling som innebærer å snakke om stammingen og de negative følelsene som kan medfølge. Hayes et al. (2006) foreslår at det kan være til hjelp å uttrykke følelsene sine til noen som forstår vanskene en står overfor når en opplever negative følelser. Innenfor behandlingsprogrammene Mini-KIDS og KIDS har man en antakelse om at barnet har en oppfatning av sin egen tale som annerledes, men behøver hjelp for å sette ord på dette (Melle et al., 2019). Logopeden kan forklare for barnet at det er normalt å kjenne på negative følelser knyttet til stammingen (Guitar, 2014). Når barnet gjøres oppmerksom på at det er greit å åpne seg om stammingen sin, kan dette bidra med å redusere følelser av ydmykhet og skam knyttet til stammingen (Yaruss, et al., 2018).

2.4.4.2 Åpenhet om stammingen med jevnaldrende

Murphy & Quesal (2002) fremmer at barn som stammer kan snakke om stammingen med jevnaldrende og lære dem om vanskene sine, og at dette kan være med på å redusere frykt og forlegenhet. Å snakke åpent om stamming kan være utfordrende for barn stammer, og dette er noe man kan øve på i behandling (Yaruss et al., 2012). Douglass et al. (2018, ref. i Douglass et al., 2019) fant at deltakerne i sin studie rapporterte om behandling hos en logoped var en av de viktigste katalysatorene for å endre stammingen sin fra noe som ble holdt skjult til noe som de kunne være åpne om.

Healey (2010) drøfter at omgivelsenes mangel på informasjon om hva stamming er og forståelse av hvordan stammingen oppleves kan være en mulig forklaring på fordommer og

negative reaksjoner hos lyttere. Det er foreslått å undervise personer i elevens miljø om stamming (Murphy et al., 2007b; Douglass et al. 2019). Barnet kan redusere angst for både seg selv og de som lytter ved å fortelle klassekameratene om stammingen (Murphy et al., 2007b). Med bedre forståelse om stamming, samt problemer knyttet til erting, kan elevens klassekamerater bli mer empatiske overfor eleven, og sjansen for mobbing kan bli mindre sannsynlig. Når de andre i klassen vet om stammingen, vil barnet som stammer samtidig kunne føle seg mer komfortabel med å ta i bruk teknikker fra behandling sammen med jevnaldrende (Murphy & Quesal, 2002). Manning (2009, ref. i Cheasman, et al. 2015) understreker at større åpenhet og vilje til å gi rom for stammingen reduserer behovet for å skjule den, og kan på denne måten redusere sekundæratferd. Dersom barnet er komfortabel med det, kan en presentasjon om stamming i klasserommet ha flere fordeler da det åpner for at klassekamerater kan stille spørsmål og få oppklart potensielle misforståelser, og gir barnet som stammer muligheten til å fortelle klassekameratene om hvordan det er ønskelig at de forholder seg til stammingen (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Slike aktiviteter kan hjelpe eleven samt elevens jevnaldrende med å innse at stamming ikke er noe farlig, men heller ett av mange karaktertrekk som gjør oss mennesker unike (Yaruss et al., 2012).

Selvformidling av stammingen

Selvformidling av stamming er en måte å være åpen om stammingen sin på ved å fortelle andre om stammingen. Forskere foreslår selvformidling som en gunstig strategi for mennesker som befinner seg i risiko for stigmatisering (Byrd, et al., 2017; Boyle et al., 2018; Snyder et al., 2020; Boyle & Gabel, 2020). Som tidligere belyst i oppgaven er personer som stammer ofte er mottakere av negative fordommer og stigma (Craig et al., 2003; Boyle, 2013a; Boyle & Gabel, 2020). Forskere drøfter om selvformidling om ens stigmatiserte identitet kan bidra til å motvirke de negative effektene av stigma (Corrigan & Rao, 2012; Corrigan et al., 2009, ref. i Boyle et al., 2018).

Det meste av forskning som er gjort på selvformidling knyttet til stamming dreier seg om voksne. Likevel har selvformidling også vist seg å ha positive utfall hos barn som stammer. Byrd et al. (2016) undersøkte hvorvidt skolebarns oppfatninger av stamming hos et jevnaldrende barn varierer basert på om barnet som stammer benytter seg av selvformidling eller ikke. De fant at skolebarn vurderte barn med stamming som benyttet seg av selvformidling som mer vennlige sammenlignet med de som ikke benyttet seg av selvformidling, og at de ble mindre distraheret av stammingen dersom selvformidling ble

utført. Byrd et al. (2016) konkluderte med at selvformidling er en effektiv strategi som skolebarn kan bruke for å positivt påvirke lytternes oppfatninger av deres måte å snakke på.

Boyle et al. (2018) undersøkte forholdet mellom selvformidling av stamming og livskvalitet hos voksne. De fant at deltakerne i gruppen med lav livskvalitet rapporterte om signifikant lavere bruk av selvformidling sammenlignet med deltakere i både gruppen med middelmådig livskvalitet og gruppen med høy livskvalitet. De konkluderte med at logoped er bør være bevisst på det positive forholdet mellom selvformidling av stamming til andre og livskvalitet i sin praksis. Ferguson et al. (2019) spurte deltakere i sin studie om å vurdere intelligensen til en person ut ifra talen deres. Resultatene viste at selvformidling førte til at antakelser om at personen som stammet var uintelligent ble redusert etter at personen benyttet seg av selvformidling. Healey et al. (2007) undersøkte lytternes oppfatning av to voksne med stamming. En gruppe lyttere fikk høre en monolog der personen som stammet benyttet seg av en selvformidlende uttalelse i begynnelsen av monologen, en annen gruppe lyttere fikk høre en monolog der selvformidlingsuttalelsen kom på avslutningsvis, og en tredje gruppe lyttere fikk høre en monolog uten noen form for selvformidling. De fant at lytterne var komfortable med å lytte til stamming med og uten selvformidling, og litt over halvparten av lytterne mente at deres oppfatning av personen som stammet ikke endret seg når han brukte selvformidling. De positive effektene kommer muligens av at selvformidling gir en slags følelse av komfort hos lytteren i kommunikasjonssituasjonen (Collins & Blood, 1990; Lee & Manning, 2010; Sheehan, 1975, ref. i Snyder et al., 2020). Guitar (2014) fremmer at jevnaldrende av skolebarn som stammer ofte kjenner seg mer komfortable ved at eleven som stammer anerkjenner stammingen sin fremfor å forsøke å skjule det. Snyder et al. (2020) fant at også formidling til klassen gjennom elevens lærer var effektivt med hensyn til å forbedre oppfatninger knyttet til stamming.

3 Metodiske overveielser

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan jeg har gått frem for å kunne svare på problemstillingen: *Hvilke erfaringer har logopedene med å arbeide med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?* Innledningsvis beskrives valg av metode, og deretter den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen og bearbeidningen av datamaterialet. Til sist i dette kapitlet belyses studiens kvalitet og etiske overveielser.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I denne undersøkelsen har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode, som ifølge Cohen et al. (2018) innebærer å betrakte mennesker som meningsskapende vesener som aktivt konstruerer sine egne oppfatninger av situasjoner, og som handler gjennom sine tolkninger av verden. Creswell & Creswell (2018) beskriver kvalitativ metode som en tilnærming for å utforske og å forstå meningen individer eller grupper tillegger til et sosialt eller menneskelig problem. Dalen (2011) belyser opplevelsesdimensjonen som det sentrale innenfor kvalitativ tilnærming og forklarer at det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Hvorvidt man som forsker kan skaffe seg innsikt i informantenes livsverden og hvor langt en kan forstå et annet menneskes livssituasjon avhenger av fenomenet som skal studeres, forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet (Dalen, 2011).

3.1.1 Fenomenologisk forankring

Fenomenologisk forskning innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer gjennom deres forståelse av et fenomen (Johannesen et al., 2016). Da målet med prosjektet var å få tak i logopedenes subjektive tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til arbeid med åpenhet om stamming i barneskolealder, vurderte jeg en fenomenologisk tilnærming til en kvalitativ metode som passende. Forskerens fenomenologiske utforskning av informantenes erfaringer og beskrivelser av et fenomen foregår ofte gjennom intervjuer (Creswell & Creswell, 2018).

3.1.2 Kvalitativt semistrukturert intervju

Dalen (2011) mener at intervjuets formål er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, og at kvalitative intervjuer er spesielt godt egnet for å skaffe seg innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. På bakgrunn av dette vurderte jeg kvalitativt intervju som hensiktsmessig for innhenting av

data i dette prosjektet. Et intervju kan være strukturert i større eller mindre grad. Valg av intervjuform i dette tilfellet falt på semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, men kan variere i rekkefølge på spørsmål og temaer (Johannessen et al., 2016). Johannessen et al. (2016) mener at informantenes erfaringer og oppfatninger kommer best frem når de selv får være med på å bestemme hva det snakkes om i intervjuet. Jeg vurderte en semistrukturert intervjuform som egnet i dette prosjektet da jeg ønsket at logopedene skulle ha mulighet til å trekke inn temaer de mente var relevant underveis i samtalen, og slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom det kom frem noe jeg eventuelt var interessert i å vite mer om.

3.1.2.1 Intervju via internett

På grunn av koronapandemien som førte til nedstenging flere steder i landet og fordi det var uvisst hvordan situasjonen kom til å endre seg på langsikt, valgte jeg å gjennomføre intervjuene digitalt over videosamtaleplattformen, *Zoom*. Her fulgte jeg Universitet i Oslo sine retningslinjer for innsamling av data via *Zoom* (Universitetet i Oslo, 2021). Denne videosamtaleplattformen gjorde det mulig å opprette passordbeskyttede møter hvor kun deltakerne og jeg hadde tilgang. Intervjuer over internett kan ha flere fordeler, men også ulemper. Cohen et al. (2018) understreker at en stor fordel med å gjøre intervjuer via internett er at tid og sted ikke fører til utfordringer og at man på denne måten er svært fleksibel med tanke på gjennomføring. Siden intervjuene skulle gjennomføres over videosamtale, kunne jeg invitere logopeder fra flere steder i landet, og ikke kun steder jeg hadde anledning til å reise til. Dette opplevde jeg som en stor fordel da jeg erfarte at det var utfordrende å skaffe seg nok informanter i mitt område. En ulempe ved å gjennomføre intervju via videosamtale på internett er at det kan oppstå forstyrrelser, som blant annet dårlig forbindelse (Cohen et al., 2018). Heldigvis opplevde jeg ingen betydelige forstyrrelser under intervjuene, og jeg hadde generelt en god opplevelse av å gjøre det på denne måten.

3.1.2.2 Intervjurollen

I kvalitative intervjuer er intervjueren selv forskningsinstrumentet, og det stilles en rekke krav til intervjuerens ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvale & Brinkmann (2019) forklarer at en dyktig intervjuer er vennlig, empatisk og lar intervjupersonen bruke god tid på å prate. Videre beskriver de at en god intervjuer er i stand til å utdype meningen med informantens uttalelser og gi fortolkninger av det som blir sagt underveis i intervjuet, slik at det kan bekreftes eller avkreftes av den som intervjues. Kvale & Brinkmann (2019) mener også at intervjueren skal kunne lytte aktivt til innholdet av det som blir sagt og være empatisk.

Noe jeg tok med meg inn i intervjurollen var erfaringer fra rådgivningsfag i utdanningen der vi blant annet lærte om å lytte aktivt til den andre, og å være bevisst på eget kroppsspråk og uttrykk i samtaler.

3.2 Forarbeid før datainnsamling

3.2.1 Utvalg

Kvale & Brinkmann (2019) forklarer at antall intervjupersoner en studie bør inkludere avhenger av formålet med undersøkelsen samt hvor mye tid og ressurser en har tilgjengelig. Oppgavens utvalg kunne ikke være for stort da gjennomføringen og bearbeidelsen av intervjuene ville være tidkrevende. Samtidig trengs tilstrekkelig grunnlag for å kunne gjøre tolkning og analyse av datamaterialet (Dalen, 2011). Kvale & Brinkmann (2019) hevder at det da kan gjennomføres intervjuer inntil metningspunktet nås, og hvor ytterligere intervjuer ikke fører med seg mye nytt. I samråd med veilederen min kom jeg frem til at fem informanter var et passende antall. I refleksjon av prosessen med rekruttering av informanter til prosjektet kan det drøftes om færre informanter ville gjort det mulig for meg å gå enda mer i dybden av datamaterialet enn hva jeg hadde mulighet til med fem informanter. Samtidig opplevde at fem informanter ga meg en god oversikt over logopeders arbeidserfaringer samtidig som jeg hadde mulighet til å gå i dybden på det som var gjennomgående hos informantene.

I kvalitativ forskning velges informanter som på best måte vil hjelpe forskeren med å forstå forskningsspørsmålet (Creswell & Creswell, 2018). For å besvare min problemstilling hadde jeg behov for å komme i kontakt med logopeder som har erfaring med å arbeide med barn som stammer i barneskolealder. Rekrutteringen ble gjort gjennom en nøkkelperson som var behjelpelig med å dele prosjektet mitt videre til logopeder i sitt nettverk. Selv sendte jeg også ut forespørsler til diverse logopeder. Jeg søkte ut til logopeder ansatt i barneskoler, PP-tjenester, foreninger og privatpraktiserende logopeder. Etersom intervjuene skulle finne sted over videosamtale, var ikke avstand noe som måtte tas hensyn til, og det ble sendt ut forespørsler til logopeder flere steder i landet.

3.2.1.1 Utvalgsriterier

Jeg har foretatt noen avgrensninger i form av kriterier når det gjelder personene jeg ønsker å intervju. Mitt utvalg er altså et såkalt "kriterieutvalg" (Dalen, 2011). Kriteriene jeg satte for utvelging var at 1) personen jobber som logoped, og 2) personen arbeider med barneskoleelever som stammer. Etersom jeg ønsket innsikt i logopeders erfaringer med

barneskoleelever, satte jeg det som et krav at logopedene som skulle rekrutteres arbeidet med nettopp denne aldersgruppen. Da logopedenes alder ikke ville ha noe betydning for formålet med oppgaven, var det ikke et krav at logopedene skulle være i en spesifikk alder. Jeg satte heller ingen krav til at informantene måtte arbeide spesifikt med åpenhet om stamming, da jeg syntes det kunne være interessant å se om arbeid med åpenhet var noe logopedene inkluderte som en del av behandlingen eller ikke. Dersom noen av de som ønsket å delta ikke arbeidet med nettopp åpenhet, kunne det være interessant å få innsikt i hva de arbeidet med i stedet.

3.2.1.2 Presentasjon av utvalget

Utvalget ble til slutt bestående av fem personer; én mann og fire kvinner. Alle informantene arbeider med stamming hos barn i barneskolealder i større eller mindre grad, og informantenes arbeidserfaring varierer fra to år til over 20 år. De fleste av informantene fortalte at de jobber med barn i alle aldre, men at de har flest henvendelser knyttet til førskolebarn. For å ivareta informantenes anonymitet valgte jeg å gi dem fiktive navn. De fiktive navnene ble Jakob, Nora, Emma, Ella og Maja.

3.2.2 Intervjuguide

Tidlig i prosessen utarbeidet jeg en intervjuguide med spørsmål for å kunne svare på problemstillingen: *Hvilke erfaringer har logopeder med å arbeide med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?* (Se vedlegg 3 for intervjuguide).

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som sammen favner de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervjuform, noe som innebærer at samtalene er rettet mot bestemte temaer jeg har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Min intervjuguide bestod av 15 spørsmål hvor noen av disse hadde et par tilleggsspørsmål. Ettersom jeg benyttet meg av en semistrukturert intervjuform, ble oppfølgingsspørsmål også aktuelt da en slik intervjuform har en større grad av frihet i intervjuet (Dalen, 2011). Jeg utformet to innledende spørsmål innledningsvis som dreide seg om hvor lenge de hadde arbeidet som logoped og om de kunne fortelle kort om deres arbeidserfaring med stamming hos barneskolebarn. Slike innledende spørsmål er ifølge Dalen (2011) hensiktsmessige for å få informanten til å føle seg avslappet.

Tre forskningsspørsmål er knyttet til problemstillingen for dette prosjektet:

- 1) Hvorfor arbeider logopedene med åpenhet?

- 2) Hvilke strategier bruker logopedene i arbeid med åpenhet?
- 3) Hvordan opplever logopedene arbeidet med åpenhet?

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om bakgrunnen for arbeidet med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever. Det andre forskningsspørsmålet går ut på hvilke strategier logopedene benytter i sitt arbeid med åpenhet om stamming med barneskoleelever som stammer. Jeg ønsket å vite noe om hvordan logopedene går frem for å få barnet til å åpne seg om stammingen sin til dem, og hvordan de går frem for å hjelpe barnet med å være åpen om stammingen sin til jevnaldrende. Det siste forskningsspørsmålet omhandler logopedenes opplevelse av arbeidet med åpenhet. Her ønsket jeg å få innsikt i eventuelle utfordringer de møter på samt hva de opplever at fungerer. Jeg ønsket å vite noe om hvordan logopedene opplever effekten av at barnet er åpen om stammingen sin, både med seg selv og med jevnaldrende.

