

MASTEROPPGAVE

Emnekode: PE323L

Navn: Charlotte Dyrhaug &
Kristin Bygd Pedersen

En kvalitativ studie om voksne som
stammer sine erfaringer med skole og valg
av utdanning

Dato: 15.05.2017

Totalt antall sider: 82

En kvalitativ studie om voksne som stammer sine erfaringer med skole og valg av utdanning

Der og da, så tok jeg en sånn aksept - Jeg heter Øystein, jeg stammer, og det er okey! Jeg så hele livet mitt i revy, jeg kunne endt opp på gamlehjemmet, å aldri forfølge en eneste drøm, fordi at stammainga hindra meg. Ja så på en måte, da hadde jeg en kamp, «er det noe vits å studere, skal jeg bare kutte ut før jeg begynner?». Så på en måte en indre kamp da. Og jeg bestemte meg for at ikke tale om at dette skal hindre meg i den grad det har gjort nå i 5-6-7 år.

- Informant «Øystein»

Sammendrag

Bakgrunn og formål: I litteraturen om stamming ser det ut til å eksistere en del uenighet og usikkerhet rundt definisjoner, etiologi, behandlingsmetoder, samt konsekvensene av å leve med denne vansken. Stammingsens mystiske fremtoning, samt mangelen på forskning på den subjektive opplevelsen av å leve med vansken, bidro til ønsket om å lære mer. Formålet med denne studien er dermed å rette søkelyset mot de *individuelle* opplevelsene av å leve med stamming. På den måten håper vi at vi selv vil ha et bedre utgangspunkt som logopedier - for å kunne jobbe med mennesker som stammer. Vi valgte å vinkle studien opp mot skole og valg av utdanning, i håp om at en slik vinkling kan være nyttig for to av yrkesgruppene hvis jobb ofte innebærer møter med individer som stammer - logopedier og lærere. Problemstillingen er formulert som følgende: «*Hvordan beskriver voksne som stammer sine erfaringer med skole og valg av utdanning?*»

Metode: Vi har gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Vår interesse fokuseres mot en bestemt gruppe menneskers subjektive opplevelser og erfaringer med et fenomen, og i lys av dette har studien en fenomenologisk forankring. Analysen er basert på fire semistrukturerte intervjuer med voksne mennesker som stammer. Intervjuene ble analysert ved hjelp av Malteruds systematiske tekstkondensering.

Resultat og konklusjon: Til tross for at alle informantene hadde ulike beskrivelser av hvordan stammingen virket inn på skolegang og utdanningsvalg, finnes det samtidig flere likhetstrekk. Funnene i undersøkelsen understreker at opplevelsen av å leve med stamming vil variere, selv om flere av de samme områdene fremstår som utfordrende. Samtlige av informantene opplevde en skolehverdag med lite tilrettelegging og forståelse for sin vanske, de fremhever språkfagene som særlig utfordrende. De har også varierende erfaringer med logopedisk tilbud på skolen, og de som mottok et slikt tilbud er usikre på effekten av dette. Ingen av informantene mente at stammingen hadde virket direkte inn på utdanningsvalgene deres, men enkelte oppfattet den som en medvirkende faktor for valgene. Samtlige er av den oppfatning at stammingen påvirket hvilke fag de følte de mestret på skolen, noe som kan tenkes la grunnlaget for valg av videre utdanning.

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to look at stuttering from a subjective point of view. Through in-depth interviews with four adults who stutter, we sought to learn more about their experiences in the educational system. We also wanted to explore whether or not stuttering had a discernible impact on their educational choices. Our research question is: «How do adults who stutter describe their experiences in the educational system - and their choices of education».

Findings: Experiences in the educational system varied among the participants, although there were some similarities. All the participants experienced an educational system that insufficiently took their disorder into account. Only one of them reported having received any considerable facilitation or understanding for the disorder. A majority of the participants perceived their teachers to be ignorant of how to facilitate their participation in a way that took their stuttering into account. Subject matters that required a high degree of verbal participation were viewed as challenging. As a result they were inactive in these subjects, and their grades suffered as a consequence. None of them viewed their stutter as a significant factor in their selection of education. However, some of them highlight that communicative requirements contributed to which subject matters they viewed as undesirable to include in their continued education. Their experiences with stuttering-treatment varied. Two of the participants had no experience in the matter. The rest of the participants had some experience with therapy while still in school. However, they are somewhat uncertain of the significance stuttering-treatment played for their overall experience in the educational system.

Forord

Det siste punktum for masteroppgaven og studietiden ved Nord Universitet skal nå settes. Vi vil takke Nord Universitet og MALOGO15- kullet for to spennende, lattermilde og lærerike år. Arbeidet med masteroppgaven har vært tidvis frustrerende, men hovedsakelig spennende, morsomt og lærerikt. Etter mange måneder med hodet begravd i forskningsartikler og fagbøker ser vi nå frem til å løfte blikket mot nye utfordringer.

Takk til vår dyktige veileder Karianne Berg - for gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord! Uten deg ville oppgaven vært langt mindre strukturert og leservennlig.

Takk til Hanne for mat og selskap - vi hadde sannsynligvis vært underernært nå om ikke du hadde tatt ansvar og foret oss fra tid til annen. Takk til Martin og gode venner for støtte og oppmuntrende ord.

Ikke minst, takk til våre fire informanter for at dere tok dere tid til å stille opp, og at dere valgte å dele deres erfaringer og tanker med oss. Uten dere hadde ikke denne studien kunne blitt til.

Charlotte og Kristin

Trondheim, Mai 2017

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål med studien	2
1.3 Presentasjon av problemstilling	2
1.4 Begrepsavklaringer	3
1.5 Studiens oppbygning	3
2. Teoretisk forankring	4
2.1 Stamming	4
2.1.1 Definisjoner	4
2.1.2 Ulike betegnelser på stammeatferd.....	6
2.1.3 Forekomst	7
2.2 Stammingens etiologi.....	7
2.3 Behandling	8
2.4 Konsekvenser av stamming.....	10
2.4.1 Selvoppfatning, motivasjon og mestring	10
2.4.2 Personlighet	11
2.5 Skole og utdanning.....	12
2.5.1 Sosialt samspill i skolen.....	13
2.5.2 Tilrettelegging – Et samarbeid mellom flere instanser	14
3. Metode	16
3.1 En kvalitativ tilnærming	16
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	16
3.2.1 Fenomenologisk forskningsdesign	17
3.2.2 Forskerrolle og forforståelse	17
3.3 Intervju som datainnsamlingsmetode	18
3.3.1 Intervjuguide.....	19
3.3.2 Utvalg og rekruttering	19
3.3.3 Presentasjon av utvalget	20
3.3.4 Gjennomføring av intervju	20
3.4 Bearbeiding av datamaterialet.....	21
3.4.1 Transkripsjon	21
3.4.2 Analyse av data.....	22

3.5 Kvalitetskriterier	23
3.5.1 Etiske refleksjoner	23
3.5.2 Metodologiske kriterier.....	24
3.5.3 Studiens begrensninger.....	26
4. Presentasjon av funn	28
4.1 Språkfagene som felles utfordring	28
4.2 Tilrettelegging på skolen	29
4.3 Selvpåfatning	31
4.4 Aksept og åpenhet	33
4.5 Stammering som sosial begrensning	35
4.6 Stammering og utdanningsvalg	36
5. Teoribasert analyse	39
5.1 Tilrettelegging på skolen	39
5.1.1 Læreres kunnskap om stammering	39
5.1.2 Selvpåfatning, mestring og mobbing.....	42
5.1.3 Logopedisk tilbud	43
5.2 Aksept og åpenhet	44
5.2.1 Åpenhet i behandlingen	45
5.2.2 Åpenhet i skolen.....	46
5.3 Stammeringens innvirkning på utdanningsvalg.....	47
5.3.1 Kommunikasjonskrav.....	48
5.3.2 Mestring og karaktergrunnlag.....	49
6. Sammenfatning	51
6.1 Implikasjoner for praksis	52
6.2 Implikasjoner for fremtidig forskning	53
Litteraturliste	55
Vedlegg	64