I intervjuguiden inkluderte jeg spørsmål knyttet til hvordan logopedene forstår det psykososiale aspektet ved stamming da det psykososiale aspektet ligger til grunn for arbeid med åpenhet. Jeg ønsket også å se hvorvidt det psykososiale aspektet var noe som ble vektlagt i stammebehandling til denne aldersgruppen. Videre ble spørsmål om hvordan informantene forstår begrepet aksept knyttet til stamming. Dette fordi aksept og åpenhet er nærliggende begreper. Jeg inkluderte også noen spørsmål knyttet til hvordan logopedene opplever at stammingen innvirker på eleven sosialt og hvorvidt de opplever at eleven mottar negative reaksjoner fra jevnaldrende. Videre ble logopedene spurt om hvordan de opplever at stammingen påvirker eleven faglig med fokus på frykt for muntlig aktivitet, for å få et bredere bilde av hvordan logopedene opplever stammingens innvirkning på barneskoleelevers skolehverdag.

Kvale & Brinkmann (2019) fremmer at det er nødvendig å ha kunnskap om det temaet som skal undersøkes, slik at det er mulig å tilføye ny kunnskap og for å kunne stille relevante spørsmål. I forkant av spørsmålsformuleringen satte jeg meg inn i forskning på feltet ved å lese tidligere forskningsartikler om stamming i barneskolealder og om effekten av åpenhet. Min teoretiske kunnskap om stamming fra utdanningen, og hva jeg har observert og erfart i praksis preger min forforståelse av stamming hos barneskoleelever. Med dette i bakhodet forsøkte jeg å formulere flest mulig åpne spørsmål i intervjuguiden slik at min egen forutinntatthet ikke skulle styre informantenes svar i en bestemt retning.

Maxwell (2013) belyser viktigheten av å forsøke å sette seg selv i informantenes posisjon og spørre seg hvordan en selv ville tolket eller reagert på det en har planlagt å gjøre i intervjuene. I utarbeidelsen av intervjuguiden reflekterte jeg rundt hvordan spørsmålene ville oppleves for informanten. En hovedsvakhet ved å be personer om å gi opplysninger om seg selv, er at de kan bli fristet til å avgi svar som er sosialt akseptable fremfor svar som er helt ærlige, særlig når spørsmålene oppleves som sensitive (Kleven, 2017). I dette prosjektet var ingen av spørsmålene direkte knyttet til logopedene som personer, men det kan likevel tenkes at spørsmål angående arbeidsmåter og erfaringer kan oppleves som sensitive eller ubehagelige for mange, og at man kanskje kjenner på at ens kompetanse blir testet. Eksempelvis kan deltakerne i dette prosjektet potensielt ha kjent på at det forventes at de arbeider med åpenhet, og at dette har hatt betydning for deres uttalelser. Derfor forsøkte jeg å skape en hyggelig og avslappet setting, slik at intervjuet ikke skulle oppleves som en test-situasjon.

3.2.2.1 Prøveintervju

Dalen (2011) understreker at en kvalitativ undersøkelse alltid bør foreta ett eller flere prøveintervjuer for å undersøke hvordan intervjuguiden og teknisk utstyr fungerer, men også for å teste seg selv som intervjuer. I forkant av intervjuet med den første informanten, gjennomførte jeg et prøveintervju sammen med en medstudent. Under prøveintervjuet fikk jeg se hvordan intervjuguiden fungerte i form av oppbygging og spørsmålsformulering, og tilbakemeldinger fra min medstudent hjalp meg med å være bevisst på min egen væremåte og hvordan jeg reagerte på ulike svar. Samtidig fikk jeg testet ut at teknisk utstyr fungerte. Kvale & Brinkmann (2019) understreker at spørsmålene i intervjuer bør være korte og enkle. Underveis i prøveintervjuet innså jeg at enkelte spørsmål måtte omformuleres, og at noen måtte kortes ned i lengde da noen spørsmål var for lange til at min medstudent fikk med seg hele spørsmålet. Noen spørsmål ble flyttet lenger opp eller ned i intervjuguiden, da jeg underveis i prøveintervjuet fant ut at rekkefølgen på spørsmålene også kunne justeres noe. Prøveintervjuet var også en fin mulighet til å øve meg på å stille oppfølgingsspørsmål og å formulere flere tillegsspørsmål til spørsmålene jeg allerede hadde utformet.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføring av intervjuene ble gjort i mars 2021, fortløpende etter å ha fått tilbakemelding fra informantene om at de ønsket å delta. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager, med

korte mellomrom, og varte i omkring 45 minutter hver. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene i Nettskjema sin applikasjon Diktafon (Universitetet i Oslo, 2021), hvor filene ble sendt rett inn til Tjenester for sensitive data (TSD). I begynnelsen av hvert intervju ble informantene gjort oppmerksomme på intervjuets formål, deres rettigheter, og at deres uttalelser ville bli anonymisert i oppgaven.

I forkant av det første intervjuet brukte jeg en del tid på å tenke gjennom hvordan jeg kunne skape en komfortabel situasjon for informanten slik at vi kunne prate åpent. Jeg forsøkte å være ærlig og ekte i intervjusituasjonen ved å fortelle innledningsvis at rollen som intervjuer er noe helt nytt for meg, og at jeg var litt spent. Jeg opplevde at dette syntes å gjøre hele situasjonen noe mindre anstrengt både for meg og for informantene. Det var også en fin åpning til å kunne snakke litt om informantenes egne erfaringer fra deres tid som student og på denne måten bli litt kjent over noe vi hadde til felles.

Dalen (2011) understreker viktigheten av at intervjueren har evnen til vise genuin interesse for det informantene forteller, og at dette kan vises gjennom blikk, ikke-verbal kommunikasjon i tillegg til verbale kommentarer. Derfor ønsket jeg at både informantene og jeg selv skulle ha anledning til å se hverandres ansikter selv om vi ikke skulle møtes direkte, og intervjuene ble gjort på videosamtale der vi så hverandre på webkamera. Siden intervjuene ble gjennomført på Zoom, kjentes det også nødvendig å gjøre kroppsspråket mitt ekstra tydelig slik at det skulle synes best mulig på kamera for informantene. Gjennom kroppsspråk kan man signalisere til den andre at man tar personen på alvor og at han eller hun har din fulle oppmerksomhet, noe som påvirker den andres tendens til å uttrykke seg i personlige vendinger (Lassen, 2014). Jeg forsøkte derfor å vise tydelig med kroppsspråket at jeg lyttet til det som ble sagt. Kvale & Brinkmann (2019) foreslår at taushet kan brukes som et middel til å komme videre i samtalen ved at informantene får god tid til å assosiere og reflektere. Jeg opplevde imidlertid at dette kunne være noe utfordrende da det føltes noe unaturlig at det var lenge stille over en videosamtale. Dette ville nok være annerledes dersom vi satt i samme rom og gjorde intervjuene ute i det virkelige liv. Etter hvert som jeg gjennomførte flere intervjuer opplevde jeg at samtalene begynte å gå litt mer av seg selv og at pauser og oppfølgingsspørsmål kom mer naturlig.

Jeg opplevde at intervjuguiden fungerte fint og forholdt meg for det meste til spørsmålene der, men gjorde det også mulig for informantene å tilføye tanker, meninger og erfaringer der de syntes det var relevant. Vi snakket litt utenfor intervju spørsmålene da det dukket opp

informasjon jeg syntes var interessant og ville høre mer om, men intervjuguiden fungerte som en rød tråd gjennom alle samtaler. Jeg opplevde at jeg hadde stor nytte av å ta notater på papir ved siden av intervjuene. På denne måten var det lettere å følge hva informantene sa uten at jeg mistet oversikten over spørsmålene i intervjuguiden. Da kunne jeg notere meg stikkord fra hva informantene fortalte og komme tilbake til det på et senere tidspunkt i intervjuet.

I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned mine egne tanker og oppfatninger rundt intervjusituasjonen. Jeg skrev blant annet om hvordan jeg opplevde meg selv som intervjuer, og hvilke reaksjoner spørsmålene jeg stilte vekket hos informantene. Videre noterte jeg meg også hva som fremstod som sentralt i uttalelsene hos de ulike informantene. Disse notatene hadde jeg nytte av senere i analysearbeidet.

3.4 Bearbeidelse av datamaterialet

3.4.1 Transkripsjon

Transkripsjon innebærer å gjøre intervjuene om fra muntlig til skriftlig form, slik at det er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Arbeidet med transkripsjon ble igangsatt straks etter at hvert intervju var ferdig mens jeg fremdeles hadde intervjusituasjonen ferskt i minnet. At intervjuene skrives umiddelbart etter gjennomføring gir best muligheter for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt (Dalen, 2011). Intervjuene ble transkribert i tekstprogrammet *Word*. Transkripsjonsarbeidet var en tidkrevende prosess med tanke på antall intervjuer og lengden av disse. Jeg lyttet også til hvert lydopptak flere ganger og spilte frem og tilbake i lydfilene for å få med meg alt som ble sagt. I transkripsjonen av intervjuene fikk jeg for første gang fikk lytte til meg selv som intervjuer i min første ekte intervjusituasjon. Det var både litt rart og interessant på samme tid å høre min egen stemme, hvordan jeg formulerte meg og måten jeg stilte spørsmål på. Jeg opplevde transkripsjonsarbeidet som en god læringsprosess hvor jeg fikk reflektert over hva jeg kunne gjøre annerledes til neste intervju. Etter hvert som jeg gjorde flere av intervjuene følte jeg meg tryggere på egen rolle som intervjuer.

3.4.2 Analyse av datamaterialet

Kvalitativ dataanalyse fokuserer på dybde, kontekstbaserte, rike, subjektive data med forskeren som forskningsinstrument (Cohen et al., 2018). Hensikten er å skape mening ut av datamaterialet, og innebærer å dele det opp i mindre biter (Creswell & Creswell, 2018). Det

gjelder å redusere mengde data for å unngå for mange detaljer og for mye materiale, slik at man kan fange essensen i datamaterialet som er samlet inn (Gläser & Lauder, 2013, ref. i Cohen et al., 2018).

Dalen (2011) understreker at koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen. Koding av data innebærer å samle biter av datamaterialet i ulike kategorier, og å gi disse kategoriene en merkelapp (Creswell & Creswell, 2018). Hensikten er å finne egnede kategorier til innholdet slik at det er mulig å forstå datamaterialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Jeg begynte analysearbeidet med å lytte gjennom lydfilen fra det første intervjuet samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonen mens jeg noterte meg stikkord underveis. Jeg samlet utsagn jeg vurderte som relevante, og deretter repeterte jeg denne prosessen i neste intervju. Deretter begynte jeg prosessen med å sammenligne intervjuene og se hva som syntes å gå igjen hos de ulike informantene. Informantenes utsagn ble kategorisert i to hovedkategorier:

- 1) *Åpenhet om stamming med eleven som stammer*
- 2) *Åpenhet om stamming med elevens jevnaldrende*

Kategoriene ble delt inn i flere underkategorier basert på hva som framkom i informantenes utsagn. I kategorien *Åpenhet om stammingen med eleven som stammer* samlet jeg utsagn knyttet til logopedenes arbeid med å hjelpe barnet med å åpne seg om stammingen sin med logopeden. I kategorien *Åpenhet om stamming med elevens jevnaldrende* samlet jeg logopedenes uttalelser knyttet til arbeid med å hjelpe eleven med å være åpen om stammingen med sine jevnaldrende. Begge kategoriene deles hver for seg inn i de samme underkategoriene: *Bakgrunn for arbeidet, Fokusområder, Strategier, og Logopedenes opplevelser av arbeidet.*

3.5 Studiens kvalitet

Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer, noe som innebærer at det ikke finnes kun én ”sann” virkelighet (Dalen, 2011). Som forsker må en være sikker på at de instrumentene en har for å forstå et fenomen er så sikre som mulig (Cohen et al., 2018). Det er viktig at det innsamlede datamaterialet er av god kvalitet da dette ligger til grunn for videre tolkning (Dalen, 2011).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat er reproduserbart (Kvale & Brinkmann, 2019). I sammenheng med kvalitative intervjuer vil reliabilitet gå ut på om informantene oppgir ulike svar i intervju med andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2019). Ifølge Johannesen et al. (2016) omhandler reliabilitet dataens nøyaktighet, altså hvilke data som brukes, og hvilken måte dataen samles inn og bearbeides. Dalen (2011) hevder at en transparent beskrivelse av de ulike stegene i prosjektet kan bidra til å gjøre de ulike stegene bedre etterprøvbare. Jeg har forsøkt å være tydelig og detaljert om hvordan jeg har gått frem for å samle inn data, selve datainnsamlingen, og arbeid med analysen. Da prosedyrene i prosjektet er beskrevet tydelig og transparent, kan andre forskere følge samme fremgangsmåte senere. Hvorvidt intervjueren stiller ledende spørsmål er noe som ofte diskuteres i sammenheng med intervjuerens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2019). Min forutinntatthet om stamming kan påvirke måten jeg har stilt spørsmål på i intervjuene. I forkant av arbeidet med oppgaven, leste jeg meg opp på forskning som omhandler åpenhet om stamming, og hvordan det å være åpen om stammingen ofte synes å ha positive utfall. Mine opplevelser og erfaringer fra praksis gjennom utdanningen har også preget min forforståelse om at åpenhet er noe som er viktig å arbeide med barneskolebarn som stammer. Imidlertid har jeg vært klar over min forutinntatthet rundt det å arbeide med åpenhet om stamming, og jeg forsøkte derfor å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål i intervjuene. I transkripsjonsarbeidet er også reliabilitet aktuelt (Kvale & Brinkmann, 2019). Her forsøkte jeg å transkribere informantens utsagt ordrett, og passet på at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt ved å lytte til opptakene flere ganger og sammenligne de med transkripsjonene.

3.5.2 Validitet

Med validitet i kvalitativ forskning menes undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (Dalen, 2011). Det dreier seg om hvorvidt metoden som benyttes er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019). Validitet i dette prosjektet vil gå ut på hvorvidt min undersøkelse faktisk undersøker logopeders erfaringer med å arbeide med åpenhet om i stammebehandling til barneskoleelever, noe som avhenger av de valgene og metodene jeg har foretatt. Prosjektets metodiske valg og prosedyrer har jeg forsøkt å beskrive så nøyaktig som mulig. Datamaterialet i dette prosjektet består av de muntlige uttalelsene informantene kom med i intervjuene som er blitt transkribert til tekst.

Det finnes flere ulike måter å kontrollere validitet på. For å sikre god validitet i en kvalitativ studie, anbefaler Creswell & Creswell (2018) å benytte seg av flere ulike validitetsprosedyrer. Blant annet anbefales bruk av tykke og rike beskrivelser for å formidle funnene da dette vil bidra til å gjøre resultatene mer realistiske og som vil styrke funnenes validitet (Creswell & Creswell, 2018). Dette kan oppnås gjennom at forskeren stiller gode spørsmål slik at det er mulig for informantene å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen, 2011).

En annen måte å kontrollere validiteten på er å avklare hvordan forskeren kan ha en påvirkning på resultatene (Creswell & Creswell, 2018). Cohen et al. (2018) understreker viktigheten av å være bevisst på forskerens egen bakgrunn, kunnskap og interesse i forskningsprosessen. Innenfor spesialpedagogikk er det ofte slik at forskeren velger seg en problemstilling som de selv er berørt av (Dalen, 2011). Maxwell (2013) understreker at forskerens forutinntatthet og forskerens påvirkning på informantene er trusler mot studiens validitet i kvalitativ forskning. Han mener blant annet det er en trussel mot studiens validitet å velge data som passer forskerens allerede eksisterende teori, mål eller forforståelser. Det er viktig at forskeren redegjør for sin tilknytning til det temaet som undersøkes, da møtet med informantene og det innsamlede datamaterialet alltid vil bære preg av forskerens førforståelse (Dalen, 2011). Ut fra mine erfaringer fra praksis gjennom utdanningen har jeg dannet meg en oppfatning av at stamming i barneskolealder innvirker på elevens skolehverdag, og at barneskoleelever som stammer ofte er mottakere av negative reaksjoner fra jevnaldrende. Videre fikk jeg inntrykk av at åpenhet om stammingen hadde positiv effekt, og at barneskoleelever som stammer har nytte av å fortelle åpent om stammingen sin framfor å forsøke å skjule den. Mine erfaringer og samtaler med barneskoleelever som stammer og mine observasjoner av logopeders arbeid med disse i praksis preger på denne måten min førforståelse i retning av at jeg opplever det som viktig å arbeide med åpenhet med barneskoleelever som stammer. Min egen opplevelse av viktigheten knyttet til å være åpen om stammingen, samt en nysgjerrighet på logopeders erfaringer med dette, dannet grunnlag for valg av tema for oppgaven. Jeg forsøkte aktivt gjennom prosessen å være bevisst på min egen forutinntatthet og hvilken vei jeg ønsket at resultatene av oppgaven skulle gå. Det var vanskelig å kontrollere egen påvirkning på resultatene i prosjektet, men jeg har forsøkt å styrke studiens validitet ved å redegjøre for min førforståelse og motivasjon for valg av tema.