1. Innledning

Språket og talen er grunnleggende egenskaper hos mennesket (Lind & Kristoffersen, 2014). Vi kan formidle konkrete ønsker, diskutere abstrakte begreper, bygge vennskap, utveksle kunnskap og mye mer. Ofte anser vi denne evnen til verbal kommunikasjon som menneskeartens mest unike særtrekk (Helland, 2012). Så hvilken betydning kan det ha om denne evnen forstyrres? Stammering er en vanske som kan forstyrre evnen til effektiv kommunikasjon (Boyle & Blood, 2015). For enkelte har vansken liten betydning - bare ett av mange særtrekk som er med på å utgjøre den personen de er. For andre kan stammeringen bli langt mer - et definerende særtrekk som hindrer aktiv deltakelse på flere områder i livet (Yaruss, 1998). Det er med andre ord en vanske som krever en subjektiv stemme for å bli forstått, siden opplevelsen av den kan synes å spille en viktig rolle for omfanget av vansken. Denne studien forsøker å gjøre rede for individuelle opplevelser av stammering, med vekt på skole og valg av utdanning. Hvilken rolle spiller stammering for opplevelsen av skolen? Er den en faktor i valget av videre utdanning?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne studien har vi sett nærmere på fenomenet stammering. Ifølge Heitmann (2010) sammenlignet Van Riper i 1983 stammering med et puslespill, hvor delene ligger spredt utover bordet. I dag, over 30 år senere, fremstår stammering fortsatt som et mysterium. I litteraturen ser det ut til å eksistere en del uenighet og usikkerhet rundt hva som definerer denne vansken, hva som er årsaken til den, samt hvilke metoder som er mest hensiktsmessige når det kommer til behandling (Heitmann, 2010).

Stammeringens mystiske fremtoning vekket vår interesse, og bidro til ønsket om å lære mer. Etter å ha fordypet oss litt i «mysteriet» stammering, ble stammeringens mulige ringvirkninger raskt et interesseområde for oss begge. Stammeringens innvirkning på alle aspekter av livet, ble imidlertid for omfattende for denne studien, og det ble derfor nødvendig å finne en mer avgrenset vinkling. Vi valgte å avgrense oss til opplevelser og erfaringer knyttet til skole og utdanningsvalg. Til tross for at vi hovedsakelig fokuserer på skoleaspektet, håper vi at studien vil kunne bidra til å gi et mer helhetlig innblikk i livet med stammering. I faglitteraturen vil en til stadighet kunne lese at stammering kan ha innvirkning på skolegang og utdanning, da gjerne i begrensende forstand (Crichton-Smith, 2002; Guitar, 2014; Hugh-Jones & Smith, 1999; O'Brian et al., 2011; Svee, 2013). Til tross for at mange studier viser til en korrelasjon

mellom stamming og begrensninger innen skole/utdanning, er det relativt få studier som undersøker dette via den *subjektive opplevelsen* til individer som lever med vansken (Corcoran & Stewart, 1995; Crichton-Smith, 2002).

1.2 Formål med studien

Formålet med denne studien har vært å belyse hvilke erfaringer voksne som stammer har med skolesystemet og påfølgende utdanningsvalg. Trenden innen forskning på stamming har vært å samle inn data som kan kvantifiseres (Corcoran & Stewart, 1995; Crichton-Smith, 2002). Erfaringer og psykososiale aspekter lar seg vanskelig kvantifisere, og kan dermed forstås som å ha blitt noe oversett i forskningssammenheng. Som et resultat av dette eksisterer det lite faglitteratur som sier noe om hvordan det oppleves å leve med stamming på et subjektivt nivå (Corcoran & Stewart, 1995; Klompas & Ross, 2004). På bakgrunn av dette tenker vi, i likhet med Stewart (1996), at det i et samfunnsperspektiv vil være nyttig med flere kvalitative studier som omhandler stamming som fenomen. En slik tilnærming vil kunne bidra til økt innsikt i hvordan det kan oppleves å leve med denne vansken, samt til å avmystifisere stamming som fenomen.

Corcoran & Stewart (1995) og Klompas & Ross (2004) har alle understreket viktigheten av å rette søkelyset mot individuelle forskjeller for å fremme et mer helhetlig syn på stamming. Gjennom å undersøke den subjektive opplevelsen av skolehverdagen ønsket vi å få et bedre innblikk i hvordan det å stamme kan oppleves av den enkelte. Formålet med denne studien er dermed ikke å finne en universell sannhet, eller en trend for hvordan stamming virker inn på individers liv. Vi ønsker heller å utvide våre egne perspektiver for å kunne forstå det mulige omfanget av vansken bedre. Vi håper også at studien vil kunne bidra til å gi et mer helhetlig bilde av stamming.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Vi antok at de subjektive opplevelsene informantene har hatt, kunne komme til å være svært ulike, og at individuelle forskjeller ville være utslagsgivende for opplevelsen av skolegangen. Kjernen i vår studie er den unike opplevelsen til hver informant, med sine erfaringer, slik at vi gjennom denne kan belyse variasjonen av mulige følger stamming *kan* ha. Problemstillingen er formulert som følgende:

«Hvordan beskriver voksne som stammer sine erfaringer med skole og valg av utdanning?»

For å undersøke problemstillingen nærmere, anser vi det som formålstjenlig å formulere noen underliggende forskningsspørsmål, nærmere bestemt:

- Har informantene fått noen form for tilrettelegging på skolen? Hvilket utbytte har de eventuelt hatt av denne?
- Hvilken erfaring har informantene med logopedisk behandling, og har den vært vesentlig for mestring av skolen?
- Kan aksept/åpenhet være relevant for opplevelsen av skolegangen?
- Opplever informantene at stammingen virket inn på utdanningsvalget?

1.4 Begrepsavklaringer

Med *voksne som stammer* menes det her personer som har diagnosen vedvarende stamming, og har subjektive erfaringer med å gå gjennom utdanningsforløpet med denne vansken. For å kunne undersøke erfaringer fra skolegang og refleksjoner rundt utdanningsvalg, var det nødvendig for oss å få fatt på informanter som var voksne.

Denne studien benytter begrepet *skolegang* som fellesbetegnelse på grunnskole, videregående og høyere utdanning. Sosiale og faglige krav vil endre seg mye gjennom dette forløpet, og vårt fokus er å se på hvordan vansken har blitt møtt, og hvordan den har blitt opplevd over tid. En del av skolegangen er å avgjøre hva man skal foreta seg videre. Det kan derfor være nyttig å gjøre rede for vår forståelse av begrepet *utdanningsvalg*. I denne studien betrakter vi betegnelsen «utdanningsvalg» ganske enkelt som de valgene et individ foretar seg, med tanke på egen utdanning. Det kan være valg av retning på videregående eller valg rundt høyere utdanning. I denne sammenheng vil det å velge bort utdanning være et like gyldig valg som det å gjennomføre høyere utdanning.

1.5 Studiens oppbygning

Etter innledningen vil studiens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 2. Deretter vil det gjøres rede for de metodiske valgene vi har tatt, samt refleksjoner rundt disse i kapittel 3.

Funnene fra studien presenteres i kapittel 4, og drøftes opp mot aktuell teori i kapittel 5.

Funnene sammenfattes i kapittel 6, hvor det også vil gjøres rede for studiens implikasjoner for praksis og videre forskning.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil studiens teoretiske rammeverk presenteres. Det vil her gjøres rede for teori og tidligere forskning vi anser som relevant for studiens problemstilling. Vi belyser teori om stamming og ulike definisjoner av vansken, samt ulike former for stammeatferd. Deretter vil vi kort gjøre rede for årsaksforklaringer på stamming, samt fokus for behandling. Til slutt vil vi gå nærmere inn på stammingens mulige ringvirkninger, samt ulik teori og forskning om skole og utdanning knyttet til stamming.

2.1 Stamming

Stamming, sammen med løpsk tale, går under fellesbetegnelsen taleflytvansker (Preus, 1987). Vansken oppstår vanligvis i 2-5 årsalderen (Alm, 1997; Kelman & Nicholas, 2008; Tetnowski, D'Agostino & Trichon, 2014), en periode preget av at det skjer mye med tale- og språkutviklingen. Betegnelsen «stamming» brukes for å beskrive tale som ikke følger den konvensjonelle rytmen og flyten i talen (Lavid, 2003). Ikke-flyt eller brudd i talen kan forekomme hos alle mennesker, og perfekt taleflyt uten noen brudd er høyst uvanlig (Lavid, 2003; Lundberg, 1997; Yairi & Seery, 2015). Hos en som stammer vil imidlertid talen karakteriseres av en høyere frekvens av brudd i talen og/eller økt andel stamming (Garsten & Lundström, 2008; Lundberg, 1997; Yairi & Seery, 2015). Til tross for at stamming karakteriseres som en vanske knyttet til talen, kan den også føre med seg andre problemer, eksempelvis frykt for å snakke (Alm, 2004), negativ selvoppfatning (Alm, 1995; Bricker-Katz, Lincoln & Cumming, 2013; Fuse & Lanham, 2016), og usikkerhet i sosiale situasjoner (Alm, 1995).