Kvale & Brinkmann (2019) trekker frem et dilemma knyttet til at informanter ofte ønsker å fremstå på en sosialt akseptert måte. Som nevnt tidligere, kan personer bli fristet til å avgi svar som er sosialt akseptable fremfor svar som er helt ærlige når de blir bedt om å gi

opplysninger om seg selv, og særlig når spørsmålene oppleves som sensitive (Kleven, 2017). Ingen av spørsmålene i intervjuet var direkte knyttet til logopedene som personer, men det kan likevel tenkes at spørsmål angående arbeidsmåter og erfaringer kan oppleves som sensitive eller ubehagelige for mange, og at en kanskje kjenner på at ens kompetanse blir testet. For å problematisere dette i lys av mitt prosjekt kan eksempelvis deltakerne potensielt ha kjent på at det var forventet av dem at de arbeider med åpenhet, og at dette kanskje har bidratt til at de har ”pyntet” på uttalelsene sine om hvordan de arbeider. Jeg vurderte imidlertid ikke at jeg hadde noen grunn til å mistenke at dette var tilfellet, da informantene framstod som transparente og ekte i sine uttalelser.

I min undersøkelse har jeg forsøkt å tolke logopedenes beskrivelser av sine erfaringer med arbeid med åpenhet. For å skaffe fyldige beskrivelser forsøkte jeg å stille mest mulig åpne spørsmål slik at informantene hadde muligheten til å fortelle fritt om det de mente var relevant og viktig. Jeg ønsket at uttalelsene og beskrivelsene som framkom skulle være så nære informantenes opplevelse og forståelse som mulig, da dette vil styrke validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser (Dalen, 2011). Samtidig forsøkte jeg å stille mest mulig oppfølgingsspørsmål til det informantene sa, med et ønske om å få et enda mer detaljert svar til spørsmålene jeg stilte. Noen av spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om informantenes forståelse av sentrale begreper i prosjektet. Dette opplevde jeg som viktig for å sikre meg at jeg og informantene hadde samme forståelse av begrepene vi skulle snakke om i intervjuene. Uttalelsene fra informantene er skrevet ordrett, og det ble i tillegg gjort refleksjonsnotater i etterkant av hvert intervju, noe jeg opplevde som en god hjelp senere i analysearbeidet. Det ble gjort lydopptak i Diktafon, en applikasjon som jeg hadde testet ut flere ganger i forkant av intervjuene for å forsikre meg om at det ble god kvalitet på lyden og at lydfilene ble lagret og sendt til TSD. Informantenes utsagn ble sett i lys av relevant teori, som kan bidra til å tilføre dataen en dypere mening (Maxwell, 2013).

Prøveintervjuet jeg gjorde sammen med en medstudent i forkant av de ekte intervjuene var til stor hjelp. På denne måten fikk jeg se hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte samt hvordan jeg selv fungerte som intervjuer. Spørsmålene i intervjuguiden ble endret på og forkortet noe i etterkant av prøveintervjuet da jeg innså at noen av spørsmålene var for lange eller noe upresise. Det var en god hjelp å få tilbakemelding på intervjuguiden av medstudenten, og jeg fikk forsikret at spørsmålene var forståelige og relevante for problemstillingen jeg ønsket å svare på.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generalisering i forskningssammenheng dreier seg om å overføre forskningsresultater, konklusjoner og andre funn fra en studie av enkelte individer, kontekster, tider, eller institusjoner, over til andre individer, kontekster, tider og institusjoner enn de som er studert direkte (Polit & Beck, 2010, ref. i Maxwell, 2013). I kvalitativ metode studerer forskeren som regel en enkelt situasjon eller et fåtall individer, og kommer sjelden med eksplisitte påstander om generalisering (Maxwell, 2013). Da utvalget for dette prosjektet har bestått av fem logopeder, hvorav disse har hver sine individuelle, subjektive erfaringer og ulike måter å gjøre arbeidet sitt på, vil ikke resultatene fra denne studien være en representativ sannhet for hvordan alle logopeder arbeider med åpenhet om stamming med barneskoleelever. Det er også mulig at andre logopeder som jeg ikke har intervjuet ville fortalt at de arbeider på en helt annen måte enn hvordan de jeg intervjuet arbeider med åpenhet. Det må tas i betraktning at de logopedene som takket ja til å være med i dette prosjektet på forhånd ble informert om at prosjektet skulle dreie seg om hvordan logopeder arbeider med åpenhet. Av den grunn kan det tenkes at logopeder som ikke arbeider med åpenhet, eller som arbeider med åpenhet i mindre grad, ikke ønsket å delta, noe som gjør det vanskelig å si noe generelt om logopeders arbeid med åpenhet.

3.6 Etiske hensyn

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg som forsker måtte ta etiske hensyn. I en forskningsprosess skal forskeren beskytte deltakerne mot at informasjon kommer på avveie eller kan spores tilbake til dem, og utvikle en fortrolighet med dem (Israel & Hay, 2006, ref. i Creswell & Creswell, 2018). Dette prosjektet innebærer personlige opplysninger samt lydopptak av informantene, og derav følger det en rekke etiske betraktninger. Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som innebærer personlige opplysninger må sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Dalen, 2011). Etter at jeg mottok godkjenning fra NSD, ble prosjektet gjennomført i tråd med opplysningene i meldeskjemaet. (Se vedlegg 4 for godkjenning av prosjektet).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskningsprosjekter. Blant annet har alle informanter rett på informert og fritt samtykke som må hentes inn i forkant i datainnsamlingen. Et informert og fritt samtykke innebærer at samtykket er gitt uten press, og at de på forhånd skal

informeres om alt som angår deres deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011). Informanten har også krav på konfidensialitet, og skal føle seg trygg på at opplysningene som kommer frem under intervjuet blir behandlet fortrolig (Dalen, 2011). I rekrutteringen av informanter til prosjektet som foregikk over mail, la jeg ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring i mailen. I informasjonsskrivet informerte jeg om formålet med prosjektet, hva spørsmålene kom til å dreie seg om, og om deltakernes rettigheter (Se vedlegg 2 for informasjonsskriv og samtykkeerklæring). Etter å ha rådført meg med personvernsansvarlig ved Universitetet i Oslo angående klassifisering av farge på mine data, ble det konkludert med at dataen gikk under kategorien *røde data*. Dermed fikk jeg tilgang til TSD for oppbevaring av personopplysningene. De logopedene som ønsket å stille som informant skrev under på samtykkeerklæringen, og underskriftene ble importert inn til TSD. Deltakerne fikk også tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene slik at de kunne forberede seg på spørsmålene jeg kom til å stille dem, og slik at de kunne velge å trekke seg dersom de fant ut at de ikke kunne svare på spørsmålene. I intervjuene informerte jeg igjen om informantenes rettigheter og deres taushetsplikt før jeg satte i gang med spørsmålene.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Hensikten med denne oppgaven er å få et innblikk i logopeders erfaringer med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever, med fokus på hvordan de arbeider med å få eleven til å åpne seg og være åpen om stammingen overfor seg selv, samt hvordan de arbeider med å hjelpe eleven med å være åpen om stammingen med sine jevnaldrende klassekamerater. I dette kapitlet presenteres informantenes utsagn, mine egne tolkninger av disse og teori knyttet til informasjonen som framkom. Basert på oppgavens formål og hva som framkom gjennom intervjuene ble det dannet to hovedkategorier for analysen:

1) *Åpenhet om stamming med eleven som stammer.* Avsnittet tar for seg logopedenes utsagn knyttet til det individuelle arbeidet med barneskoleelever som stammer. Kategorien omhandler bakgrunn for arbeidet med åpenhet, fokusområder og strategier i arbeidet med åpenhet, og hvordan logopedene opplever arbeidet.

2) *Åpenhet om stamming til elevens jevnaldrende.* I denne kategorien presenteres logopedenes utsagn knyttet til hvordan de hjelper elever som stammer med å være åpen om stammingen med sine jevnaldrende. Innledningsvis tar avsnittet for seg bakgrunn for å være åpen om stammingen med jevnaldrende, og videre beskrives strategier, fokusområder, og logopedenes opplevelser av arbeidet.

Begge kategoriene deles hver for seg inn i de samme underkategoriene: *Bakgrunn for arbeidet, Fokusområder, Strategier og Logopedenes opplevelser av arbeidet.*

Gjennom de to hovedkategoriene søker jeg å besvare de tre forskningsspørsmålene knyttet til oppgavens problemstilling:

- 1) Hvorfor arbeider logopedene med åpenhet?
- 2) Hvilke strategier bruker logopedene i arbeid med åpenhet?
- 3) Hvordan opplever logopedene arbeidet med åpenhet?

4.1 Åpenhet om stamming med eleven som stammer

4.1.1 Bakgrunn for arbeidet

Logopedenes beskrivelser av sitt arbeid med åpenhet om stamming hos eleven vitner om en felles enighet i at det er viktig å snakke om stammingen, om hvordan stammingen oppleves

og følelser knyttet til vansken. Logopedene opplever det som viktig at eleven har noen å dele sine tanker og følelser med. Jakob beskriver arbeid med åpenhet om stamming som noe av det viktigste i stammebehandling til barneskolebarn. Maja begrunner at det viktig å prate med barnet om stammingen da hun tenker at det kan bidra til å fjerne noe av tyngden av å bære på de psykososiale konsekvensene av stammingen alene:

Jeg tenker at det er kjempeviktig del at man kan snakke om det, både med logopedene, og med familien. (...) Også tenker jeg at man tar brodden av noe som kan være vanskelig. (Maja)

Jeg tolker dette som at Maja opplever det som viktig at eleven har muligheten til å snakke med noen som forstår omfanget av hva han eller hun går gjennom. Dette kan ses i lys av Hayes et al., (2006) som foreslår at det kan være til hjelp å uttrykke følelsene sine til noen som forstår vanskene man står overfor når man opplever negative følelser. Ella er også opptatt av at eleven skal ha mulighet til å snakke med noen om stammingen, og opplever at logopedene fungerer som en viktig støtte og samtalepartner:

(...) Da tror jeg det er veldig viktig å ha den, å få en logoped som samtalepartner, da, for å kunne få litt hjelp til å håndtere det å, å være et barn som stammer. Ikke føle seg alene om det, men føle at jeg har noen som kan hjelpe meg litt ekstra. Ehm. Så jeg tror vi har en, en viktig rolle, da, som logopedene. (Ella).

Ellas utsagn kan ses i lys av Shapiro (2011), som understreker at barnet behøver å bli møtt av en logoped som viser forståelse og aksept, og som på denne måten skaper et trygt rom for å uttrykke følelser fritt. Logopedenes utsagn knyttet til viktigheten av å hjelpe eleven med å åpne seg om stammingen samsvarer med Radford (2021) som fremmer at behandling til barn med vedvarende stamming bør inkludere å prate om negative følelser knyttet til stammingen.

4.1.2 Fokusområder

Ut fra logopedenes utsagn er det noen områder i arbeidet med åpenhet som fremstår som sentrale og som går igjen hos samtlige av logopedene. Blant annet fremkommer det at logopedene har fokus på å skape en god relasjon med eleven, og at kartlegging av stammingens innvirkning og elevens grad av åpenhet legger føringer for behandlingen videre. Inkludering og trygging av foreldrene fremstår også som et sentralt fokusområde. Disse

fokusområdene fremstår som forutsetninger for å kunne hjelpe eleven med å åpne seg om stammingen.

4.1.2.1 Å skape en god relasjon med eleven

Logopedene opplever det som vesentlig å bygge en god relasjon med barnet og skape tillit i behandlingssituasjonen, og at dette er nødvendig for at eleven skal kunne åpne seg om stammingen sin. Dette samsvarer med Guitar (2014) som understreker at det er viktig med en god relasjon for at barn skal tørre å åpne seg opp om stammingen sin.

(...) det viktigste er å først å fremst skape en god relasjon med det barnet og til foreldrene og aller helst til lærerne. (...) Det føler jeg har betydning for den videre behandlingen, hvor god tillit barnet har til meg for å kunne åpne seg. (...) Har det barnet full tillit til meg og tenker at jeg er deres medsammensvorne på en måte, så er ingenting farlig hos meg. (Emma)

Emmas utsagn kan ses i lys av Guitar (2014) som forklarer at når logopeden viser interesse og aksept og er en voksen som spiller på lag med barnet, kan barnet gi slipp på sine ubevisste forsvarsmekanismer. Dette er også i tråd med hvordan Shapiro (2011) påpeker at barnet vil uttrykke seg mer fritt dersom logopeden legger til rette for en trygg atmosfære (Shapiro, 2011). Også Ella trekker frem at en god relasjon med barnet er en forutsetning for at behandlingen skal fungere:

(...) Så jeg tror vi har en viktig rolle, da, som logopeder. For da må det være en god relasjon i bunn, for ellers så, så vil det ikke funke, noe av det man prøver på, da. (Ella).

Dette kan ses i sammenheng med Yaruss (2016) som fremmer at det stilles krav til ferdigheter hos logopedene i samtale med barnet om stammingen blant er å bygge tillit med barnet. Jakob understreker viktigheten av å ta utgangspunkt i barnet, og vise at han ser det:

De må vite det når de kommer til meg at jeg er der ut ifra deres integritet. Ikke sånn: her, vær så god, gjør dette så går det greit. Så det å bli sett gjør at de får et godt forhold til meg og at de stoler på meg. (Jakob).

(...) jeg prøver hvert fall å gripe fatt i det de synes er gøy, interessant, også tar jeg utgangspunkt i det allerede neste time. For da ser de at jeg er interessert i dem.

(Emma).

Jakobs og Emma sine utsagn over kan ses i lys av hvordan Shapiro (2011) belyser at logopedene bør vise barnet at han eller hun er viktig for dem som person. Videre foreslår Guitar (2014) at logopedene bør forsøke å bli kjent med barnet, hva barnet er opptatt av da logopedens genuine interesse og nysgjerrighet i begynnelsen av behandlingen kan motvirke de negative følelsene barnet har til stammingen sin. Emma synes å ha en lignende tilnærming:

Først og fremst så prøver jeg å bli, hva skal jeg si, bli kjent med mennesket. Hvilke interesser, være genuint opptatt av det barnet eller de foreldrene, få de til å fortelle om seg selv og hva de liker også griper jeg gjerne fatt i det de liker, også prøver jeg å like det veldig godt selv også. (Emma).

Å basere behandlingen basert på personens individuelle behov er også i tråd med hvordan Cooper & Cooper (1985b, ref. i Manning & DiLollo, 2018) beskriver at logopedene bør være i stand til å være klientrettet, altså å ta utgangspunkt i hva den enkelte unike klienten trenger fremfor å følge en bestemt behandlingsmetode. Logopedenes erfaringer med viktigheten av å bygge relasjon med eleven er i tråd med hva Guitar (2014) trekker frem i sin beskrivelse av en ideell behandling, hvor han blant annet inkluderer en sterk og støttende relasjon mellom logopedene og barnet som vesentlig.

4.1.2.2 Å avdekke elevens opplevelse av stammingen

Flere av logopedene trekker frem at en kartlegging av barnets opplevelse som et viktig fokusområde i behandling. Jakob forteller at han bruker mye tid på å finne ut av hvorvidt stammingen preger barnet, og at han må finne ut av dette for å kunne gå videre i behandlingen:

Altså det psykososiale aspektet der ved stamming, det er en stor boble, det er det jeg vil si er åpningen inn [til stammebehandling]. (Jakob).

Jakob forteller videre at kartlegger hvorvidt barnet er åpen med seg selv. Dette gjøres ved å tegne opp en skala fra 1-10 hvor barnet setter kryss på skalaen etter hvor mye barnet merker at det ”hakker” eller ”stopper” i løpet av en dag:

(...) jeg ser på hvordan øynene deres beveger seg på streken, og så ser jeg hvor de setter pennen, også ser jeg: setter de den der som de så, da vet jeg at det er en viss åpenhet på hvor ofte de opplever selv at de stammer. Og hvis øynene er langt oppe i 10 og at de setter på 5 eller 6, så vet jeg at, okei, her har vi en utfordring. Det barnet er ikke helt åpen med seg selv. (Jakob).

En slik fremgangsmåte er i tråd med Boyle et al. (2018) som foreslår at logopeder bør ta i betraktning klientens grad av åpenhet om stamming når de kartlegger stammingen og setter mål for behandlingen. Dette er fordi grad av åpenhet om stammingen har betydning for planlegging av behandlingsmål, hvor et mål for eksempel kan være at personen skal bli mer åpen om stammingen til andre. Videre forteller Jakob at han forsøker å finne ut av hvor mye stammingen bestemmer over barnet.

(...) så spør jeg da: Den hakkingen, hvor mye bestemmer den over deg? Altså i forhold til hvor mye du har lyst til å si, og hvor mye du får sagt. Og da kommer jo dette frem, da. Da får jeg frem dette psykososiale som går på at hvis de for eksempel, et eksempel, da, som skjer ofte faktisk, det er at de merker at de stammer 30%, 40%, men stammingen styrer de 80%. (Jakob).