2.1.1 Definisjoner

Hvordan en velger å definere stamming er grunnleggende for all forskning og teoridannelse rundt fenomenet (Preus, 1987; Smith, 1999; Yairi & Seery, 2015). Stamming er imidlertid en kompleks vanske, som vanskelig lar seg definere (Preus, 1987; Yairi & Seery, 2015). Det har blitt gjort mange forsøk på å forenkle dette komplekse og dynamiske fenomenet. Stamming kan ikke forstås som en serie av «øyeblikk med stamming», men må heller anses som en dynamisk vanske, med flere innfallsvinkler for forskning (Smith, 1999). Stammingen vil kunne variere betydelig både fra individ til individ, men også fra en situasjon til en annen (Alm, 2014; Preus, 1977). Det finnes utallige definisjoner på stamming - noen vektlegger den språklige atferden, mens andre vektlegger den emosjonelle siden ved vansken. Enkelte

definisjoner vektlegger en nevropsykologisk forståelse av stamming, mens andre igjen har større fokus på det kommunikative aspektet (Heitmann, 2010; Preus, 1987). Det finnes foreløpig ikke en heldekkende definisjon, som blir allment akseptert av forskere og logopeder (Garsten & Lundström, 2008; Yairi & Seery, 2015), noe som kan tenkes å ha vært til hindring både for forskning på feltet og behandling av vansken (Smith, 1999).

Yairi og Seery (2015) hevder at det finnes to hovedkategorier for definisjoner av stamming. Den ene kategorien fokuserer på stamming som atypisk tale (med fokus på den ytre, observerbare atferden), mens i den andre anser man stamming som en multidimensjonal og kompleks vanske. Definisjonen til Verdens helseorganisasjon (WHO) fra 1977, vil gå under den førstnevnte kategorien. Definisjonen lyder som følgende:

Stuttering is disorders in the rhythm of speech, in which the individual knows precisely what he wishes to say, but at the time is unable to say it because of an involuntary repetition, prolongation, or cessation of a sound. (Garsten & Lundström, 2008, s. 433)

I denne definisjonen vektlegges den språklige atferden, samtidig som den tar i betraktning at denne atferden er ufrivillig, og noe personen selv ikke har kontroll over. Til tross for at WHO's definisjon gir en enkel og oversiktlig beskrivelse av vansken i form av det språklige aspektet, velger vi å støtte oss til en bredere definisjon. Boyle og Blood (2015) beskriver stamming som en multidimensjonal kommunikasjonsvanske, som for mange strekker seg forbi øyeblikk med brudd i taleflyten. I denne studien har vi valgt å forholde oss til deres definisjon av stamming:

Stuttering is a disorder of communication that for many people extends beyond overt instances of disfluent speech. The multidimensional nature of the disorder includes cognitive, affective and social components. (Boyle & Blood, 2015, s. 43)

Denne definisjonen har fokus på at stamming er en multidimensjonal kommunikasjonsvanske, samt at den kan ha innvirkning på flere ulike områder av livet utover det talespråklige aspektet. Ifølge Preus (1977) kan vanskelighetene med å definere stamming henge sammen med at «stamming» ikke er et enhetlig begrep.

Stamming trenger ikke bare være det en kan se og høre når man snakker med en som stammer (Preus, 1987), det kan i tillegg betegnes som en kommunikasjonsvanske (Boyle & Blood, 2015; Yairi & Seery, 2015), som kan by på mange ulike utfordringer. Van Riper (1982) argumenterer for at det kan være lurt å skille mellom stamming som atferd og stamming som problem. Stamming kan utarte seg svært forskjellig fra individ til individ, og graden av påvirkningen i talefunksjonen står ikke alltid i proporsjon til hvor mye den påvirker evnen til kommunikasjon og kommunikativ delaktighet (Ramberg & Samuelsson, 2008). Hos noen kan taleatferden være ubetydelig avvikende, mens de likevel oppfatter vansken som et alvorlig problem. Andre igjen, kan stamme relativt mye, uten at de selv opplever problemet som betydelig (Heitmann, 2005). Noe av det som gjør denne vansken vanskelig å definere er at til tross for de ufrivillige bruddene i talen som er felles for alle, kan ikke dette sies å oppsummere hele aspektet ved denne vansken (Boyle & Blood, 2015; Preus, 1977).

2.1.2 Ulike betegnelser på stammeatferd

Med utgangspunkt i en definisjon av stamming som en multidimensjonal kommunikasjonsvanske er det relevant å ta for seg begrepene ytre og indre stammeproblematikk (Garsten & Lundström, 2008; Robb, 2014), samt primær og sekundær stammeatferd (Garsten & Lundström, 2008; Guitar, 2014). Den ytre stammeproblematikken er det man kan høre og se når man snakker med noen som stammer, eksempelvis brudd i taleflyten, hjelpeord eller bevegelser (Garsten & Lundström, 2008; Robb, 2014). Den indre stammeproblematikken kan eksempelvis være unngåelsesatferd eller taleangst, samt andre reaksjoner på stammingen (Garsten & Lundström, 2008). Et bilde av et isfjell blir gjerne brukt som metafor for å illustrere forholdet mellom ytre og indre stammeproblematikk (Heitmann, 2005; Robb, 2014; Yairi & Seery, 2015). Omtrent 9/10 av isfjellet befinner seg under vann i denne illustrasjonen. Toppen av isfjellet viser til den ytre, observerbare atferden man kan se og høre hos individet. Den delen av isfjellet som er under vann, viser til den indre problematikken et individ som stammer kan oppleve. Det kan være følelser som frykt, skam, angst, skyldfølelse, isolasjon, håpløshet og fornektelse (Robb, 2014). Yairi og Seery (2015) knytter den delen av isfjellet som er under vann til de mer komplekse (brede) definisjonene av stamming.

Det finnes noen fellestrekk i den språklige atferden ved stamming som er mer vanlig enn andre (Guitar, 2014; Kelman & Nicholas, 2008), disse blir ofte referert til som *primæratferd* (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015). Det vil si repetisjoner av lyder, forlengelser av lyder, eller blokkeringer av luftstrømmen eller stemmen (Guitar, 2014). Guitar (2014) forklarer

denne atferden som ufrivillig, og ute av personens kontroll. Det bør poengteres at stamming ikke er en homogen vanske. Denne vansken kan (og vil) utvikle seg ulikt fra et individ til et annet, samtidig som den kan endre seg betraktelig over tid (Alm, 2014; Preus, 1977).

Sekundæratferd forklarer Guitar (2014) som lærte reaksjoner på primæratferden.

Sekundæratferden deles ofte inn i to underbegreper – fluktatferd og unngåelsesatferd.

Fluktatferd oppstår når personen som stammer forsøker å avslutte stammingen og dermed ordet. Eksempelvis gjennom å blinke med øynene eller riste på hodet, som igjen blir en forsterket (*lært*) atferd, dersom stammingen forsvinner i øyeblikket. Unngåelsesatferd forklares med at personen har en forventning om å stamme, og husker negative opplevelser knyttet til dette. Derfor utfører han/hun en atferd som tidligere har fungert for å unngå stammeøyeblikket, eksempelvis å bruke et annet ord, unngå en situasjon eller være stille (Garsten & Lundström, 2008; Guitar, 2014).

2.1.3 Forekomst

Det ser ut til å være utbredt enighet i litteraturen om at stamming er et fenomen som forekommer i alle kulturer, uavhengig av blant annet religion, sosioøkonomisk status, kjønn og yrke (Alm, 1997; Guitar, 2014; Kelman & Nicholas, 2008; Preus, 1981). I lys av at det eksisterer noe uenighet rundt definisjonen til stamming, kan det imidlertid være problematisk å si noe med sikkerhet når det kommer til insidens og prevalens. Likevel, blir prevalensen av stamming i den generelle befolkningen antatt å være rundt én prosent (Bloodstein, 2008). Insidensraten (hvor mange mennesker som har stammet en eller annen gang i løpet av livet) blir imidlertid anslått å være på omtrent fire-fem prosent (Garsten & Lundström, 2008; Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015). Denne differansen mellom prevalens og insidens sier oss noe viktig om stammingens natur. Det forteller oss at mange vil oppleve en naturlig bedring, også kjent som spontanbedring. Behandling kan også være en medvirkende faktor, men en stor andel vil oppleve å bli bedre uten behandling (Garsten & Lundström, 2008; Guitar, 2014; Kelman & Nicholas, 2008; Yairi & Seery, 2015). Ifølge Guitar (2014) og Kelman & Nicholas (2008) vil omtrent 70% av barna som begynner å stamme, løse problemet naturlig.

2.2 Stammingens etiologi

I litteraturen om stamming er det mye usikkerhet rundt etiologien til denne vansken (Alm, 1997; Kelman & Nicholas, 2008; Preus, 1987). Det bør nevnes at dette ikke kan forklares med manglende forsøk på å identifisere årsakene, men forskningsfunnene ser ofte ut til å være motstridende (Heitmann, 2010; Preus, 1987). Det ser imidlertid ut til å være noe enighet om at

stamming ikke kan forklares ut fra én enkelt årsak, men at flere ulike faktorer vil spille inn. Med andre ord er de fleste forskere og klinikere enige om et eklektisk syn på stammings etiologi, hvor ulike teorier utfyller hverandre (Garsten & Lundström, 2008; Heitmann, 2005; Kelman & Nicholas, 2008; Preus, 1987; Yairi & Seery, 2015).

Lasen (2012) hevder at det de siste årene har vært det eklektiske synet på stamming som har vært dominerende innen behandlingsfeltet på verdensbasis. Dette vil si at stamming anses som en multifaktoriell vanske, uten en entydig årsaksforklaring - eller løsning. Lasen (2012) peker på Michael Palin Senterets «Parent Child Interaction-tilnærming», og Stuttering Centre of West Pennsylvania sin «Family Focused Treatment» som eksempler på programmer som tar utgangspunkt i et multifaktorielt syn på stammings årsaker. Dette synet legger grunnlaget for hvordan de går frem i behandlingen av stamming. Michael Palin Senterets multifaktorielle syn på stammings etiologi blir av Kelman & Nicholas (2008) forklart som en modell som forsøker å integrere nyere forskning og klinisk ekspertise på området. I denne modellen blir stamming sett på som en vanske der predisponerende fysiologiske og lingvistiske faktorer har en vesentlig betydning med tanke på stammings utbrudd, og videre utvikling. Videre anses disse faktorenes interaksjoner med psykiske og miljømessige aspekter, som bidragsytende til stammings alvorlighetsgrad, samt til hvorvidt den forblir vedvarende. Modellen tar høyde for at hvert individ vil ha ulike kombinasjoner av faktorer som kan virke inn på vansken (Kelman & Nicholas, 2008).

2.3 Behandling

Det ser ut til å være enighet i litteraturen om at stamming ikke er en vanske som kan kureres 100% (Guitar, 2014; Robb, 2014). Det finnes imidlertid mye en kan gjøre for å redusere frekvensen på stammingen, samt for å hjelpe individet til å lære seg å leve med vansken (Guitar, 2014; Robb, 2014). Stammebehandling vil ofte kunne deles inn i to hovedkategorier, med ulike framgangsmåter og målsetninger (Ramberg & Samuelsson, 2008; Robb, 2014). Den ene kategorien er flytskapende behandling, hvor spontan eller kontrollert flyt er målet. Den andre kategorien kalles for stammemodifiserende behandling. Målet her er at talen skal bli så flytende som mulig, samtidig som det fokuseres på følelser og holdninger for å redusere engstelsen for stammeøyeblikket. Det finnes også en integrert behandlingsmetode, som utgjør en kombinasjon av de to ovennevnte metodene. Til slutt vil det likevel være klientens respons på behandlingen som avgjør hvilken behandlingsmetode en velger å ta i bruk (Robb, 2014).

Ifølge Guitar (2014) vil stamming hos tenåringer og voksne ofte være forholdsvis kompleks, hvor stammingen innebærer både atferd, følelser og kognisjoner. Behandling ser ut til å oppleves som mest effektiv dersom en setter alle disse områdene i fokus (Guitar, 2014; The National Stuttering Association, 2009). I tråd med dette argumenterer både Guitar (2014) og Corcoran & Stewart (1995) for at det er kritisk at behandlingen fokuserer på følelser og holdninger, for å kunne oppnå gode resultater. Det er også viktig å inkludere åpenhet om stammingen i behandlingen (Guitar, 2014; Sønsterud, Howells & Hoff, 2014; Yairi & Seery, 2015), da åpenhet kan bidra til at man blir mer komfortabel med sin egen stamming (Yairi & Seery, 2015). Gruppebehandling kan være en nyttig fremgangsmåte for å oppnå større åpenhet. Dette kan være en arena der personer som stammer kan oppleve emosjonell støtte, samtidig som de kan øve på taleteknikker i en sosial situasjon (Yairi & Seery, 2015).

Foreløpig er det individuell behandling som er dominerende innen stammebehandling (Yairi & Seery, 2015). Fokus på åpenhet om stammingen i behandlingen kan føre til at unngåelsesatferden svekkes (Yairi & Seery, 2015). Yairi & Seery (2015) tar utgangspunkt i Sheehans konsept fra 1970 på hvordan konfrontere stammingen og fremme mer åpenhet rundt den. Yairi & Seery (2015) deler prosessen inn i tre steg. Første steg er at klienten forteller logopedien om erfaringer med stammingen fra barndommen, skoleårene og som voksen. Unngåelsesatferd, andres reaksjoner på stammingen og lignende erfaringer tas opp her. Neste steg innebærer venner eller familie, som inviteres til å være med på timen og høre klienten fortelle om sine erfaringer med stamming. I det tredje steget blir klientene oppfordret til å snakke med andre mennesker i ulike situasjoner utenfor behandlingssituasjonen. Tanken bak, er at jo mer klientene snakker om stammingen, jo mindre unngåelsesatferd vil de utøve (Yairi & Seery, 2015).

I tillegg til mer tradisjonelle former for stammebehandling, finnes det også alternative programmer for behandling. Et av de mest kjente programmene er McGuire-programmet. Instruktørene på McGuire-programmet er tidligere kursdeltakere som ønsker å benytte sin tilegnede kunnskap for å hjelpe andre som stammer (McGuire, 2008). Behandlingen legger blant annet vekt på områder som pust, selvaksept og non-avoidance. Programmet har et holistisk perspektiv, hvor fokus rettes mot psykiske, fysiske, mentale og emosjonelle sider ved denne vansken (McGuire, 2008).

2.4 Konsekvenser av stamming

Som nevnt støtter vi oss i denne studien til en bred definisjon av stamming. Dette vil si at stamming for oss, fremstår som en vanske som berører mer enn taleflyten. Den kan også ha kognitive, affektive og sosiale komponenter (Boyle & Blood, 2015), og vil dermed kunne virke inn på ulike områder av personlighet (Alm, 1995) og selvoppfatning (Bricker- Katz, Lincoln & Cumming, 2013; Klompas & Ross, 2004) .

2.4.1 Selvoppfatning, motivasjon og mestring

Selvoppfatningen «*dannes gjennom et samspill mellom ytre reaksjoner og indre tanker om seg selv*» (Imsen, 2005, s. 419). Selvoppfatningen påvirkes av egne og andres vurderinger (symbolsk interaksjonisme), samt egen vurdering av egne ferdigheter sammenlignet med andres ferdigheter (sosial sammenligning) (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Selvoppfatningen vil kunne preges av personens *selvaksept* (Kvam, 2016). Ifølge Kvam (2016) kan selvaksept spille en rolle for tro på egen mestring av en oppgave, og dermed innsatsen som legges ned i gjennomføringen av oppgaven. Dette kan igjen gi utslag på faktiske prestasjoner (mestring) (Kvam, 2016). Dette støttes av Skaalvik & Skaalvik (1988) som sier at der finnes en betydelig sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og selvaksept. Elever som oppfatter seg selv som faglig svake, har ifølge Skaalvik & Skaalvik (1988), betydelig lavere selvaksept enn elever som oppfatter seg selv som faglig sterke.