Dette kan ses i tråd med Guitar (2014) som understreker at stammefrekvensen ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan personen opplever stammingen. Jakobs beskrivelser vitner om at han ofte opplever at stammingen styrer barnet i stor grad. Dette ses også i stammelitteraturen hvor flere klinikere trekker frem negative følelser og holdninger som en sentral del av vansken i skolealder (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015; Shapiro, 2011). Flere av logopedene forteller at de benytter seg av kartleggingsverktøy for å kartlegge stammings innvirkning, derav WASSP, OASES og Isfjellanalogien. Ella forteller at hun benytter seg av OASES for å få tak i negative følelser og at hun gjennomgår spørsmålene i skjemaet sammen med eleven. Hun opplever at det blir svært gode samtaler på denne måten. I følge Baluyot et al. (2019) kan bruk av strukturerte skjemaer bidra til en mer grundig og helhetlig kartlegging, og kan føre til at det fanges opp verdifull informasjon som ellers kanskje ikke ville framkommet i en samtale. Ifølge Guitar (2014) uttrykker noen barn følelsene sine mer fritt gjennom å tegne. Å tegne hvordan stammingen føles foreslås også av Yaruss et al. (2018) som en nyttig aktivitet for å gjøre barnets tanker rundt stammings innvirkning mer konkrete. Dette samsvarer med Maja sin tilnærming:

(...) så da bruker jeg kanskje litt mer tegning, da, at jeg tegner ehm ... eller at de tegner selv sånn de føler. (Maja)

Det er enighet blant logopedene at det er viktig av å være bevisst på at hvert barn er unikt og at hvert barn er forskjellige i både i mengde observerbar stamming, samt hvordan de opplever stammingen sin og hvordan de håndterer den, og at dette danner utgangspunktet for hvilke mål som skal settes for i behandlingen. Dette er i tråd med Yaruss (2003) som belyser stammingsens variasjon som en stor utfordring for logopeder som arbeider med stamming hos skolebarn og at ikke alle drar nytte av samme type behandling. Dette kan også ses i lys av ICF-modellen, som tar utgangspunkt i ulike aspekter av vansken, og som gjør det mulig for logopeder å identifisere spesifikt hvilke aspekter av vansken behandlingen bør fokusere på (Yaruss, 2007).

4.1.2.3 Å inkludere elevens foreldre

Informering og ufarliggjøring av stamming overfor elevens foreldre fremstår også som et fokusområde i arbeidet hos logopedene. Nora forteller at hun ofte opplever at foreldrene er bekymret for stammingen og at de behøver å bli trygget i at stamming ikke er noe galt eller noe farlig:

Ofte er foreldrene mye mer bekymret enn barna, da, så det er jo det å være åpen med dem og fortelle at det er ikke noe farlig, det er ikke noe galt. (...) Også opplever jeg at det er veldig viktig å trygge foreldrene. (Nora).

Også Jakob har erfaringer med at foreldre ofte er bekymret for barnets stamming:

I utgangspunktet kommer foreldrene som veldig bekymret. Og det at de ser da på hvordan jeg ivaretar barnet gjør at bekymringen går ned. De ser at det er en profesjon her som ser barnet og tar utgangspunkt i det, og så begynner den prosessen eller den dynamikken i å få ned bekymringen både hos barnet og ikke minst foreldre, for dette leser jo barnet hos foreldrene sine så det holder. (Jakob).

Jeg tolker Jakob sitt utsagn som at foreldres bekymringer kan påvirke barnet, og at han opplever det som viktig å vise overfor foreldrene at han ivaretar barnet deres da dette er med på å trygge foreldrene. Både Nora og Jakob sine uttalelser kan ses i lys av Yaruss et al. (2010) som understreker at foreldre ofte kan kjenne på bekymring rundt barnets stamming. Nora trekker også frem erfaringer med at foreldre opplever skyldfølelse knyttet til barnets

stamming. Dette kan sammenlignes med Langevin et al. (2010) sin studie hvor foreldre rapporterte om frykt for at de hadde skyld i barnets stamming. Andre klinikere belyser også at foreldre kan kjenne på frykt for at det er deres skyld at barnet stammer (Yaruss et al., 2010; Guitar, 2014).

(...) man er jo inne på ting som kan ha skjedd, gjerne er det at man kommer fra et hjem hvor mor og far bor fra hverandre og at de har hørt at det kan være årsaken til det, eller at stammingen begynte etter at de flyttet fra hverandre. Det er ingen sin skyld at man stammer, for det er ikke noe som skjer, det er liksom bare det anlegget man har for det. Også vet vi jo at det er en nevrologisk faktor i det, og det er på en måte litt betryggende for en del foreldre, at det er noe underliggende, da. (Nora).

Nora forteller at hun opplever det som nyttig å informere foreldrene om stammingens nevrologiske faktorer da hun opplever at dette kan trygge foreldrene. Dette sees også hos Guitar (2014) som foreslår å forklare for foreldrene de nevrologiske faktorene bak stammingen og at den eksakte grunnen til at barnet stammer er ukjent. For Emma fremstår inkludering av foreldre i behandling som spesielt viktig slik at de kan veiledes i hvordan de kan snakke med barnet sitt om stammingen. Emma understreker at noen foreldre ikke vet hva stamming er:

(...) Og, og det er klart at noen, noen har ikke snakket med barnet sitt om stamming i det hele tatt, fordi de har ikke visst hva det har vært. (...) Jeg bruker mye tid på å skape tillit, også det å forklare stamming, for noen foreldre vet jo nesten ikke hva det er, og noen har tanker om at det er noe man kan vokse av seg, det er kanskje aller mest i førskolealder. (Emma).

Emmas utsagn overfor kan ses i lys av Yaruss et al. (2010) som belyser at personer i barnets omgivelser kan føle seg forvirret rundt hva stammingen er og hva det betyr for barnet. Hun trekker frem viktigheten av å lære foreldre om hva stamming er samt hvordan de best mulig kan hjelpe barnet sitt med å kommunisere, og på denne måten hjelpe dem med å bli gode behandlere for sitt eget barn:

(...) la foreldrene bli trygge på at dette er en måte å snakke på, som ikke er feil, og når foreldrene får en grundig innføring i hva dette her er så kanskje det ikke er så skummelt og farlig likevel, og da tenker jeg også at foreldrene også blir gode "behandlere" eller bedre kommunikasjonspartnere med barna sine, da. Når de

lærer seg hva stamming er og hvordan de best mulig kan hjelpe barnet sitt til å kommunisere, for det er jo det som er viktig. (Emma).

Ella forteller at hun er ærlig med foreldrene om at stammingen kanskje vil følge barnet deres resten av livet og at det derfor er viktig å akseptere at stammingen er der:

(...) Eh også overfor foreldre, ehm, hvor viktig det er at, at barnet får aksept for at det er et barn som stammer, ehm, og det skal være lov å stamme, ehm, og det skal ikke være, være noe negativt å stamme. Ehm, og jeg prøver å, å formidle det til barn og foreldre, og at de, ehm, jeg prøver å være ærlig med å si at kanskje stammingen vil være med deg på en eller annen måte for resten av livet. Det kan vi ikke vite. Så derfor så er det viktig at vi prøver å bli litt venn med stammingen. Og, ja. Prøver å ufarliggjøre, da. Det er litt det med å, å, ja, klare å ikke kjempe veldig imot stammingen som en fiende, men prøve å tenke det som, som noe som er håndterbart, da. (Ella).

Dette kan ses i lys av studien til Panico et al. (2021) hvor logopedier rapporterte om erfaringer med at foreldre ofte søker etter en kur for barnets stamming, og at det derfor er nødvendig å undervise foreldrene til barn som stammer i skolealder om stammingens vedvarende karakter og at eliminering av stamming ikke alltid er realistisk å forvente av behandling. Ellas utsagn om at det skal være lov å stamme gjenspeiles også i behandlingsprogrammene Mini-KIDS og KIDS hvor et av grunnprinsippene er at barn har lov til å stamme. Flere av logopedene fremhever også at det er viktig å skape aksept knyttet til stammingen hos barnets foreldre:

Det å få foreldre og barn til å akseptere måten barnet snakker på. For da blir det enda lettere for både barnet og foreldre å håndtere det, føler jeg. Og det å finne ord som man kan bruke når det kommer brudd, da, i stedet for å liksom hele tiden snakke om: oi der stammet du veldig, liksom. Finne ord som: Oi, det satt det litt fast eller der hoppa det litt eller. Det tror jeg er viktig. (Emma).

I likhet med Emma opplever også Maja og Nora at det er viktig å gi foreldrene noen felles begreper de kan bruke i samtale med barnet sitt. Maja begrunner dette ved at hun opplever at flere foreldre synes det er vanskelig å vite hvordan de skal snakke med barnet sitt på en naturlig måte om stammingen:

Det kan være vanskelig med de å prate med barnet sitt på en naturlig måte, jeg syns det. Og hvert fall hvis de har mye altså høyt stress i forhold til det selv, da. Det tenker jeg er en kjempeviktig oppgave. Vi finner på en måte en ålreit måte som, hvor både barn og voksne kan snakke om det på, en sånn naturlig måte, da. (Maja).

Ella forteller at det varierer hvorvidt foreldre snakker med barnet sitt om stammingen hjemme og at hun opplever at foreldrene behøver å vite at det er greit å snakke åpent om stammingen:

(...) de trenger ofte en litt sånn betryggelse kanskje fra meg, da, hvert fall hvis det er tidlig i forløpet, hvis det er små barn, yngre barn, at det er OK å snakke om stamming og sette ord på det. (...) Eh de trenger å bli trygget på at det, det er ikke skadelig eller det vil ikke føre til mer stamming det at de snakker om stammingen. (...) jeg prøver å oppmuntre foreldre til å åpne opp for sånne samtaler i situasjoner der de, de kan se at det passer, da. (Ella).

Ellas erfaringer med behov for å trygge foreldrene på at det er greit å sette ord på stammingen kan tyde på at flere foreldre kanskje har en oppfatning om at å snakke om stammingen kan gjøre det verre. Dette kan ses i lys av den tidligere eksisterende teorien om at det beste en kan gjøre når et barn stammer er å ikke gi stammingen oppmerksomhet (Johnson, 1949, ref. i Douglass et al., 2019).

4.1.3 Strategier

Logopedene forteller om strategier i arbeidet med å hjelpe barnet med å åpne seg om stammingen. Det nevnes ingen bruk av spesifikke behandlingsprogram, men flere trekker frem at de henter ulike elementer fra ulike programmer tilpasset barnets behov. En slik tilnærming kan ses i lys av hvordan Waelkens (2018) beskriver behandlingsprogrammene Mini-KIDS og KIDS, hvor det understrekes at disse er tilnærminger hvor hver intervensjon eller steg ikke er presist definert, og at logoped er dermed står fritt til å utvikle sin egen behandlingsstil og justere mål og innhold i behandlingen etter hvert unike barns behov.

Logopedene arbeider med identifisering og utforsking av stammingen ved å bruke ulike visuelle hjelpemidler for å gjøre det konkret og forståelig for barnet. Ella forteller at hun tegner en *snakkefabrikk* der hun og barnet sammen går gjennom hvordan snakking blir til og ulike hindringer talen kan møte på langs veien, som for eksempel fartsdumper eller bomber som skal forestille stamming. Emma har en lignende fremgangsmåte hvor hun bruker

verktøyet *Snakkehjelperne*. I likhet med Ella går Emma og barnet gjennom hva man trenger for å snakke og hvordan og hvor i taleapparatet stamming kan skje. Ella og Emmas fremgangsmåter samsvarer med Yaruss et al. (2018) som foreslår å lære barnet om de ulike faktorene som bidrar til at stammingen skjer slik at barnet ikke føler at stammingen er deres feil, og mener at det å lære barnet om stamming hjelper barnet med å føle seg mindre usikre på seg selv og på deres talevansker. Dette samsvarer også med Shapiro (2011) som fremmer at barnet må forstå sin egen stamming før man kan gå i gang med taleflytteknikker. Ella understreker i tillegg at det er godt for barnet at voksne setter ord på hva det er som skjer:

(...) ikke later som ingenting eller bortforklarer det som skjer, men heller er veldig konkret på at eh, det du opplever nå, det kalles stamming, det er noe som noen barn har, som de er født med, som man egentlig ikke kan noe for.

Ellas utsagn kan ses i lys med Murphy et al. (2007a) som fremmer at det er desensitiverende for barnet å lære om hvordan og hvorfor stammingen oppstår. Det samsvarer også med hvordan Guitar (2014) fremmer at barnet behøver en forklaring på hvorfor han eller hun snakker annerledes enn sine jevnaldrende, og at barnet behøver å forstå at det ikke er barnets feil. Guitar (2014) foreslår videre å snakke om stammingen som en vanske på lik linje med at alle har sine utfordringer i større eller mindre grad, og at man er forskjellige. Nora synes å ha en fremgangsmåte som ligner på hva Guitar (2014) trekker frem:

Jeg pleier å snakke om det som at noen snakker høyt, noen snakker lavt, noen mumler, noen hopper litt og noen roper nesten når de snakker. (Nora).

Nora forklarer barnet at alle snakker på sin egen måte og at stamming kun er en av mange måter å prate på. Flere av logopedene forteller at de benytter seg av isfjellanalogien når de skal hjelpe barnet med å åpne seg om stammingen. Guitar (2014) beskriver isfjellanalogien som et gunstig verktøy for å utforske følelser rundt stammingen. Jakob beskriver sitt arbeid med å få barnet til å åpne seg opp som å snu dette isfjellet opp ned:

(...) Så det er en kjempejobb det der å få de til å åpne seg opp. Og skulle snu dette isfjellet. Slik at det ikke er 10% vi ser og hører, men at det er negative følelser som er 10 % som ligger under mens resten er det vi ser og det vi hører og det er sånn det er. Det er åpent.

Dette utsagnet tolker jeg som at Jakob ønsker at barnets følelser knyttet til stammingen ikke skal behøve å være skjult under overflaten, og at isfjellet kan snus ved at barnet lærer seg å være mer åpen om stammingen sin. Det kan tenkes at han opplever at den observerbare stammingen som synes på overflaten kan snus og havne under vannoverflaten dersom barnet er åpen om stammingen sin.

4.1.3.1 Arbeid med å akseptere at stammingen er der

Logopedene forteller alle at aksept er noe de vektlegger i behandlingen til barneskolebarn som stammer. Flere av logopedene ønsker at stamming ikke skal måtte skjules, men heller aksepteres som en av mange ulike måter å snakke på.

(...) Det som er viktig når man kommuniserer er at budskapet kommer frem. Og noen snakker på den ene måten, noen på den andre måten, noen stammer, og jeg prøver å få barnet til å akseptere sin måte å snakke på. (Emma).

Det Emma sier her tolker jeg som at hun er opptatt av at barnet skal få sagt det barnet ønsker å si til tross for stammingen. Dette samsvarer med Yaruss et al. (2012) som understreker at man til syvende og sist ønsker at barn skal være i stand til å kommunisere effektivt uavhengig av om de stammer eller ikke, og at aksept er en døråpner til en framtid hvor barnet kan snakke fritt uten bekymringer for lytternes reaksjoner. Videre forteller hun at det er viktig å forsøke å se hele barnet, deres styrker og svakheter, og tenke at stammingen kun er en liten del av barnet. Dette kan ses i lys av Shapiro (2011) som fremmer viktigheten av å se hele barnet og fokusere på barnets evner. Emmas uttalelser samsvarer også med Plexico et al. (2009b) som foreslår at aksept omhandler å anerkjenne overfor seg selv og andre at problemet eksisterer, men at problemet ikke definerer personens identitet. Nora trekker frem det faktum at stamming i barneskolealder mest sannsynlig vil følge barnet videre i større eller mindre grad, og at hun opplever aksept som noe av det viktigste å arbeide med hos barneskolebarn som stammer:

(...) Så jeg tenker jo at den på en måte er med likevel. (...) den bare er med deg også blir det jo en del av identiteten, da, på samme måte som at noen er lave, noen er høye, noen har blå øyne, noen har brune øyne. Den blir en del av deg, og i og med at den er med deg så er det greit å jobbe for å akseptere den, da. (Nora).

Også Maja påpeker at sjansen for opphør av stammingen er mindre jo eldre man blir, og påpeker at stamming i barneskolealder ofte vil følge barnet videre i livet. Hun forteller at hun derfor ønsker at barnet skal lære seg å leve med stammingen. Dette samsvarer med Guitar (2014) som fremmer at barn med vedvarende stamming behøver å bygge opp en toleranse og en aksept knyttet til stammingen. Jakob forteller at etter hvert som han snakker med barnet om stammingen, ser han at barnet aksepterer stammingen sin i økende grad:

(...) Det gjør ikke noe om det hakker litt. Og da har vi jobbet mye med barnets opplevelse. De innser det at det er ikke lurt å bli kvitt stammingen sin, eller assa... Også får de en aksept rundt det som gjør at de tåler at det er litt. (...) pratingen om dette er jo det at vi fort kommer over til at det er "pytt pytt". Det gjør ikke noe at det hakker litt. (Jakob).

Her forteller Jakob at han ofte opplever at barnet etter hvert lærer seg å "tåle" stammingen sin, noe som kan ses i tråd med hvordan Guitar (2014) forklarer at barn kan herdes til å redusere frykt for stammingen. Jeg tolker sitatet som at Jakob opplever at en forutsetning for elevens aksept av egen stamming synes å være at han og eleven har jobbet en del med elevens opplevelse. Jakob synes å oppleve at arbeidet med å få eleven til å åpne seg og prate om stammingen og sine opplevelser med ham etter hvert kan føre til aksept av at stammingen er der. Logopedenes uttalelser knyttet til aksept kan ses i lys av Yaruss et al. (2012) som fremmer at akseptering av stamming kan gjøre det lettere for dem å møte underfordringene stammingen medfører. Jeg opplever at flere av logopedene er opptatt av å formidle et budskap til eleven om at det er grei å stamme, noe som er i tråd med Yaruss et al. (2012) som beskriver den ultimate lærdommen fra aksept for et barn som stammer å bevisstgjøres på at det er greit å stamme.

Logopedene forteller om flere faktorer som synes å ufarliggjøre stammingen for barnet. Blant annet framkommer det at noen av logopedene opplever at det er positivt for barn som stammer å møte andre barn som stammer. Dette er i tråd med hvordan Murphy et al. (2007a) trekker frem det å møte andre barn som stammer som et viktig ledd i arbeidet med desensitivering og endring av barnets kognitive mønstre i stammebehandling. Også Yaruss et al. (2010) fremmer at å møte andre barn som stammer gir barnet trygge omgivelser for å kunne snakke om stammingen, utforske ulike måter å respondere til stammingen og lære seg at det er greit å stamme. Ella forteller at dersom det er flere barn ved samme barneskole som

stammer, forsøker hun å sette disse sammen i gruppe og ha noen gruppetimer slik at de får møte hverandre:

(...) For jeg tror og det er veldig viktig for det psykososiale, da, at barn vet at de ikke er alene om det. At det er mange andre barn som stammer, og at de kan møte andre barn. (Ella).

Hva Ella trekker frem i dette utsagnet kan ses i lys av Byrd et al. (2016) sin studie om deltakelse i programmet *Camp Dream. Speak. Live*, hvor barn med stamming fikk reflektere over negative tanker og dele erfaringer med hverandre i grupper, noe som hadde positiv effekt. Det fremstår som viktig for logopedene at barnet hører at andre stammer og at de ikke føler seg alene om stammingen. Samtlige av logopedene trekker frem at de blant annet snakker med barnet om kjente personer som stammer. Dette kan ses i lys av Murphy et al (2007a) og Guitar (2014) som foreslår å forklare for barnet at mange kjente personer stammer, og oppmuntre eleven med at disse personene har møtt de samme utfordringene som eleven. Emma forteller at hun viser barna opptak av andre mennesker som prater for å demonstrere at ingen har helt flytende tale hele tiden, og understreker at det er godt for barnet å høre andre. Hun trekker også frem at hun legger inn frivillig stamming i sin egen tale som en måte å arbeide med desensitivering:

(...) Også begynner de å fortelle meg hvor bruddene er, hvor det sitter fast i taleapparatet, ikke sant, og er veldig bevisst på å finne ut hva jeg gjør. Og da blir det lettere for dem å finne ut hva de gjør. (Emma).

Hva Emma forteller her samsvarer med Williams (1957, ref. i Yaruss et al. 2012) som forklarer at aksept er forankret i personen som stammer sin bevissthet om hva som skjer under selve stammeøyeblikket. Dette er også i tråd med Yaruss et al. (2010) som fremmer frivillig stamming som en måte å hjelpe barn med å lære om stammingen sin og hvordan de kan endre spenninger de gjør under stammeøyeblikk. Videre stemmer Emmas uttalelser overens med hvordan Waelkens (2018) beskriver frivillig stamming som en vesentlig del av arbeidet med desensitivering i behandlingsprogrammene Mini-KIDS og KIDS. Imidlertid forteller Nora at hun ikke benytter seg av frivillig stamming:

(...) det er mange som snakker om det her med at man skal stamme selv som logoped. Det gjør ikke jeg. Med vilje. Det er ikke noe jeg har fått til å fungere egentlig sånn at det blir naturlig. (Nora).

Noras uttalelser kan ses i lys av funn fra flere studier som viser at logopedene ofte føler seg usikre i arbeidet med skoleelever som stammer (Cooper & Cooper, 1996; Brisk et al., 1997; Tellis et al., 2008, ref. i Panico et al., 2021). Yaruss (2002) belyser at flere logopedene kjenner seg ukomfortable med å lytte til og snakke med barn som stammer. Ella peker på viktigheten av å være bevisst på egne holdninger som logoped:

Også må man selv som logoped være trygg på at, ehm, sin eg- egne holdninger til stamming, da, ikke føle at selv, at stamming er litt flaut eller litt ubehagelig, eller - ah, at det er ekkelt å, å stamme selv, eller (...) Også må man selv som logoped være trygg på at, ehm, sin eg-egne holdninger til stamming. (...) Man må liksom desensitivisere seg selv en god del før man kan jobbe godt med barn, da, tenker jeg, og være bevisst på sine egne reaksjoner. (...) Prøve å tenke litt over seg selv og sine egne holdninger. (Ella).

Ellas utsagn kan ses i lys av hvordan Daly (1988, ref. i Shapiro, 2011) fremmer at logopedens holdninger til stamming og til personer som stammer har like mye å si for suksessfull behandling av stammingen som alt annet av metoder i behandlingen, samt hvordan Guitar (2014) belyser logopedens aksepterende og engasjerte holdning som vesentlig for at barnet skal kunne snakke fritt om følelser. Yaruss (2016) belyser blant annet å lytte og respondere med empati som viktig ferdighet hos logopedene, noe samtlige av logopedene i intervjuene synes å vektlegge.

4.1.3.2 Å gi eleven verktøy for å håndtere stammingen

Logopedene har erfaringer med at barneskoleelever som stammer ofte har nytte av å ha noen verktøy de kan bruke dersom de gruer seg for noe knyttet til stammingen, og de synes å ha en felles oppfatning om at dette er til hjelp på det psykososiale da de føler en trygghet i å vite at de har en måte å håndtere stammingen på. Dette samsvarer med Guitar (2014) som belyser at slike verktøy kan føre til økt selvsikkerhet.

(...) Jeg prøver å finne fram til noen teknikker eller noen, ja, verktøy, da, som barna kan bruke som de selv opplever at fungerer eh for å regulere taleflyten sin. Sånn at de har en følelse av hva de kan gjøre rent fysisk eller teknisk i en situasjon der de opplever: oi nå kom det mye stamming, hva skal jeg gjøre? (Ella).

Vi snakker litt sånn måte, hva de kan gjøre sånn talemotorisk når de kommer opp [stå foran klassen]. (Jakob).

(...) For noen så er det når de begynner å bli kanskje litt større da så kjennes det trygt ut å ha et verktøy som jeg vet kan hjelpe meg. Og det er ikke det at de går rundt og bruker sånne teknikker hele tiden, men at de kan kjenne at hvis det stopper så har de en måte å løse det på. (Nora).

Utsagnene over kan ses i lys av hvordan Byrd et al. (2016) foreslår å lære barn som stammer gjennom improvisasjon at de ikke kan forutse alle mulige kommunikasjonssituasjoner de vil møte på, men at de likevel kan føle seg komfortable ved å vite at det finnes en rekke ulike måter de kan svare på som kan lede til en suksessfull kommunikasjonsutveksling. Jakob forteller også at han har som mål at eleven som stammer skal kunne ha noe å svare tilbake på negative kommentarer fra andre elever. Dette kan ses i tråd med hvordan klinikere foreslår at logopedier kan gi barn som stammer noen verktøy for å håndtere mobbeatferd på en adekvat måte, og at dette er noe som kan trenes på i behandling (Murphy et al., 2007b, Yairi & Seery, 2015).

Ella benytter seg av *Psykologisk førstehjelp*, som er materiell utviklet med den hensikt å kunne identifisere, utforske og håndtere vanskelige følelser og tanker hos barn i barnehage-, barneskole-, og ungdomsskolealder (Raknes, 2010; 2014, ref. i Bjørvik & Ingebrigtsen, 2019).

(...) jeg bruker jo litt det som heter psykologisk førstehjelp som er, eh, et sånt program som kan egentlig brukes på mange ulike vansker, da, eller problemstillinger, hos barn. Ehm, og har veldig gode illustrasjoner av det med røde og grønne tanker. Negative, og, og tanker og i motsetning til positive, støttende tanker, da”.

Fra *Psykologisk førstehjelp*-serien benytter Ella seg av noe som kalles *Hjelpehånda*, som er et verktøy barnet kan hente frem i situasjoner hvor de kjenner på negative tanker og er redde for å stamme. Hun beskriver verktøyet som en måte for barnet å lage en slags mental plan for håndtering av vanskelige situasjoner. Dette kan også ses i lys av behandlingsprogrammet *Mini-KIDS*, hvor man forsøker å hjelpe barnet med å utvikle hjelpelige strategier med hensyn til stamming og de følelsene stammingen trigger (Waelkens, 2018).

4.1.4 Logopedenes opplevelser av arbeidet

Logopedene trekker frem noen utfordringer de møter på når de arbeider med å snakke med barnet om stammingen sin. Blant annet fremkommer det at motivasjon kan være utfordrende i stammebehandling til barneskolebarn:

Og det er igjen motivasjon eller tro på at de kan gjøre noe fra eller til. Og det er en utfordring (...). (Jakob).

(...) det er jo mange barn som synes det er vanskelig å snakke om sin egen måte å snakke på og sine brudd, så her handler det jo veldig mye om deres motivasjon, da, deres mål. (Nora).

Dette kan ses i lys av funn fra studien til Panico et al. (2021) hvor en gjennomgående utfordring hos logopeder som arbeider med skolebarn som stammer var å gjøre barnet motivert i behandlingen. Flere av logopedene nevner at de tar hensyn til barnets interesser i behandlingen slik at logopedtimene skal oppleves som noe gøy for eleven. Dette er i tråd med hvordan (Yairi & Seery, 2015) foreslår å bli kjent med barnets interesser da dette kan være av betydning for barnets motivasjon og mottakelighet. Samtidig kan dette ses i lys av Sønsterud et al. (2019) som peker på klientens motivasjon for behandling som en viktig forutsetning for behandlingssuksess.

Guitar (2014) understreker at det er stor variasjon i hvorvidt skolebarn føler seg klare for å være åpen om stammingen sin. Ella forteller at det kan være utfordrende dersom hun opplever at barnet ikke er helt klar for å være åpen om stammingen eller synes det er flaut å snakke om. Maja opplever at stamming er et sårt og sensitivt tema for flere barn og at det dermed kan være vanskelig å snakke med dem om det. Jakob forteller at han synes det er utfordrende dersom han ikke klarer å få barnet til å åpne seg og være ærlige med seg selv:

Disse "vet ikke-barna", de som jeg ikke får ut av det. (...) Så da er det noen jeg ikke har kommet til posisjon til der altså, de har dratt det med seg, garantert. (...) Også er det de jeg ikke har klart å luke ut. Altså jeg har ikke klart å se det at de ikke er helt ærlige med seg selv. (...) Og de barna som jeg ikke har fått ut av det, det tror jeg blir barn med skjult stamming etter hvert. Så det er en kjempejobb det der å få de til å åpne seg opp. (Jakob).

Dette kan ses i lys av Guitar (2014) som understreker at det er stor variasjon i hvorvidt barn i skolealder føler seg klare for å være åpen om stammingen sin. Jeg tolker utsagnet som at det kan tenkes at barn som ikke lærer seg å være åpne og ærlige med seg selv om stammings innvirkning muligens kan dra med seg negative følelser videre og utvikle skjult stamming etter hvert. Sitatet tolkes videre til å indikere at Jakob opplever det som viktig å få barnet til å åpne seg om stammingen i barneskolealder. Videre forteller Jakob at det kan være utfordrende dersom barnet har laget seg strategier for å unngå å stamme. Han forsøker å formidle til eleven at unngåelse kan gjøre stammingen verre og forsøker å få barnet til å forstå at det er viktig å åpne opp og prate om stammingen sin. Dette samsvarer med Yaruss et al. (2012) som foreslår at logopedene kan fortelle barnet er det er greit å snakke åpent om stammingen sin og hjelpe barnet med å innse at det å skjule stammingen kan føre til flere negative utfall da det hindrer barnet i å si det han eller hun ønsker å si. Hva Jakob forteller er også i tråd med hvordan Guitar (2014) beskriver at unngåelsesatferd bidrar til å holde stammingen varm da det hindrer personen i å lære at det går an å stamme på en lettere måte og kommunisere godt. Også Nora forteller at hun forsøker å fortelle barnet at unngåelsesatferd ikke er gunstig:

(...) det vi skal trene litt på her og det vi skal jobbe med sammen er at vi ikke trenger å gjøre disse tingene for at vi skal stoppe det fra å sitte fast for eksempel, da. Og da kan jeg se at hvis det er noe spenning i muskulaturen så kan jeg si at det blir vi slitne av, så det trenger vi ikke å gjøre. For det er ikke noe kroppen har noe behov for. (Nora).

Det fremkommer at logopedene ofte opplever at de yngste barneskoleelevene er noe mindre plaget av stammingen sin enn hva de eldste er, og at det derfor ofte legges mer vekt på den psykososiale innvirkningen av stammingen hos de eldste barna i behandlingen. Ella forteller at hun opplever at det kan bygge seg opp en del negative tanker og holdninger til stammingen hos eleven over tid dersom stammingen ikke har blitt snakket noe særlig om fra tidlig alder av, noe jeg tolker som en indikasjon på at det imidlertid også er viktig å snakke om stammingen med de yngste barna også. Dette samsvarer med Langevin et al. (2009) som fant at barn allerede i førskolealder kan ha negative holdninger til sin egen tale. Nora peker på at de eldste barneskolebarna er mer opptatt av å ikke være annerledes enn jevnaldrende enn hva barn i første-, andre og tredjeklasse synes å være, noe som stemmer overens med klinikere som belyser at jevnaldrende blir av større betydning med alder (Guitar, 2014, Shapiro, 2011, Yairi & Seery, 2015). Også Emma opplever at alder spiller en rolle for hvordan stammingen innvirker på barna, og hvilke behandlingsbehov de har:

(...) Og det handler litt om at jeg føler at de som har kommet seg litt over på mellomtrinnet, typ. 5-6. klasse, de er mye mere lukket om stammingen sin. Så her er det mye mer følelser og tanker rundt egen snakking som jeg hvert fall opplever hos de jeg jobber med. (...). Jeg tror at hos de på mellomtrinnet så tror jeg at jeg har enda mer fokus på det psykososiale fordi de begynner å på en måte føle seg annerledes. Og det jeg synes er litt trist det er når vi får barn som allerede har startet på mellomtrinnet og som prøver å skjule denne vansken så godt de kan for omverdenen, så er det en ganske lang prosess. (Emma).

Dette kan igjen ses i lys av Boey et al. (2009) som fant at barns bevissthet knyttet til stammingen og hvordan de ga uttrykk for dette økte med alder. Logopedenes erfaringer med at de eldste barneskolebarna har flere negative følelser knyttet til stammingen sin kan også ses i lys av Vanryckeghem et al. (2001) som fant en sterk sammenheng mellom negative kommunikasjonsholdninger og negative følelser hos barn i skolealder, og at de negative følelsene økte med alder og stammingens alvorlighetsgrad. Det kan også ses i lys av Beilby (2014) som fant at særlig de som stammer i ungdomsalder opplever vonde følelser knyttet til stammingen, noe som kan ha sammenheng med at de eldste barneskolebarna befinner seg i en fase hvor de begynner å bevege seg over i ungdomsalder. Forskning viser også at barn med flytende tale rapporterer om at barn som stammer i en mild form har større sannsynlighet for å passe inn med de jevnaldrende i skolen sammenlignet med barn som har høyere frekvens av stamming (Evans et al., 2008). Da bevissthet knyttet til stammingen øker med alder samtidig som et ønske om å passe inn med jevnaldrende opptar en stor del av hverdagen, kan dette støtte opp under logopedenes opplevelser av at de eldste barna er mer innesluttet om stammingen sin. Likevel forteller samtlige av logopedene at de fremdeles er innom tanker og følelser knyttet til stammingen hos de yngste barneskolebarna også.

4.2 Arbeid med åpenhet om stamming til elevens jevnaldrende

4.2.1 Bakgrunn for arbeidet

Informantene har en felles oppfatning om at det å være åpen om stammingen sin til andre er til hjelp for barnet som stammer, og at dette er noe som er viktig å arbeide med hos barn som stammer i denne aldersgruppen. Logopedenes oppfatninger synes å være i tråd med Guitar (2014) som beskriver åpenhet om stamming til barnets jevnaldrende som umåtelig hjelpsomt.

Jakob påpeker at det å fortelle andre at man stammer løfter mye av byrden av stammingen for barnet:

(...) Og da er det et tonn som forsvinner fra skuldrene for de som går med på å gjøre dette [fortelle jevnaldrende]. Og målet er at dette skal vi gjøre med alle så og si.
(Jakob).

(...) det blir som å ta av lokket på noe som er tøft oppi en bøtte eller liksom å stille hull på byllen. Nå har jeg snakket om det, jeg har satt ord på det, og jeg har fått hjelp til å sette ord på det videre. (Emma).