Ifølge Imsen (2005) har mennesker behov for å oppfatte seg selv i et positivt lys, en trenger å få bekreftet at en «*duger*» til noe. Å mestre oppgaver, og få tilbakemelding på at dette blir sett og verdsatt er viktig for motivasjonen for å gjennomføre en oppgave. Ifølge den innflytelsesrike psykologen Bandura (1977) vil forventninger om å mestre (self-efficacy) være vesentlig for hvilke aktiviteter man begir seg ut på, samt hvor mye man investerer i gjennomføringen. Bandura (1994, s. 71) beskriver mestringsforventning (self-efficacy) slik:

Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes.

Denne forventningen om å mestre vil ifølge Bandura basere seg på fem ulike kilder til

informasjon: Tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning, emosjonelle forhold, samt tolkning av egne prestasjoner (Imsen, 2005).

I undersøkelsen til Sheehan og Zelen (1955) viste det seg at mennesker som stammer, sammenlignet med de som ikke gjør det, var mindre tilbøyelig for å forsøke å løse oppgaver de ikke var sikre på om de kunne mestre. Bricker- Katz, Lincoln & Cumming (2013) argumenterer også for at personer som stammer sannsynligvis stigmatiserer seg selv, noe som igjen kan virke inn på selvfølelsen og selvtilliten deres. Mange mennesker som stammer vil utvikle en talerelatert sosial angst som en følge av stammingen (Alm, 2014; Fuse & Lanham, 2016). Sosial angst kan ofte medføre generell dårlig selvtillit, som igjen kan føre til at personen som stammer opplever sin helhetlige selvoppfatning som negativ (Fuse & Lanham, 2016). I studien til Klompas & Ross (2004) var det bare 2 av 16 informanter som mente at stammingen *ikke* hadde påvirket deres selvbylde og selvfølelse. Svec (2013) argumenterer igjen for at lav selvfølelse kan ha uheldige konsekvenser for tanker rundt valg av fremtidig utdanning - og påfølgende karriere.

2.4.2 Personlighet

Det kan være utfordrende å gi en god definisjon på begrepet «personlighet». Dette henger sammen med at det er vanskelig å finne en definisjon som er omfattende nok til å fange opp alle personlighetens aspekter. Larsen og Buss (2008) velger imidlertid å definere personlighet slik:

Personality is the set of psychological traits and mechanism within the individual that are organized and relatively enduring and that influence his or her interactions with, and adaptations to, the intrapsychic, physical and social environments. (Larsen & Buss, 2008, s. 4)

Personlighet er en sosialt forankret struktur, altså noe som kan endres dersom omgivelser eller det fenomenologiske selvet endres, noe som igjen vil si at samspillet med omgivelsene er med på å forme personligheten (Imsen, 2005). Det kan være vanskelig å avgjøre hvilke deler av en personlighet som skyldes eventuelle nevrologiske avvik, eller genetikk, og hvilke som skyldes sosial samhandling og andre miljømessige faktorer (Alm, 2014).

I USA begynte man allerede på 1930- tallet å se på stamming ut fra et psykologisk perspektiv. Etter den tid har det blitt gjort en mengde studier av personligheten til mennesker som

stammer (Alm, 1995; Bloodstein, 2008). Resultatene har vært noe motstridende, men de aller fleste konkluderer med at personligheten til mennesker som stammer er like mangfoldig som personligheten til mennesker som ikke stammer (Alm, 1995; Bloodstein, 2008; Lundgren, 1997; Yairi & Seery, 2015).

Ifølge Bleek et al. (2012) bør personligheten tas mer i betraktning både når det kommer til forskning på, og behandling av, stamming. Dermed kan det være av interesse å se nærmere på hvordan stammingen kan *virke inn på* personlighet. Alm (1995) hevder blant annet at det er naturlig at stammingen i noen grad kan virke inn på personlighetens utvikling - den som stammer blir kanskje mer beskjeden eller tilbakeholden enn det han hadde vært om han ikke stammet.

Det kan også tenkes at personligheten kan ha innvirkning på individets *opplevelse* av stammingen. Bleek et al. (2012) fant i deres undersøkelse at de som opplevde at stammingen hadde mest negativ innvirkning på hverdagen, også var de som hadde personlighetstrekket nevrotisisme og var mindre ekstrovert. Det poengteres i studien at de ikke kan si noe om kausaliteten. Noe som vil si at det er vanskelig å avgjøre om det er stammingen som fører til denne nevrotisismen, eller om dette er et «utenomliggende» personlighetstrekk, som gjør opplevelsen av å stamme ekstra utfordrende å bære (Bleek et al., 2012). Alm (2004) finner heller ikke grunnlag for å si noe om en slik kausalitet, men han hevder imidlertid at stamming kan føre til en spesifikk type angst. Han konkluderer med at mange voksne som stammer har en tendens til å reagere med «forventningsangst» i stressende *talerelevante* situasjoner. Denne engsteligheten er vanligvis begrenset til disse situasjonene, og dette er noe som gjenspeiler negative erfaringer med tidligere stamming (Alm, 2004).

2.5 Skole og utdanning

Verbale kommunikasjonsferdigheter blir betydelig vektlagt av utdanningsinstitusjoner (Lundberg, 1997; O'Brian et al., 2011). Dette er gjeldende allerede fra førskolen og videre helt til universitetsnivå. Disse ferdighetene er sentrale i de fleste av aktivitetene i klasserommet (lese høyt, diskutere, stille spørsmål), og kan by på store utfordringer for elever som stammer (O'Brian et al., 2011; Yairi & Seery, 2015). Det å lese høyt eller bli pekt ut for å svare på et spørsmål i klassen, kan være veldig skremmende for eleven som stammer (Yairi & Seery, 2015). Ifølge Yairi & Seery (2015) vil også mange av elevene som stammer kunne velge å si «jeg vet ikke», selv om de vet svaret, fordi det er et enklere svar å gi. Slik unngåelse

vil igjen kunne virke negativt inn på karakterene til eleven (Yairi & Seery, 2015).

Hayhow (1999) hevder at de negative konsekvensene av stamming starter tidlig i livet. 56% av de voksne som stammet i undersøkelsen hennes rapporterte at tiden på skolen var den mest berørte perioden i livene deres, og mange hadde sterke og ubehagelige minner fra denne tiden (Hayhow, 1999). I undersøkelsen til Hugh-Jones & Smith (1999) fant de at det var mange som følte at stammingen ikke tillot dem å oppnå sitt fulle akademiske potensiale, noe som igjen begrenset deres akademiske prestasjoner. I tråd med dette hevder Svee (2013) og Klompas & Ross (2004) at i deres undersøkelser hadde informantenes syn på egne kommunikasjonsferdigheter betydning for deres akademiske prestasjoner. Studien til Tran, Blumgart og Craig (2011) har imidlertid funn som tyder på at dette ikke er tilfelle. Denne undersøkelsen hadde ikke som formål å undersøke stamming og utdanning spesifikt, men da de sammenlignet gruppen mennesker som stammer med kontrollgruppen, fant de at gruppene ikke skilte seg fra hverandre i akademiske prestasjoner (Tran, Blumgart og Craig, 2011).

McAllister, Collier og Shepstone (2012) tok utgangspunkt i tidligere studier som indikerer at stamming har negativ effekt på utdanning og jobbmuligheter, og benyttet disse for å danne og teste ut en hypotese. Hypotesen tok utgangspunkt i at stamming hadde negativ effekt på akademiske prestasjoner og reduserte mulighetene på arbeidsmarkedet. De kunne imidlertid ikke bekrefte denne hypotesen. De er ikke uenige i at skolehverdagen kan oppleves som vanskelig for den som stammer, men de fant ingen støtte for at mennesker som stammer har hyppigere frafall fra skolen, eller dårligere akademiske prestasjoner enn andre. Faktorer som sosial klasse, foreldrenes utdanningsbakgrunn, økonomiske forhold og lignende, anses som sterkere markører for akademiske prestasjoner (McAllister, Collier & Shepstone, 2012).

2.5.1 Sosialt samspill i skolen

Når barn begynner på skolen er de ofte i stor grad klar over at de stammer (Guitar, 2014). Denne vissheten om stammingen vil ofte føre med seg et vidt spekter av følelser knyttet til stammingen (Yairi & Seery, 2015). Det starter ofte med følelser som frustrasjon og forlegenhet, før dette ofte går over til sterkere reaksjoner som skam og engstelse - som igjen kan føre til unngåelsesatferd. Når jevnaldrende barn blir mer bevisst på stammingen vil disse følelsene kunne forsterkes. Noen av medelevene kan reagere med å gjøre narr av eller mobbe eleven som stammer (Hugh-Jones & Smith, 1999). Det er ofte på dette stadiet at den sosiale innvirkningen på vansken gjør seg gjeldende. Frykten for å snakke blir forsterket av

reaksjonene til medelevene, som vil kunne spre seg til mange andre situasjoner. Dette kan igjen kan føre til sosial tilbaketrekking (Yairi & Seery, 2015). Stammerens natur vil ofte endres i løpet av skolegangen - Det som tidligere var en vanske med talens flyt, kan gå over til å bli en vanske med emosjonelle, sosiale and akademiske komponenter, som noen ganger overskygger taleaspektet (Yairi & Seery, 2015).

Ulike studier foreslår at de som stammer har høyere risiko for å oppleve mobbing (Blood & Blood, 2016; Hugh-Jones & Smith, 1999; McAllister, Collier & Shepstone, 2012; O'Brian et al., 2011). Hugh-Jones og Smith (1999) hevder at et av de viktigste vern mot mobbing er vennskap, men at stammerens kommunikative aspekt kan forhindre denne sosiale prosessen. En viktig del av barndommen er å danne meningsfulle relasjoner til andre barn (Cummins, 2010). Barn har imidlertid en tendens til å unngå det som kan oppfattes som avvik hos andre og dermed er det ingen overraskelse at barn som stammer vil kunne oppleve ekskludering (Cummins, 2010) og mobbing (Hugh-Jones & Smith, 1999). Hugh-Jones & Smith (1999) har forsøkt å gi et mer detaljert innblikk i de tidlige skoleerfaringene til mennesker som stammer. 83% av respondentene i undersøkelsen deres erindret at de ble mobbet på skolen, og hevdet at denne mobbingen hadde både kortsiktige og langsiktige konsekvenser for deres selvtillit og personlige relasjoner. Mobbing er et omfattende problem, som kan ha alvorlige konsekvenser for flere områder i livet (Idsøe, 2015).

2.5.2 Tilrettelegging – Et samarbeid mellom flere instanser

Ginsberg (2012) hevder det er sannsynlig at mange lærere har misoppfatninger om hva stamming innebærer. En bedre forståelse for vansken vil være fordelaktig, siden en lærers tanker, følelser og holdninger vil kunne virke inn på den stammende elevens selvoppfatning (Ginsberg, 2012). Ifølge Sønsterud, Howells & Hoff (2014) bør en lærer søke å alminneliggjøre stammingen for alle elevene i klassen. Dette vil skape rom for trygghet og aksept, og kan virke forebyggende mot mobbing og stigmatisering. Dersom en skal jobbe med taleflyt i skolesammenheng krever det at flere arenaer er involvert (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Videre hevder Sønsterud, Howells & Hoff (2014) at en vesentlig faktor for et positivt utfall av behandlingen er kvaliteten på samarbeidet mellom disse arenaene - hjem, skole og logoped. Dette krever en individuell tilnærming, med løsninger tilpasset den enkeltes behov (Corcoran & Stewart, 1995; Guitar, 2014; Klompas & Ross, 2004; Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Det er en fordel for logopeden å inkludere læreren i behandlingsopplegget, da lærer kan være en positiv ressurs for både logoped og barnet som stammer (Guitar, 2014;

Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Samtidig kan logopeden være en vesentlig ressurs for å hjelpe læreren å tilrettelegge i tråd med behovet til barnet som stammer (Yairi & Seery, 2015).

Yairi og Seery (2015) argumenterer for at det i stor grad er logopedens ansvar å informere lærere og skolepersonell om stamming og tilrettelegging for denne vansken. De fremhever også at det er vesentlig for lærere å snakke med eleven som stammer om hvilke situasjoner i klasserommet eleven føler seg komfortabel med å snakke i. Det er samtidig viktig for læreren å vite at elever som stammer ofte vil snakke, men at man bør være sensitive for å unngå emosjonelt truende situasjoner for eleven (Yairi & Seery, 2015). Det kan også være hensiktsmessig å komme til en enighet rundt hvorvidt eleven ønsker å bli spurt om å svare foran hele klassen. Her kan man komme frem til enkle «tegn» sammen med eleven, eksempelvis å rekke opp en lukket hånd for å demonstrere at «jeg vet svaret, men vil helst ikke si det høyt», i motsetning til en åpen hånd som kan indikere «Jeg vet svaret og kan godt svare høyt» (Yairi & Seery, 2015). På denne måten kan eleven delta, men på en tryggere måte.

3. Metode

Begrepet metode stammer fra det greske *methodos*, det vil si «å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29). I forskningsøyemed handler det om hvordan vi går frem for å samle inn informasjon, samt hvilke verktøy vi benytter - steg for steg. I dette kapitlet vil det gjøres rede for veien vi har fulgt mot vårt mål, med andre ord de metodiske valgene vi har tatt for å kunne besvare problemstillingen vår. Vi vil også gjøre rede for ulike refleksjoner knyttet til disse valgene, samt de potensielle begrensningene disse valgene kan føre til.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Det heter seg at problemstillingen legger grunnlaget for valget av metode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Krumsvik, 2014; Malterud, 2003), og den er dermed avgjørende for den veien man velger for å nå målet. Når man ønsker å gå i dybden og forstå noe mer grundig, er kvalitativ metode en god tilnærming (Langdridge, 2006; Thagaard, 2013). Malterud (1996) argumenterer for at kvalitative metoder egner seg godt for å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, tanker, opplevelser og holdninger. I studier som denne, hvor en ønsker å studere personlige og sensitive emner vil kvalitative tilnærminger egne seg godt (Malterud, 1996; Thagaard, 2013). Et viktig nøkkelbegrep i vår problemstilling er «erfaringer», og for å virkelig få fatt på beskrivelsene av erfaringene til informantene, vil en kvalitativ tilnærming egne seg best.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

All forskning har en paradigmatisk og vitenskapsteoretisk forankring som påvirker hvordan forskeren forstår fenomenet som studeres (ontologi), hvilke spørsmål det kastes lys over i studien (epistemologi), samt hvilke metoder som tas i bruk for å forstå fenomenet (metodologi) (Krumsvik, 2014). Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet en har, kan dermed langt på vei påvirke hvordan man går til verks forskningsmessig (Grenness, 1997). I lys av dette kan det være nyttig å gjøre rede for studiens paradigmatisk og vitenskapsteoretiske forankring.

I kvalitative studier vil man som forskere ta i bruk både beskrivelser og tolkninger (Malterud, 2003). Vi erkjenner at disse går hånd i hånd, og at «*enhver beskrivelse er farget av tolkninger, og enhver tolkning bygger på beskrivelser*» (Malterud, 2003, s. 50). Det er imidlertid vesentlig for oss som forskere å reflektere rundt hvordan vi vektlegger disse. På den ene siden

kan vi innta en tolkende posisjon (hermeneutisk), hvor vi leter etter bakenforliggende meninger eller sammenhenger. På den andre siden kan vi innta en beskrivende holdning (fenomenologisk), hvor vi ønsker å beskrive informantenes stemme på en så lojal måte som mulig. I denne studien ønsker vi å formidle informantenes *erfaringer* og *opplevelser* med fenomenet stamming, poenget er i så måte å ta på «forståelsesbrillene» til informantene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). På bakgrunn av vårt perspektiv på beskrivelse og tolkning har vi i denne studien en fenomenologisk forankring.

3.2.1 Fenomenologisk forskningsdesign

Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Langdridge, 2006). Som forskningsdesign i vår studie poengterer det fenomenologiske perspektivet vårt utgangspunkt. Vår interesse fokuseres mot en bestemt gruppe menneskers subjektive opplevelser med et fenomen (Thagaard, 2013). Vi søker innsikt i deres erfaringer med, og forståelse av, fenomenet stamming. Målet med fenomenologiske undersøkelser er altså å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Krumsvik, 2014). Innenfor det fenomenologiske paradigmet er med andre ord verden sosialt konstruert - for å kunne forstå verden, må vi forstå mennesket.