Utsagnene over kan ses i lys av hvordan Guitar (2014) trekker frem åpenhet om stamming til andre som en måte å lette negative følelser på. Emma tenker at mange barn som stammer begrenser sin sosiale omgang på grunn av stammingen, og at det blir stadig mer tydelig at de velger seg noen få venner etter hvert som de blir eldre:

(...) og det har jeg jo litt erfaring med og, at de har noen gode venner, men kanskje ikke er, eh, den som er sammen med alle. (...) eh, for da er de liksom så redd for at andre nye, ikke sant, hvis de har kommet sammen med nye på ungdomsskolen, skal oppdage det. (...) Og det jeg synes er litt trist det er når barn som allerede har startet på mellomtrinnet prøver å skjule denne vansken så godt de kan for omverdenen. Da er det en ganske lang prosess. (Emma)

Jeg tolker dette som at Emma opplever at det er en del skam knyttet til å stamme sammen med andre barn, og at hun opplever at flere derfor forsøker å skjule det. Ingebrigtsen (2019) beskriver at en konsekvens av å skjule et problem er at man stadig opplever angst for at problemet skal avsløres, og hevder at den beste løsningen på problemet er åpenhet. Frykt og spenninger fører ofte til at stammingen kan forverres (Guitar, 2014). Emma tenker at åpenhet kan bidra til å minimere brudd i talen:

(...) Og jeg tror at det med åpenhet hjelper til å minimere brudd, fordi at da er ikke de alarmklokkene så sterke. Eh, det er ikke så farlig om det kommer et brudd fordi folk vet hva det er. (Emma).

Jeg tolker dette som at Emma opplever at dersom andre barn allerede vet om stammingen, vil barnet muligens ikke oppleve det som like farlig å stamme foran andre, noe som igjen kan tenkes å redusere frykt, spenninger og negative tanker som trigger stamming. Dette er i tråd

med Yaruss et al. (2018) som understreker at følelser av ydmykelse og skam kan reduseres når barnet lærer seg at det er greit å være åpen om stammingen sin, og at det kan hjelpe å destigmatisere et tema som muligens har vært tabu. Emma utsagn er også i tråd med forskning på selvformidling av stamming da det er foreslått at selvformidling av stamming kan redusere angst eller anspenthet som oppstår ved å skjule stammingen fra lyttere og forbedre sosiale interaksjoner med andre som ikke stammer (Bloodstein, 1995; Collins & Blood, 1990; Sheehan, 1975; Van Riper, 1982, ref. i Healey et al., 2007).

Reaksjoner fra andre elever fremstår som en av flere grunner til hvorfor logopedene opplever arbeid med åpenhet om stamming som viktig. Det varierer hvorvidt informantene opplever at andre barn reagerer negativt på stamming. Jakob forteller at han opplever at negative reaksjoner fra jevnaldrende er en stor del av vansken. Dette kan ses i lys av Yaruss & Quesal (2004) som peker på negative reaksjoner fra omgivelsene som en del av stammings innvirkning.

Det å ville være som alle andre, og ikke være det, det er det helt klart et stort fokus på. (...) Når jeg får dem til å bli åpne om sin egen opplevelse av dette med hvordan ting blir kommentert, så prater vi litt om det. Og da er det sånn igjen at målet er at de skal kunne gi beskjed selv eller at en tar det opp. (Jakob).

Jakob beskrivelser av sine opplevelser med at barnet ønsker å være som alle andre kan ses i lys med forskning som peker på at barn som på en eller annen måte skiller seg ut fra sine jevnaldrende har større sjanse for å oppleve mobbing (Guerra, et al., 2011; Rose et al., 2015). Jakob forteller at han har erfaring med barn med stamming som opplever mobbing, og opplever at det spesielt er utfordringer knyttet venninnegjenger:

Med jenter er det gjerne i venninneflokkene. Der er det noen utfordringer. (...) Det er venninner som hakker på dem hele tiden. (Jakob).

Dette kan ses i lys av flere klinikere som fremmer at barn som stammer ofte er utsatt for erting og mobbing (Murphy & Quesal, 2002; Murphy et al., 2007b; Blood & Blood, 2007, 2016; Hugh-Jones & Smith, 1999). Imidlertid rapporterer ingen av de andre informantene om erfaringer med mobbing av elever som stammer, og de opplever heller ikke at jevnaldrende reagerer spesielt negativt til stamming. Ella opplever at reaksjoner fra jevnaldrende som oftest er positive og støttende, noe som er i tråd med hva Beilby (2014) fant i sin studie, hvor barn som stammet rapporterte om jevnaldrende som støttet dem og som hjalp dem med sine

utfordringer. Nora opplever at barnets jevnaldrende ikke synes å bry seg så mye om stammingen:

(...) jeg pleier å spørre: "kommenterer andre noen ting?" Også: "nei". "Tenker du at de tenker noen ting når det stopper seg hos deg"? Og det kan jo være litt forskjellig, da: "Ja, noen ganger så synes jeg det er litt ekkelt", eller: "Nei". Ofte så er det den: "Næh. Hva andre tenker, det har ikke noe å si for meg". (Nora).

Maja opplever også at det er lite negative reaksjoner fra jevnaldrende til barnets stamming, men at barn noen ganger kan være nysgjerrige på hvorfor andre snakker annerledes enn dem selv.

(...) jeg tror ikke nødvendigvis at det er så veldig negativt ment, det er gjerne mere snakk om nysgjerrighet, da. At de lurere på hvorfor du plutselig snakker litt annerledes. (Maja).

Også Jakob forstår det slik at kommentarer ikke behøver å ha negative intensjoner, men at det fremdeles kan oppleves negativt for barnet som stammer.

Så det er om å gjøre å få balanse i det da. Hvordan kan jeg ta de barna som kommenter i forsvar og si at jeg skjønner jo det at når det stopper opp hos deg så kan det godt være at det er noen som lurere på hva som skjer. Og da får de bare si det at: "Ja, men jeg bare hakker litt. Okei". (Jakob).

Utsagnene over samsvarer med Murphy et al. (2007b) som understreker at noen barn kommenterer på måten andre barn snakker på ut av nysgjerrighet, og at dette må forklares for barnet slik at han eller hun forstår at slike kommentarer ikke nødvendigvis er ment for å såre. Murphy et al. (2007b) foreslår videre at barnet sammen med logopeden kan øve på strategier for å svare direkte på kommentarer fra andre. Dette samsvarer med Jakobs beskrivelse av et mål han har for behandlingen:

Målet mitt er det at det, det, skal herde dem. (...) Hvis det sitter en gutt eller en jente og fniser litt bak de eller det er noen som kommenterer: "Hva er det med deg?" Eller: "Du stammer jo". Ja, så er målet mitt at de, at de skal kunne si det: "Ja, men jeg stammer bare litt". Så det å prate om det har mål om at "pytt, pytt, dette er ikke verdens undergang". Og da har de meg som sparringspartner. (Jakob).

Flere av logopedene understreker andre barns nysgjerrighet og hvordan åpenhet kan bidra til å redusere fokuset rundt stammingen:

(...) jo mer åpenhet, jo bedre. Eh og når på en måte "katta er ute av sekken", vi har enten hatt, hatt en presentasjon i klassen, eller, eh, eleven selv har fortalt det, eller, snakket litt om hvorfor han eller hun går til logoped, så, så er det liksom veldig ufarliggjort, og elevene vet hva det er, og, og de bryr seg på en måte ikke noe mer med det, da. Det blir ikke noe, noe tema eller noe de tenker over i hverdagen. (Ella).

Ella forteller her at barnets åpenhet om stammingen kan føre til at klassekameratenes nysgjerrighet rundt stammingen reduseres, og at eleven som stammer slipper å tenke så mye på stammingen i hverdagen da stammingen ikke lenger behøver å skjules. Dette er i tråd med Murphy et al. (2007b) som foreslår at barnet kan redusere engstelse for både seg selv og andre ved å fortelle klassekameratene om egen stamming. Ella forteller at hun svarer ærlig dersom andre barn lurer på hvorfor hun henter ut barnet som stammer fra klasserommet:

(...) Også svarer jeg: "Nei, vi skal jobbe med snakking, eh fordi at han noen ganger sto-sto-stopper opp litt eller ho-ho-hopper på ordene". Også sier elevene da: "Åja! Det var lurt å jobbe med det og ha det og lykke til". Så hvis man er åpen og ufarliggjør det, så tror jeg det er veldig bra. For å skape den aksepten også hos de medelevene.

Ella forteller at hun er åpen, demonstrerer for barna hvordan stamming kan høres ut, og opplever at dette er med på å ufarliggjøre stammingen både for barnet og for barnets jevnaldrende. Nora synes å dele Ellas oppfatning av å være ærlige om hva barnet jobber med hos logopeden om andre barn spør. Hun snakker med barnet om hva man kan svare dersom andre barn stiller spørsmål:

(...) så kan du si at nå er jeg og trener fordi noen ganger så hakker det når jeg snakker. Sånn at man har et svar. For barn er jo fryktelig nysgjerrige. Så at man da kan fortelle og si det at hvis du vil så kan du fortelle hva vi gjør, men det er helt opp til deg. Det er du som bestemmer. (Nora).

Dette kan ses i lys av hvordan Murphy & Quesal (2002) fremmer at det å være åpen om stamming til elevens klassekamerater kan bidra til at barnet som stammer opplever mindre redsel og flauhet knyttet til stammingen, samtidig som at klassekameratene får en forståelse

av stamming som fenomen og problemer knyttet til erting. Med slik kunnskap, kan klassekameratene bli mer empatiske til barnet som stammer og, og sjansen for at de tyr til mobbing kan være mindre sannsynlig.

4.2.2 Strategier

4.2.2.1 Presentasjon for klassen om stamming

Flere av logopedene trekker frem at det å være åpen om stammingen kan føre til en større aksept i klassemiljøet, som igjen kan føre til reduksjon av kommentarer fra klassekamerater. Dette samsvarer med Yaruss et al. (2012) som foreslår at barnet som stammer kan diskutere stammingen sin med sine jevnaldrende og lære dem om vanskene sine slik at de kan hjelpe barnet og samt andre jevnaldrende med å se at stamming ikke er noe farlig, men heller ett av mange karaktertrekk som gjør oss mennesker unike. Samtlige av informantene deler et mål om at eleven skal kunne holde en presentasjon om stamming for klassen sin.

(...) Og dette med presentasjon ja, det er den store målsettingen. Det er fordi at de, når de kommer til at de vil ha det, så kan de planlegge dette. Dette kan de ha styring på. (Jakob).

Jakobs utsagn kan tolkes som at han opplever presentasjon om stamming som en situasjon hvor barnet kan ta kontroll over stammingen sin. Dette er i tråd med hvordan Murphy et al., (2007b) understreker at barn som stammer behøver å bevisstgjøres på at de står i en posisjon der de kan undervise sine klassekamerater om stamming, og at en slik presentasjon gir dem muligheten til å innta rollen som ekspert og endre andres syn på stamming. Dette samsvarer også med Corrigan & Rao (2012) som hevder at å undervise andre om sin tilstand bidrar med å gi en følelse av styrke over vansken. Flere av logopedene forteller at de oppmuntrer barnet til å være åpen med klassekamerater om stammingen sin da dette kan være med på å skape et klassemiljø der klassekameratene kan få innsikt i hvordan de kan være til hjelp for noen som stammer, blant annet ved å ikke avbryte, være støttende og gi tid. Ved å holde en presentasjon om stamming for klassen, har klassekameratene mulighet til å stille spørsmål til stammingen, og det kan hjelpe dem med å anerkjenne den innvirkningen kommentarene og handlingene deres kan ha på barnet som stammer (Yaruss et al., 2018). Dette er i tråd med hva logopedene forteller om at åpenhet synes å redusere andre barns nysgjerrighet og kommentarer. Nora opplever det som viktig å gjøre barnet oppmerksom på at det har tid til å snakke:

(...) jeg pleier å si at hvis de [jevnaaldrende] ikke har tid til å høre på deg når det hopper litt hos deg, så får de heller si det. Da får de ta den praten en annen gang. For det er ingen som har det så travelt at de ikke har tid til å høre på at det stopper litt hos deg. (Nora).

Noras utsagn er i tråd med hvordan Langevin et al. (2009) fant at andre barn viste utålmodighet til barn med stamming. Dette kan også ses i lys av hvordan Guitar (2014) beskriver at personer som stammer har antakelser om at lyttere er utålmodige eller avvisende. Nora trekker også frem at de som stammer ofte blir oppfattet som nervøse eller redde, og hun er opptatt av å få frem at personen ikke nødvendigvis er nervøs selv om personen stammer.

(...) Også det å få frem at det handler ikke om nervøsitet. Det handler ikke om at den som stammer er redd i situasjonen eller kjempenervøs eller noe sånn. Man kan jo være en nervøs person og stamme, man kan også være nervøs og ikke stamme. (Nora).

Dette kan ses i lys av at personer som stammer ofte er mottakere av negative stereotypier og fordømmende emosjonelle reaksjoner fra andre (St. Louis, 2015, ref. i Boyle et al., 2018). Noras uttalelser er også i tråd med Byrd et al. (2017) som peker på at mennesker som stammer ofte oppfattes som nervøse eller engstelige, og at selvformidling kan bidra til å redusere slike negative stereotypier og oppfatninger hos lyttere.

4.2.3 Fokusområder i arbeidet

4.2.3.1 Samarbeid med elevens lærer

Det framkom i intervjuene at et godt samarbeid med elevens lærer oppleves som viktig i arbeidet med åpenhet. Barnet tilbringer like mye, hvis ikke mer, tid sammen med læreren sin enn noen andre voksne (Guitar, 2014). Om eleven ikke ønsker å holde presentasjon om stamming for klassen, kan informasjon om stammingen formidles til klassen gjennom elevens lærer:

(...) læreren kan informere til klassen, en dag som eleven ikke er der, eller mens eleven er der også, ikke sant, at man kan ha sånn type spørsmål og svar runde som ledes av en voksenperson, og da får de litt nysgjerrige barna som lurte på hva det her er for noe, de får gjerne svar på, på det de har lurt på. (Maja).

Læreren til barnet kan bidra med å skape et stammevennlig klassemiljø hvor barnet ivaretas samtidig som at det tilrettelegges for at barnets muntlige deltakelse får øke (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Ella forteller at hun ber barnets lærer være oppmerksom på negative kommentarer:

Jeg snakker jo også med kontaktlæreren til barna og ber de også være litt sånn påpasselig og høre etter er det noen som kommenterer noe negativt, er det noen som hermer, ler, erter eller noe sånne ting, da. At lærerne er litt ekstra oppmerksomme.

Dette kan ses i lys av Nippold & Packman (2012) som understreker viktigheten av at personer i barnets miljø, blant annet logoped og lærere samarbeider om å forebygge negativ atferd mot eleven som stammer. Barnets lærer har et ansvar for å forebygge og å ta tak i negativ atferd, og det vil være viktig å innføre en nulltoleranse for mobbing og forklare klassen at negativ atferd kan gjøre stammingen verre (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Ella belyser viktigheten av et trygt klassemiljø:

(...) Sånn at det, det er jo utrolig viktig at klassemiljøet er trygt og åpent fra før. Ellers så tror jeg at det kunne jo blitt vanskeligere [åpenhet til klassen]. Hvis de hadde vært redd for negative reaksjoner og sånn. (Ella).

Dette kan ses i lys av Boyle & Gabel (2020) sin studie som viste at åpenhet er avhengig av miljøfaktorer i tillegg til personlige faktorer. Jeg tolker Ellas utsagn som at graden av åpenhet i klasserommet er av betydning for at eleven som stammer skal føle seg komfortabel med å fortelle klassen om stammingen. Flere av logopedene forteller at de synes det er viktig å innføre noen kommunikasjonsregler i klassen til barnet. Emma oppfordrer barnets lærer til å vise filmer med fokus på ulike vansker og på denne måten skape en aksept innad i klassemiljøet for at man er forskjellige.

(...) jeg oppfordrer også lærere til å vise filmer, NRKsuper har jo den; sånn er jeg og sånn er det, skape aksept for både ADHD, stamming, eh epilepsi, diabetes, ikke sant. (...) for at alle skal bli sett for den den er, da, med sine små eller store problemer eller vansker. (Emma).

Det som framkom i denne underkategorien synes å kunne oppsummeres i tråd med Yaruss et al. (2012) som trekker frem at strategier for å håndtere reaksjoner fra andre, samt å holde en presentasjon om stamming for klassen, enten om barnet gjør det selv eller at logopeden gjør

det for barnet, kan hjelpe barnet som stammer og barnets jevnaldrende med å se at stamming ikke er noe man trenger å være redd for, men at det heller bare er en av de mange karaktertrekkene som gjør mennesker unike.

4.2.4 Logopedenes opplevelse av arbeidet

Logopedene forteller om sine opplevelser av arbeidet med å hjelpe eleven med å være åpen om stammingen med sine jevnaldrende. Emma forteller om en svært positiv erfaring med en klasserompresentasjon om stamming:

(...) Og det handlet jo om å jobbe med åpenhet og aksept. Nei, det var kjempepositivt. (...) og jeg skulle ønske flere barn, turte det, da. Andre har jo liksom mange litt negative tanker om det og prøver å skjule det, og da er det en lengre vei å gå. (Emma).

Det å snakke åpent om stamming kan i utgangspunktet være svært vanskelig for barn som stammer (Yaruss et al., 2012), noe som stemmer med Maja opplevelser av at mange av barneskoleelever som stammer ikke tør å holde en presentasjon om stamming for klassen. Dette kan ses i lys av Guitar (2014) som understreker at det varierer hvorvidt skolebarn føler seg klare for å være åpen om stammingen sin. Maja ønsker at eleven skal være åpen om stammingen sin, men synes likevel det er vanskelig å vite hvorvidt hun skal oppmuntre eleven til å holde presentasjon om stamming. Hun opplever at barna ikke ønsker å tiltrekke seg oppmerksomhet til stammingen:

De ønsker ikke å tiltrekke seg den oppmerksomheten, liksom, til stamming. Jeg tror ikke de føler at de identifiserer seg så mye med det heller. (Maja).

Dette kan tolkes dithen at barn som enda ikke har akseptert eller ”identifisert” seg med stammingen sin har en lengre vei å gå før de kan være åpne om det til andre. Utsagnet samsvarer med Beilby & Yaruss (2018) som foreslår at personer som stammer kan ha vansker med å akseptere at de stammer fordi de føler at de ikke bør gjøre det eller at de bør være i stand til å slutte å stamme hvis de prøver hardt nok. Majas opplevelse av at barn ikke identifiserer seg med stammingen kan også ses i lys av resultater fra Boyle & Gabel (2020) sin undersøkelse, hvor deltakerne rapporterte om at de i større grad var åpne om egen identitet knyttet til å være en person som stammer økte da de fikk endret sin oppfatning av stammingen. Det kan dermed tenkes at arbeid med å endre elevens oppfatning av stamming

kan føre til større grad av åpenhet. Nora har i likhet med Maja ikke særlig mye erfaring med presentasjon om stamming med eleven. Hun har likevel tanker om at det kan være nyttig å ha presentasjon om stamming i klassen, men understreker at det bør være som en del av noe annet, som for eksempel en del av en presentasjon om ulike måter å snakke på. Hun understreker at stammingen ikke skal være noe som må holdes hemmelig, men at det bør forstås som en av flere måter å prate på:

(...) Så jeg tenker at den åpenheten og det at det ikke er noen hemmelighet. Det er ikke farlig og det er ikke noe som skal være skjult og liksom hører til bare én, det er noe som hører til alle. Måten vi prater på. (Nora).

Dette er i tråd med Corrigan et al. (2011, ref. i Corrigan & Rao, 2012) som forklarer at åpenhet om en stigmatisert tilstand vil bidra til å redusere personens bekymringer knyttet følelsen av å måtte holde det hemmelig for andre. Nora legger til at hun forsøker å skape en aksept for at alle er forskjellige og har ulike måter å snakke på.

Flere av logopedene opplever det som viktig å lytte til hva barnet selv ønsker og at man ikke gjør noe som barnet ikke er klar for eller ikke har lyst til selv. Det er viktig at eleven er komfortabel med sin involvering i prosessen, og at eleven har godkjent informasjonen som gis (Whyte & Kelman, 2012, ref. i Baluyot & Sjøstrand, 2019). Både Ella og Jakob forteller at barn som ikke ønsker å holde presentasjonen for hele klassen i første omgang, kan øve seg med å presentere for én person eller i mindre grupper først. Dette samsvarer med Reardon-Reeves & Yaruss (2013, ref. i Baluyot & Sjøstrand, 2019) som foreslår at barnet gradvis får venne seg til et større publikum, hvor man begynner med presentasjon for et lite antall personer og til slutt står foran hele klassen.

5 Avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapitlet presenteres og drøftes oppgavens funn. Med dette prosjektet har jeg forsøkt å få innsikt i hvordan logopeder arbeider med åpenhet om stamming med barneskoleelever som stammer gjennom problemstillingen: *Hvilke erfaringer har logopeder med å arbeide med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?* Formålet med undersøkelsen har også vært å kunne bidra til faglig refleksjon rundt hvordan logopeder arbeider med åpenhet om stamming med barneskoleelever og hvordan de opplever effekten av dette.

5.1 Oppsummering av funn

Resultatene fra undersøkelsen vitner om et stort fokus på det psykososiale aspektet ved stammingen når det gjelder stammebehandling i barneskolealder. Undersøkelsen antyder at arbeid med åpenhet, både i form av arbeid med å få eleven til å åpne seg om stammingen med logopeden og i form av å hjelpe eleven med å være åpen om stammingen til jevnaldrende fremstår som en vesentlig del av stammebehandlingen i logopedenes praksis. Bakgrunnen for arbeidet forankres i en felles oppfatning om at åpenhet er viktig da det kan være med på å redusere vekten av de negative følelsene eleven bærer på knyttet til stammingen samtidig som det kan bidra til å redusere andre elevers nysgjerrighet og kommentarer til stammingen.

Av fokusområder i arbeidet med åpenhet fremkommer det at logopedene etterstreber å være trygge voksenpersoner som eleven kan åpne seg til, og at en god relasjon med barnet er nødvendig for at arbeidet videre skal fungere. Samtidig fremstår en god dialog med elevens lærer samt inkludering og ufarliggjøring av stamming overfor elevens foreldre som sentrale elementer i behandlingen. Det er gjennomgående hos logopedene at arbeidet med åpenhet er svært individuelt og avhenger av elevens ønsker og behov, da de opplever at det er store variasjoner i både observerbar stamming og i reaksjoner til stammingen. Et annet funn er at aksept fremstår som en vesentlig del av arbeidet med å få eleven til å være åpen om stammingen, både overfor seg selv og med sine jevnaldrende. Arbeidet med åpenhet synes å følge flere steg, hvor det begynner med elevens akseptering av egen stamming, og hvor det store målet hos samtlige av logopedene er at eleven som stammer skal kunne holde en presentasjon for klassen om stammingen.

Av strategier benytter logopedene visuelle hjelpemidler for å identifisere og konkretisere stammingen med eleven, derav isfjellanalogien, snakkefabrikken og aktiviteter som tegning.

Det fremkommer også at OASES og WASSP anvendes jevnlig som utgangspunkt for samtale med eleven. Videre opplever logopedene det som nyttig å gi eleven noen mentale verktøy de selv kan benytte for å håndtere situasjoner de er redde for å stamme i. I arbeidet med å hjelpe eleven med å åpne seg til sine jevnaldrende fremstår undervisning om stamming til elevens klassekamerater som en sentral strategi. Logopedene er opptatt av at omgivelsene rundt eleven skal ha kunnskap om stamming. Informasjon om stamming kan formidles til klassen gjennom eleven selv, logopedene eller læreren. Det fremkommer også at utarbeidelse av gode kommunikasjonsregler i klasserommet er vesentlig for å skape et åpent og aksepterende klassemiljø slik at eleven skal være komfortabel med å være åpen om stammingen.

Når det gjelder opplevelser av hvordan arbeidet fungerer, forteller logopedene om positive erfaringer knyttet til at eleven holder presentasjon om stamming for klassen. Blant annet fremkommer det at en slik strategi i arbeidet med åpenhet har bidratt til positiv støtte fra klassekamerater samt en positiv styrkende opplevelse for eleven som stammer. Undersøkelsen belyser også at noen av logopedene opplever at elever som stammer ikke ønsker å åpne seg om stammingen sin. I slike tilfeller kan informasjon om stammingen formidles til barnets jevnaldrende gjennom læreren eller logopedene. Det er gjennomgående hos alle logopedene at all informasjon som deles angående stammingen må skje i samsvar med eleven. Det fremkommer at logopedene opplever at de eldste barneskoleelevene er mer innesluttet om stammingen sin enn de yngste, og at de derfor i noe større grad arbeider med å få de eldste barneskoleelevene til å åpne seg om følelser og tanker knyttet til stammingen. Likevel arbeider logopedene med å snakke om stammingens innvirkning med de yngste barna også. Det fremkommer en bekymring knyttet til at skjult stamming muligens kan bli en konsekvens av å ikke lykkes i å få eleven til å være åpen og ærlig med seg selv fra tidlig alder av. Disse funnene indikerer at logopedene opplever arbeid med åpenhet som viktig både for å lette den psykososiale vekten av å bære på konsekvensene av stammingen alene, og for å forebygge at eleven fortsetter inn i ungdoms- og voksenlivet med å skjule stammingen sin. Reaksjoner fra jevnaldrende fremstår for en av informantene som en stor del av vansken i barneskolealder. Resten av logopedene opplever lite negative reaksjoner fra andre barn, men fremhever at andre barn ofte er nysgjerrige på stammingen, noe som imidlertid kan oppleves negativt for barnet som stammer. Åpenhet om stammingen med jevnaldrende i form av å være ærlig om hva eleven arbeider med hos logopedene, samt undervisning om stamming til klassen, blir fremmet som måter å redusere andre barns nysgjerrighet på. Oppsummert har undersøkelsen avdekket at en kombinasjon av en god relasjon med eleven, samarbeid med lærer og foreldre,

samt å skape et aksepterende miljø hvor alle elever kan være seg selv er sentrale elementer i arbeidet med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever.

5.2 Videre forskning

Logopeders erfaringer med åpenhet om stamming har vært et spennende tema å undersøke, og det er flere aspekter ved åpenhet knyttet til stamming som kunne være interessant å se nærmere på. Informantene i denne studien består av fem logopeder som ble informert i forkant av deres deltakelse om at prosjektet ville dreie seg om deres erfaringer med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever. Det kunne være interessant å se om det er slik at arbeid med åpenhet er noe som går igjen i praksis hos flere logopeder, men det ville da være hensiktsmessig med en problemstilling som tok sikte på å undersøke hvordan logopeder arbeider med barneskoleelever generelt og derav undersøkt om åpenhet var noe som hadde blitt trukket fram på eget initiativ fra informantene. En kvantitativ undersøkelse med samme tema kunne også være med på å gi et bedre bilde av hvorvidt logopeder arbeider med åpenhet knyttet til stamming da det på denne måten ville være større muligheter for generalisering.

Litteraturliste

- Alm, P. A. (2005). *On the Causal Mechanisms of Stuttering* [Doktorgradsavhandling]. Department of Clinical Neuroscience, Lund University.
- Alm, P. A. (2014). Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and Analysis with Focus on Causality. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.01.004>
- Ayre, A., & Wright, L. (2009). WASSP. An international review of its clinical application. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 83-90. <https://doi.org/10.1080/17549500802616574>
- Baluyot, C., Hoff, K. & Melle, H. (2019). Kartlegging av stamming hos barn og voksne. I A-T, Bjørvik., Å. Sjøstrand, K. Hoff., A. Ingebrigtsen & A. Guldberg (Red.). *Stamming i et praksisrettet perspektiv* (s. 33-49). Holmestrand: Statped.
- Baluyot, C., Sjøstrand., Å. (2019). Samarbeid mellom skole og logoped - til det beste for elever som stammer. I A-T, Bjørvik., Å. Sjøstrand, K. Hoff., A. Ingebrigtsen & A. Guldberg (Red.). *Stamming i et praksisrettet perspektiv* (s. 99-111). Holmestrand: Statped.
- Baxter, S., Johnson, M., Blank, L., Cantrell, A., Brumfitt, S., Enderby, P. & Goyder, E. (2016). Non-pharmacological treatments for stuttering in children and adults: A systematic review and evaluation of clinical effectiveness, and exploration of barriers to successful outcomes. *Health Technology Assessment*, 20(2), 1-302. <https://doi.org/10.3310/hta20020>
- Beilby, J. (2014). Psychosocial impact of living with a stuttering disorder: Knowing is not enough. *Seminars in Speech and Language*, 35(02), 132-143. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1371756>
- Beilby, J. M. & Yaruss, S. J. (2018). Acceptance and Commitment Therapy for Stuttering. I Amster, J. & Klein, E.R. (Red), *More Than Fluency; The Social, Emotional, and Cognitive dimentions of Stuttering* (s.111-131). Plural Publishing, Incorporated.

- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A. & Gastaldi, G. M. (2020). School adjustment in children who stutter: The quality of the student-teacher relationship, peer relationships and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review, 116*, 105226. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105226>
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Galiana, L. & Ferrer, A. (2020). Bullying in Students Who Stutter: The Role of the Quality of the Student-Teacher Relationship and Student's Social Status in the Peer Group. *Journal of School Violence, 20*(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1812077>
- Bjørvik, A.-T. & Ingebrigtsen, A. (2019). Psykoterapeutiske tilnærminger i den logopediske Oppfølgingen. I A-T, Bjørvik., Å. Sjøstrand, K. Hoff., A. Ingebrigtsen & A. Guldborg (Red.). *Stamming i et praksisrettet perspektiv* (s. 135–168). Holmestrand: Statped.
- Blood, G. W., Blood, I. M. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: Relation to increased anxiety. *Perceptual and Motor Skills, 104*(3), 1060. <https://doi.org/10.2466/pms.104.4.1060-1066>
- Blood, G. W. & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of Fluency Disorders, 50*, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>
- Boey, R. A., Van de Heyning, P. H., Wuyts, F.L., Heylen, L., Stoop, R. & De Bodt, M. S. (2009). Awareness and reactions of young stuttering children aged 2-7 years old towards their speech disfluency. *Journal of Communication Disorders, 42*(5), 334-346. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.03.002>
- Boyle, M. P. & Gabel, R. M. (2020). "Openness and progress with communication and confidence have all gone hand in hand". Reflections on the experience of transitioning between concealment and openness among adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 65*, 105781. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2020.105781>
- Boyle, M. P., Milewski, K. M. & Beita-Ell, C. (2018). Disclosure of stuttering and quality of life in people who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 58*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2018.10.003>

- Boyle, M. P. (2013). Assessment of stigma associated with stuttering: Development and Evaluation of the Self-Stigma of Stuttering Scale (4S). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1517-1529. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0280\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0280))
- Briley, P. M., O'Brien, K. & Ellis, C. (2018). Behavioral, emotional, and social well-being in children who stutter: Evidence from the national health interview survey. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(1), 39-53. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9625-x>
- Brocklehurst, P. H. (2013). Stuttering Prevalence, Incidence and Recovery Rates Depend on How We Define It: Comment on Yairi & Ambrose' Article Epidemiology of Stuttering: 21st Century Advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(3), 290–293, <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.01.002>
- Brundage, S. B., Winters, K. L. & Beilby, J. M. (2017). Fear of negative evaluation, trait anxiety, and judgement bias in adults who stutter. *American Journal of Speech Language Pathology*, 26(2), 498-510. https://doi.org/10.1044/2017_ajslp-16-0129
- Byrd, C. T, Hampton, E., McGill, M. & Gkalitsiou, Z. (2016). Participation in Camp Dream. Speak. Live: Affective and Cognitive Outcomes for Children who Stutter. *Journal of Speech Pathology & Therapy*, 01(03). <https://doi.org/10.4172/2472-5005.1000116>
- Byrd, C. T. & Gkalitsiou, Z. (2016). The influence of self-disclosure on school-age children's perceptions of children who stutter. *Journal of Child and Adolescent Behaviour*, 4(3). <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000296>
- Byrd, C. T., McGill, M., Gkalitsiou, Z. & Cappellini, C. (2017). The Effects of Self-Disclosure on Male and Female Perceptions of Individuals Who Stutter. *Journal of Speech-Language Pathology*, 26(1), 69-80. https://doi.org/10.1044/2016_ajslp-15-0164

- Byrd, C. T., Winters, K. L., Young, M., Werle, D., Croft, R. L., Hampton, E., Coalson, G., White, A. & Gkalitsiou, Z. (2021). The communication benefits of participation in Camp Dream. Speak. Live: An extension and replication. *Seminars in Speech and Language*, 42(02), 117-135. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1723843>
- Chang, S., Kenney, M. K., Loucks, T. M. & Ludlow, C. L. (2009). Brain activation abnormalities during speech and non-speech in stuttering speakers. *NeuroImage*, 46(1), 201-212. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.01.066>
- Chang, S., Zhu, D. C., Choo, A. L. & Angstadt, M. (2015). White matter neuroanatomical differences in young children who stutter. *Brain*, 138(3), 694-711. <https://doi.org/10.1093/brain/awu400>
- Cheasman, C., Simpson, S. & Everard, R. (2015). Acceptance and speech work: The challenge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.246>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (utg.8). Routledge.
- Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). On the self-stigma of mental illness: Stages, disclosure, and strategies for change. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(8), 464-469. <https://doi.org/10.1177/070674371205700804>
- Craig, A. & Tran, Y. (2014). Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: Conclusions following meta-analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.01.001>
- Craig, A. & Tran, Y. (2005). The Epidemiology of Stuttering: The Need for Reliable Estimates of Prevalence and Anxiety Levels over the Lifespan. *Advances in Speech Language Pathology*, 7(1), 41-46. <https://doi.org/10.1080/14417040500055060>

- Craig, A., Tran, Y. & Craig, M. (2003). Stereotypes towards stuttering for those who have never had direct contact with people who stutter: A randomized and stratified study. *Perceptual and Motor Skills*, 97(5), 235. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.97.1.235>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods approaches* (5. utg.). SAGE.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27(4), 333–352. [https://doi.org/10.1016/s0094-730x\(02\)00161-4](https://doi.org/10.1016/s0094-730x(02)00161-4)
- Crowe, T. A., & Walton, J. H. (1981). “Teacher Attitudes toward Stuttering.” *Journal of Fluency Disorders*, 6(2), 163–174. [https://doi.org/10.1016/0094-730x\(81\)90013-9](https://doi.org/10.1016/0094-730x(81)90013-9)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Daniels, D. E., Gabel, R. M. & Hughes, S. (2012). Recounting the K-12 school experiences of adults who stutter: A qualitative analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 37(2), 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.12.001>
- Douglass, J. E., Constantino, C., Alvarado, J., Verrastro, K. & Smith, K. (2019). Qualitative investigation of the speech-language therapy experiences of individuals who covertly stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 61, 105713. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2019.105713>
- Evans, D., Healey, E. C., Kawai, N. & Rowland, S. (2008). Middle school student’s perceptions of a peer who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 33(3), 203-219. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2008.06.002>
- Ezrati-Vinacour, R., Platzky, R. & Yairi, E. (2001). The young child’s awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 368-380. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/030))