3.2.2 Forskerrolle og forforståelse

En grunnstein ved den filosofiske fenomenologien kalles «bracketing». Det handler om å legge til side forforståelsen sin, og forsøke å virkelig se verden fra den andres perspektiv (Langdridge, 2006). Det kan være problematisk å legge vekk «seg selv» som forskere i en studie (Langdridge, 2006), men vi kan tilstrebe å forstå og kjenne oss selv, slik at vi til en viss grad kan forsøke å holde oss i bakgrunnen. Den moderne vitenskapsteorien avviser forestillingen om at forskere skal være nøytrale, og ikke skal ha noen form for innflytelse på kunnskapsutviklingen (Malterud, 2003). Dermed finnes det et gjeldende paradigme som forteller oss at det i dag anses som greit at vi som forskere påvirker studien i noe grad.

Vi anerkjenner at vi med vår medvirkning som forskere vil bli en del av dataene våre, i kvalitative tilnærminger er det imidlertid ikke et mål å komme utenom dette. Målet anses heller som å være at en skal identifisere sin egen påvirkning og drøfte dens betydning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Malterud, 2003). Det vil her være vesentlig at vi reflekterer over vår egen bakgrunn, og om det er områder ved denne som kan ha betydning for forskningen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Malterud (2003) beskriver

forforståelse som den kunnskapen man bringer med seg inn i et prosjekt, før prosjektets start. Hun anbefaler at man forsøker å forstå sin egen forforståelse, for så å gjøre rede for denne i teksten.

Grunnlaget for vår forforståelse er dannet på bakgrunn av egne erfaringer. Erfaringene våre forteller oss at annerledeshet ofte vil kunne oppfattes negativt, og vi antar at det å føle seg annerledes vil kunne være vanskelig. Dette har påvirket oss til å være av den oppfatning at stamming, for noen, kan oppleves som en negativ byrde. Dette kan tenkes å ha farget vårt utgangspunkt for studiens vinkling. Mye av litteraturen om stamming bygger imidlertid oppunder denne forforståelsen. Fagartikler som synes relevant for vår studie, er ofte vinklet mot de negative erfaringene og/eller konsekvensene stamming kan medføre. Det bør nevnes at vi fra prosjektets start har forsøkt å være oppmerksomme på vår egen forforståelse og dermed har forsøkt å vinkle forskningsspørsmål og intervjuguide til å favne alle typer erfaringer.

3.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju er en metode som ofte benyttes innenfor kvalitative tilnærminger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Forskningsintervjuer egner seg godt for å gi informasjon om individers opplevelser, selvforståelse og synspunkter (Thagaard, 2013). Det gir informantene muligheten til å fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon, samt hvordan de forstår sine erfaringer (Dalen, 2011). Disse opplevelsene og erfaringene anser vi som nyttig kunnskap for å kunne forstå hvordan stammingen har virket inn på informantenes liv.

Et intervju kan være mer eller mindre strukturert, og ofte vil en skille mellom åpne og strukturerte intervjuer (Dalen, 2004; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). For vårt formål anså vi semistrukturert intervju som en god løsning. Semistrukturerte intervju karakteriseres av at man har en overordnet intervjuguide, mens man kan variere når det kommer til spørsmål, tema og rekkefølge (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I likhet med mer strukturerte intervju gav det oss muligheten til å sammenligne svarene til informantene, på samme tid som det ga rom for de ulike erfaringene og opplevelsene til den enkelte informant. Det bidro også til å åpne opp for utdyping rundt temaer vi ikke hadde tatt høyde for i forkant (Thagaard, 1998). Det semistrukturerte intervjuet kan i tillegg være viktig

med tanke på relasjonsbygging, da denne typen samtaler får et mindre mekanisk preg og blir formet mer i retning av en naturlig samtale (Ryen, 2002).

3.3.1 Intervjuguide

I semistrukturerte intervju bruker man et standardisert oppsett, men det er ikke basert på at en skal følge dette oppsettet slavisk (Langdridge, 2006). Intervjuet skal være både helhetsorientert og saksorientert (Reppestad, 1998). Intervjuguiden skal hjelpe intervjueren til å holde fokus på intervjuets intenderte innhold (Johnsen, 2006), samt beskrive rekkefølgen på de temaer som skal tas opp (Thagaard, 1998). Vi valgte å benytte oss av det Dalen (2004) omtaler som «traktprinsippet» - en går gradvis fra enkle til mer sentrale, og potensielt følelsesladde spørsmål. Det anbefales også at man lar intervjuguiden bygge seg opp til spørsmål hvis svar krever fortrolighet fra informantens side (Dalen, 2004; Johnsen, 2006; Ryen, 2002; Thagaard, 1998). Et problem i intervjuundersøkelser kan være at spørsmålene blir for abstrakte (Langdridge, 2006). Vi formulerte åpne, men samtidig konkrete spørsmål, i tråd med anbefalingen til Reppestad (1998). På den måten kunne informantene fortelle det som var naturlig for dem, uten at vi ledet dem til de svarene vi forventet å få.

3.3.2 Utvalg og rekruttering

Innenfor fenomenologiske forskningsdesign baserer man seg ofte på *strategiske utvalg* - informantene velges etter hva som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Thagaard, 1998). I tillegg til at vi ønsket informanter som stammer, valgte vi å sette noen ekstra kriterier for deltakelse. I metode-litteraturen går dette under benevnelsen *kriteriebasert utvelgelse* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). De mest sentrale kriteriet var at informantene våre skulle ha taleflytvansken stamming. Vi ønsket også at dette skulle være den eneste vansken de har - det vil si at personer med tilleggsvansker, som kan påvirke skoleopplevelsen eller utdanningsvalget, ikke var ideelle informanter for denne studien. Vi satte også et kriterium om at informantene skulle være eldre enn 25 år, for å sikre oss at de hadde hatt noe tid til å reflektere over sine erfaringer med skole og utdanning. Vi valgte å ikke legge noen videre føringer for krav til øvre aldersgrense, utdanningsnivå eller yrkesaktivitet, da vi ikke var avhengig av at informantene skulle være i forholdsvis like livssituasjoner.

Kvalitativ metode er preget av helhetlig tenkning. Enkeltstående tilfeller kan dermed betraktes som uttrykk for større helheter, slik at forskningen kan baseres på relativt små utvalg (Dalen,

2011; Thagaard, 1998). Vi hadde tidlig i prosjektet satt oss et mål om å skaffe fem informanter. Vi kontaktet Norsk Interesseforening for Stammer og Løpsk Tale (NIFS), som var behjelpelig med å spre budskapet gjennom ulike kanaler. Totalt endte vi opp med fire informanter, hvorav en av dem var en bekjent av oss. I vårt tilfelle var ikke dette bekjentskapet en nær relasjon, men vi har forsøkt å være oppmerksom på de potensielle utfordringene en slik situasjon kunne medføre.

3.3.3 Presentasjon av utvalget

	Alder ved «utbrudd»	Tilrettelegging i undervisning	Behandling/kurs	Utdanningsnivå
Simon	14	Nei	Nei	Fagskole
Jan	tidlig barndom	Nei	Ja	Yrkeskole
Kåre	tidlig barndom	Nei	litt, McGuire	Fagskole
Øystein	tidlig barndom	Ja	Ja	Bachelorgrad

For å bevare informantenes anonymitet har vi gitt dem fiktive navn. Informantene våre er mellom 30 og 50 år, dette vil si at samtlige er «godt voksne», og de erfaringer som deles med oss fra skolegangen fant dermed sted for cirka 20 - 40 år siden. Samtlige har fullført sin utdanning, men det bør nevnes at en av informantene har begynt på videreutdanning i senere tid. Den av informantene som skiller seg mest fra de andre er Simon, da han ikke begynte å stamme før tidlig i tenårene.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Vi ønsket å legge til rette for intervjuer i rolige og uforstyrrede omgivelser. Som masterstudenter ved et desentralisert studie var dette en utfordring, da vi ikke hadde tilgang til lokaler der vi kunne reservere et kontor eller et konferanserom. Vi hadde dermed valget mellom å gjennomføre intervjuet hjemme hos oss, eller hjemme hos informantene. Vi valgte å la informantene selv få bestemme hva som ble mest praktisk og komfortabelt for dem, i tråd med anbefalingen til Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). To av informantene ønsket å komme hjem til oss, mens en av informantene hadde tilgang på møterom på arbeidsplassen,

og ønsket at vi skulle intervju ham der. Det fjerde intervjuet ble gjennomført på skype, grunnet geografiske utfordringer.