- Felsenfeld, S., Kirk, K. M., Zhu, G., Statham, D. J., Neale, M. C., & Martin, N. G. (2000). *Behavior Genetics*, 30(5), 359–366. <https://doi.org/10.1023/a:1002765620208>
- Ferguson, A. M., Roche, J. M. & Arnold, H. S. (2019). Social Judgments of Digitally Manipulated Stuttered Speech: An evaluation on self-disclosure on cognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(11), 3986-4000. https://doi.org/10.1044/2019_jslhr-s-19-0088
- Franck, A. L., Jackson, R. A., Pimentel, J. T. & Greenwood, G. S. (2003). School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/s0094-730x\(03\)00002-0](https://doi.org/10.1016/s0094-730x(03)00002-0)
- Guerra, N. G., Williams, K. R & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- Guitar, B. og R. J. McCauley (2010). Overview of Treatments for School-Age Children Who Stutter. I B. Guitar & R. McCauley (Red), *Treatment of Stuttering: Established and Emerging Interventions* (s. 141-149). Lippincott Williams & Wilkins.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4. utg.). Lippincott Williams & Wolters.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Healey, E. C., Gabel, R. M., Daniels, D. E. & Kawai, N. (2007). The effects on self-disclosure of stuttering on listener's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 32(1), 51-69. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.12.003>
- Healey, E. (2010). What the literature tells us about listeners' reactions to stuttering: Implications for the clinical management of stuttering. *Seminars in Speech and Language*, 31(04), 227-235. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1265756>

- Hugh-Jones, S. & Smith, P. K. (1999). Self-Reports of Short- and Long-Term Effects of Bullying on Children Who Stammer. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 69(2), 1999, 141–158. <https://doi.org/10.1348/000709999157626>.
- Ingebrigtsen, A., Olsen, T., Melle, A. H. & Hoff, K. (2019). Flytskapende og stammemodifiserende tilnærminger. I K. Hoff, Å. Sjøstrand, A. Ingebrigtsen & A. Guldborg (Red.). *Stamming i et praksisrettet perspektiv*, (s.115–133). Holmestrand: Statped.
- Ingebrigtsen, A. (2019). Skjult stamming. I K. Hoff, Å. Sjøstrand, A. Ingebrigtsen & A. Guldborg (Red.). *Stamming i et praksisrettet perspektiv*, (s. 197-211).
- Iverach, L. & Rapee, R. M. (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.08.003>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalinowski, J. S. & Saltuklaroglu, T. (2006). *Stuttering*. Plural publishing.
- Kefalianos, E., Onslow, M., Packman, A., Vogel, A., Pezic, A., Mensah, F., Conway, L., Bavin, E., Block, S. & Reilly, S. (2017). The History of Stuttering by 7 Years of Age: Follow-up of a Prospective Community Cohort. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(10), 2828-2839. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-s-16-0205
- Kleven, T. A. (2017). Begrepsoperasjonalisering. I T., Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Vigmostad & Bjørke AS.
- Klompas, M. & Ross, E. (2004). Life Experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of south african individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 275–305. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2004.10.001>
- Kraft, S. J. & Yairi, E. (2012). Genetic bases of stuttering: The state of the art, 2011. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 64(1), 33-46. <https://doi.org/10.1159/000331073>

- Kraft, S. J., Ambrose, N. & Chon, H. (2014). Temperament and environmental contributions to stuttering severity in children: the role of effortful control. 35(2)-80-94.
<https://doi.org/10.1055/s-0034-1371753>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2017). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T., Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Vigmostad & Bjørke AS.
- Langevin, M., Packman, A., & Onslow, M. (2009). Peer responses to stuttering in the preschool setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 264–276.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/07-0087\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/07-0087))
- Langevin, M., Packman, A. & Onslow, M. (2010). Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 407–423, <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.003>
- Lassen, L. (2014). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K. & Nurmi, J. (2007). Friendship Moderates Prospective Associations between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*, 78(4), 1395–1404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01072.x>
- Manning, W. H. & DiLollo, A. (2018). *Clinical Decision Making in Fluency Disorders* (4.utg.). Plural Publishing.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). Sage.
- McAllister, J. (2016). Behavioural, Emotional and Social Development of Children Who Stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 23–32.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.09.003>

- Melle, A. H., Guttormsen, L. S., Brubak, S. & Ingebrigtsen, A. (2019). Oppfølging av stamming i barnehagealder og tidlig skolealder. I K. Hoff, Å. Sjøstrand, A. Ingebrigtsen & A. Guldborg (Red.). *Stamming i et praksisrettet perspektiv*, (s. 51-73).
- Menzies, R. G., O'Brian, S., Onslow, M., Packman, A., St Clare, T. & Block, S. (2008). An experimental clinical trial of a cognitive-behavior therapy package for chronic stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1451-1464.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0070\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0070))
- Murphy, W. P. & Quesal, R. W. (2002): Strategies for addressing bullying with the school-age child who stutters. *Seminars in Speech and Language*, 23(3), 205-212.
<https://doi.org/10.1055/s-2002-33754>
- Murphy, W. P., Yaruss, J. S. & Quesal, R. W. (2007). Enhancing treatment for school age-children who stutter I: Reducing negative reactions through desensitization and cognitive restructuring. *Journal of Fluency Disorders*, 32(2), 121-138.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2007.02.002>
- Murphy, W. P., Yaruss J. S. & Quesal, R. W. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter II: Reducing bullying through role-playing and self-disclosure. *Journal of Fluency Disorders*, 32(2), 139-162.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2007.02.001>
- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and Development. *Journal of Fluency Disorders*, 25(1), 47-57. [https://doi.org/10.1016/s0094-730x\(99\)00023-6](https://doi.org/10.1016/s0094-730x(99)00023-6)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf?fbclid=IwAR1OazqGUHNtDLGmTnQboxLnk9Q_YgmXPjckfUQ6nIAT-2ZQ4OxalebG4Q

- Nippold, M. A. & Packman, A. (2012). Managing stuttering beyond the preschool years. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 338-343. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/12-0035\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/12-0035))
- Onslow, M. (2018). *Stuttering and its' treatment: Eleven lectures*. https://www.uts.edu.au/sites/default/files/2018-11/Stuttering%20and%20its%20Treatment%20-%20Eleven%20Lectures%20November%202018_11_29.pdf
- Plexico, L. W., Manning, W. H. & Levitt, H. (2009). Coping responses by adults who stutter. Part I. Protecting the self and others. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 87-107. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.06.001>
- Plexico, L. W., Manning, W. H. & Levitt, H. (2009). Coping responses by adults who stutter. Part II. Approaching the problem and achieving agency. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 108-126. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.06.003>
- Packman, A. (2012). Theory and therapy in stuttering: A complex relationship. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.05.004>
- Panico, J., Daniels, D. E., Yarzebinski, C. & Hughes, C. D. (2021). Clinical experiences of school-based clinicians with stuttering: A mixed method survey. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 356-367. https://doi.org/10.1044/2020_persp-20-00193
- Radford, N. (2021). Positive messages and traditional therapy for three children with persistent stuttering. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2021.1885630>
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Eadie, P., Cini, E., Bolzonello, C. & Ukoumunne, O. C. (2009). Predicting Stuttering Onset by the Age of 3 Years: A Prospective, Community Cohort Study. *PEDIATRICS*, 123(1), 270-277, <https://doi.org/10.1542/peds.2007-3219>

- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., Bavin, E. L., Prior, M., Eadie, P., Block, S., & Wake, M. (2013). Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community-Based Study. *PEDIATRICS*, 132(3), 460–467. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3067>
- Rose, C. A., Simpson, C. G. & Moss, A. (2015). The bullying dynamic: Prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52(5), 515-531. <https://doi.org/10.1002/pits.21840>
- Shapiro, D. A. (2011). *Stuttering Intervention: A Collaborative Journey to Fluency Freedom* (2. utg.). Austin: PRO-ED.
- Smith, A. & Weber, C. (2017). How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2483–2505. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-s-16-0343
- Snyder, G., Williams, M. G., Adams, C. & Blanchet, P. (2020). The Effects of Different Sources of Stuttering Disclosure on the Perceptions of a Child Who Stutters. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 745-760. https://doi.org/10.1044/2020_lshss-19-00059
- Sønsterud, H., Kirmess, M., Howells, K., Ward, D., Feragen, K. B. & Halvorsen, M. S. (2019). The working alliance in stuttering treatment: A neglected variable? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 606-619. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12465>
- UiO. (2021, 18. februar). Nettskjema-diktafon. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tips-triks/diktafon.html>
- Universitetet i Oslo (2021, 1. Mars). *Rutine for bruk av Zoom for røde data ved UiO*. <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/rutiner/bruk-av-zoom-for-rode-data.html>

- Vanryckeghem, M., Hylebos, C., Brutten, G. J., & Peleman, M. (2001). The relationship between communication attitude and emotion of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders* 26(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/s0094-730x\(00\)00090-5](https://doi.org/10.1016/s0094-730x(00)00090-5)
- Waelkens, V. (2018). *Mini-KIDS. Direct Therapy for young children who stutter (2-6 years)*. Acco.
- Ward, D. (2017) *Stuttering and Cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2. Utg.). Psychology Press.
- World Health Organization. (2021). *601.1 Developmental speech fluency disorder*. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/654956298>
- Yairi, E. & Ambrose, N. G. (2013). Epidemiology of Stuttering: 21st Century Advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66–87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Yairi, E. H. & Seery, C. H. (2015) *Stuttering: foundations and clinical applications*. Pearson Higher Ed. (2. Utg.).
- Yaruss, J. S. (2002). Facing the challenge of treating stuttering in the schools. *Seminars in Speech and Language*, 23(3), 153-158. <https://doi.org/10.1055/s-2002-33747>
- Yaruss, J. S. (2003). One size does not fit all: Special topics in stuttering therapy. *Seminars in Speech and Language*, 24(1), 002-006. <https://doi.org/10.1055/s-2003-37381>
- Yaruss, J. & Quesal, R. W. (2004). Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): An update. *Journal of Communication Disorders*, 37(1), 35-52. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00052-2](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00052-2)
- Yaruss, J. S. & Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31(2), 90-115. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.02.002>

- Yaruss, J. S. (2010). Assessing quality of life in stuttering treatment outcomes research. *Journal of Fluency Disorders*, 35(3), 190-202.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.05.010>
- Yaruss, J. S., Coleman, C. E. & Quesal, R. W. (2012). Stuttering in school-age children: A comprehensive approach to treatment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 536-548. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0044\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0044))
- Yaruss, J. S. (2016, 12. juli). *How to Build a Therapeutic Relationship with a Client Who Stutters*. MedBridge. <https://www.medbridgeeducation.com/blog/2016/07/how-to-build-a-therapeutic-relationship-with-a-client-who-stutters/>
- Yaruss, J. S, Reeves, N. & Herring, C. (2018). How speech-language pathologists can minimize bullying of children who stutter. *Seminars in Speech and Language*, 39(04), 342-355. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1667163>
- Yaruss, J. S., Pelczarski, K. & Quesal, R. (2010). Comprehensive Treatment for School-Age Children Who Stutter: Treating the Entire Disorder. I B. Guitar & R. McCauley (Red.), *Treatment of Stuttering: Established and Emerging Interventions* (s. 215-244). Lippincott Williams & Wilkins

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan hjelper logopeder barneskoleelever som stammer med å fortelle andre om stammingen sin?

Referansenummer

770031

Registrert

14.01.2021 av Camilla Gullberg Andreassen - camilgan@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Linn Stokke Guttormsen, l.s.guttormsen@isp.uio.no, tlf: +4722859126

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Gullberg Andreassen, camilgan@uio.no, tlf: 90779664

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.06.2021

Status

15.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 15.2.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

NSD minner om at deltakerne har taushetsplikt, og dermed ikke kan uttale seg på en måte som gjør enkeltbarn identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne i forkant minnes om taushetsplikten, og at de oppfordres til å omtale

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ff58f6e-6e9b-4dde-a6a2-ef633439da40>

1/3

sine erfaringer generelt, uten at disse kan spores tilbake til enkeltpersoner.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Invitasjon må aksepteres av prosjektansvarlig innen syv dager.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave:

Hvilke erfaringer har logopeders med arbeid med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?

Kjære logoped,

Mitt navn er Camilla Andreassen, og jeg tar en master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi ved Universitetet i Oslo. Jeg skal nå skrive masteroppgaven min og ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med deg som arbeider med stamming i barneskolen!

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å få et innblikk i logopeders erfaringer med arbeid med åpenhet om stamming hos barneskoleelever som stammer. Derfor ønsker jeg å gjøre intervjuer med logopeders som arbeider med dette.

Intervjuet

Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om logopedenes erfaringer knyttet til arbeid med å hjelpe eleven med å åpne seg i behandling samt erfaringer med arbeid knyttet til å hjelpe eleven med å være åpen om stammingen med sine jevnaldrende. Intervjuet vil vare i omkring en time, og vil finne sted på videosamtale gjennom den digitale plattformen ”Zoom”. Det minnes om at deltakere har taushetsplikt.

Hvordan jeg vil oppbevare og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke dine opplysninger til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Til selve intervjuet vil jeg opprette et passordbeskyttet Zoom-møte som kun deltakeren og jeg selv vil ha tilgang til. Underveis vil jeg gjøre lyd- og videoopptak av samtalen, som jeg vil bruke for å transkribere og analysere intervjuene i etterkant. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det som blir sagt i løpet av samtalen vil bli transkribert, analysert og deltakerens navn og stedsnavn vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne personene. Personopplysningene vil lagres trygt i Tjenester for

sensitive data (TSD). Opptakene vil slettes når oppgaven er ferdig, senest 01.06.2021. Studien er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved Linn Stokke Guttormsen, e-post: l.s.guttormsen@isp.uio.no. Jeg, som student, kan også kontaktes på e-post: camilgan@uio.no. Personvernombudet ved UiO er Roger Markgraf-Bye, e-post: personvernombud@uio.no.

Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på neste side og sender den tilbake på mail til camilgan@uio.no. Håper på å høre fra deg!

Med vennlig hilsen,

Camilla Andreassen

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Hvilke erfaringer har logopeder med arbeid med åpenhet i stammebehandling til barneskoleelever?*

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til informantene

Innledning

- Forklare formålet med prosjektet
- Repetere informantenes rettigheter
- Informere om lydopptak

Innledende spørsmål 1) Hvor lenge har du jobbet som logoped?

Innledende spørsmål 2) Kan du si noe om din erfaring med stamming hos barneskoleelever?

Kan du fortelle litt om hvordan du jobber med stamming hos barneskoleelever?

Hvordan forstår du ”det psykososiale aspektet ved stamming?”

Hvordan balanserer du arbeid med taleflyt og arbeid med det psykososiale hos barn i barneskolealder?

- Hva vil du si at du legger størst vekt på i behandlingen hos denne gruppen?

- Kan du fortelle noe om hvorfor det er slik?

**Hvordan opplever du at barn i denne aldersgruppen stiller seg til egen stamming?
(følelser, holdninger)**

- Kan du si noe om hvordan du kartlegger dette?

Hvordan forstår du begrepet "aksept" knyttet til stamming?

- Er dette noe du arbeider med hos barneskolebarn som stammer?

- Hvis ja, kan du fortelle om hvorfor du jobber med aksept?

Hva er dine tanker rundt det å snakke med barn i barneskolealder om egen stamming?

- Hvordan opplever du at barnet stiller seg til å prate om egen stamming?

- Hvordan opplever du at foreldre stiller seg til å prate med barnet sitt om stamming?

Hvordan går du frem når du skal snakke med barneskolebarn om stamming?

- Kan du si noe om hvorfor du arbeider på denne måten?

Hvordan opplever du at stammingen påvirker barn i barneskolealder sosialt?

Hvordan opplever du at stammingen påvirker barn i barneskolealder faglig?

(Med tanke på frykt for muntlig aktivitet).

Hvilke erfaringer har du når det gjelder negative reaksjoner fra jevnaldrende til barnets stamming?

- Har du eventuelt erfaring med måter å håndtere slike situasjoner på?
- Opplever du at åpenhet kan bidra til å redusere negative reaksjoner fra jevnaldrende?

Hva er dine tanker rundt åpenhet om stammingen til barnets jevnaldrende?

- Hvordan opplever du at barn stiller seg til å åpne opp om egen stamming til jevnaldrende?
- Hva er dine tanker om presentasjon om stamming i klasserommet?
 - Hvilke erfaringer har du med dette?

Er det noe du opplever som utfordrende med å jobbe med åpenhet hos barneskoleelever som stammer?

- Hvis ja, kan du si noe om dette?

Opplever du at åpenhet om stamming er til hjelp for barnet som stammer?

- Hvis ja, kan du si noe mer om dette? På hvilken måte?

Er det noe du opplever som spesielt viktig å fokusere på i arbeid med denne aldersgruppen?

Er det noe annet du ønsker å tilføye som du tenker kan være relevant?

Avslutning:

- Kort oppsummering av det vi har snakket om
- Ønsker informantene å repetere noen spørsmål?