Før selve intervjuet, startet vi med litt småprat for å skape en litt mer avslappet atmosfære, for så å informere litt om studiens formål og informantens rettigheter, i tråd med anbefalingen til Kvale & Brinkmann (2009). I denne studien valgte vi å benytte oss av en lydopptaker. Dette anbefales ofte i studier når en skal kunne dokumentere den innsamlede dataen, og man ønsker å ha muligheten til å gå gjennom de innsamlede data flere ganger (Dalen, 2004; Langdridge, 2006; Malterud, 2003; Ryen, 2002). På den måten vil vi i større grad kunne verne oss mot misforståelser eller feiltolkninger. Informantene hadde på forhånd blitt informert om at intervjuet skulle tas opp, men vi spurte om det fremdeles var greit at båndopptaker ble benyttet. Uavhengig av om man bruker lydopptaker eller ikke, bør man ifølge Ryen (2002) alltid ta notater underveis i intervjuet. Vi støttet oss på denne anbefalingen og noterte det ned dersom det var noe vi følte var relevant å få med, som ikke ville komme til uttrykk på lydopptaket.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

3.4.1 Transkripsjon

Vi startet med å transkribere intervjuene i sin helhet, dette la grunnlaget for den videre analysen (Langdridge, 2006). Transkribering vil si å overføre det talte materialet over til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge, 2006; Malterud, 2003). For å ha intervjusituasjonen ferskt i minne under transkriberingen, ble transkriberingen gjennomført så raskt som mulig etter de enkelte intervjuene. I intervjuundersøkelser vil de verbale utsagnene til informantene utgjøre hovedtyngden av dataene (Dalen, 2004). Ifølge Malterud (2003) er det viktig å ha i mente at transkripsjonen dermed blir en indirekte representasjon, av en annen indirekte representasjon (lydbåndet). Det er viktig å være oppmerksom på dette fordi disse «oversettelsesleddene» alltid betyr at mening går tapt eller blir forvrengt underveis (Krumsvik, 2014; Malterud, 2003).

Malterud (2003) anbefaler at forskere overveier nøye hvilke transkripsjonsprosedyrer som best ivaretar *meningsinnholdet* på en gyldig og pålitelig måte. Formålet med transkripsjonen er å fange opp det informantene har å fortelle (Malterud, 2003), vi valgte dermed å utelate småord som «eh», gjentakelser av lyder og ord, forlengelser og blokkeringer, da vi ikke anser

dette som nyttig informasjon for meningsinnholdet. For å ivareta anonymiteten til informantene valgte vi å transkribere til bokmål. Noen ord og uttrykk kan være spesifikke for en dialekt, og den egentlige meningen bak disse kan gå tapt i «oversettelsen» til bokmål. Likevel følte det mer vesentlig å ivareta anonymiteten til informantene.

I kapittel 4 «presentasjon av funn» har vi noen steder brukt (...) for å illustrere at noe av innholdet er fjernet fra sitatet. Andre ganger har vi brukt «...» for å markere lengre pauser eller tilfeller hvor informantene avbryter seg selv. Vi har også understreket ord informantene legger trykk på, samt brukt [] for å sette inn en forklaring slik at et sitat skal gi mening for leseren.

3.4.2 Analyse av data

Felles for alle analysetilnæringer i kvalitativ forskning er at de har en fortolkende tilnærming til datamaterialet (Dalen, 2004; Krumsvik, 2014). I denne studien har vi brukt Malteruds systematisk tekstkondensering i analysearbeidet (Malterud, 1996), som har sitt utgangspunkt i Giorgis fenomenologiske analyse. Analyse av meningsinnhold består av fire hovedsteg (Malterud, 1996). I første steg skaffet vi oss et *helhetsinntrykk* av datamaterialet, ved å lese gjennom de fire intervjuene på jakt etter sentrale tema. I denne prosessen ble irrelevant informasjon fjernet, Malterud (1996) referer til dette som en meningsfortetting.

Neste steg i analyseprosessen var å identifisere *meningsbærende enheter* i materialet (Malterud, 1996), med andre ord å finne elementer i teksten som gir kunnskap og informasjon om temaene fra første steg. Disse tekstelementene ble markert i teksten med kodeord for å gi oss en systematisk oversikt over hvilken informasjon tekstelementet gir. På denne måten fikk vi organisert de meningsbærende elementene i teksten og redusert datamaterialet. To av de temaene vi hadde med ble for abstrakte til videre bruk, og det ble nødvendig å omformulere dette til mer presise koder.

Tredje steg i analyseprosessen handler om å trekke ut de delene av teksten som er kodet (de meningsbærende elementene) og sortere dem (Malterud, 2003). Her så vi om noen av kodene kunne slås sammen eller ordnes inn under hverandre. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) refererer til dette steget som *kondensering*. Vi fant her «subgrupper» til hver av kodene, og kondenserte innholdet i de enkelte subgruppene til sammenfattede beskrivelser av det konkrete innholdet fra den enkelte meningsbærende enheten. Siste steg i analysen var å

sammenfatte materialet (Malterud, 1996), med det formål å skulle formidle funnene fra analysen til leser. Siste ledd i denne prosessen var å vurdere hvorvidt de sammenfattende beskrivelsene var i tråd med det originale datamaterialet.

3.5 Kvalitetskriterier

Kvalitativ forskning kjennetegnes av nærhet til informantene, og at forskeren selv er et vesentlig verktøy i innsamlingen og analysen av dataene (Krumsvik, 2014). I den sammenheng er det en betydelig sjanse for at man vil møte på etiske problemstillinger i kvalitative studier (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). En kritisk refleksjon rundt forskningsetikk vil dermed være vesentlig for studiens kvalitet. For at forskningen skal kunne forstås som vitenskapelig, er det også vesentlig å reflektere rundt sentrale metodologiske kriterier.

3.5.1 Etiske refleksjoner

Ifølge personopplysningsloven av 2001 er prosjekter som omfatter personopplysninger og som behandles med elektroniske hjelpemidler, meldepliktige (Dalen, 2004; Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Thagaard, 2013). I den sammenheng måtte vi melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) før vi kunne starte selve datainnsamlingen. Dermed utformet vi en intervjuguide (vedlegg 1) og et informasjonskriv (vedlegg 2), som vi sendte inn til NSD sammen med meldeskjemaet. Prosjektet er godkjent og har saksnummer: 52496 (vedlegg 3).

All vitenskapelig forskning reguleres av etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Dalen, 2004). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnskunnskap, jus og humaniora (NESH) har utformet noen forskningsetiske retningslinjer (Dalen, 2004; Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Thagaard, 2013). Disse retningslinjene kan sammenfattes i tre typer hensyn som forskeren må reflektere rundt og ta i betraktning (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Thagaard, 2013). Først og fremst handler det om *informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi*. Informantene skal gi et frivillig og informert samtykke til å delta, og de bør informeres om at de når som helst kan trekke seg fra studien (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge, 2006; Thagaard, 2013). Vi ivaretok dette gjennom å gi ut et informasjonsskriv i forkant av intervjuene. Hovedpunktene fra skrivet ble i tillegg gjennomgått ved starten av hvert intervju. I tillegg

signerte informantene på et samtykkeskjema etter gjennomgangen. Et av intervjuene ble imidlertid gjennomført via skype. Informanten det gjaldt uttrykte han følte at det var tilstrekkelig for ham å gi et informert samtykke muntlig, noe vi valgte å godta.

Som forskere har vi også en plikt til å *respekttere informantenes privatliv* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Thagaard, 2013). Dette handler hovedsakelig om krav til anonymitet og konfidensialitet. I vår studie har vi blant annet anonymisert informantene ved å gi dem fiktive navn, samt unngått å transkribere på dialekt. Kravet om konfidensialitet handler om at informasjonen informantene gir oss, blir behandlet konfidensielt. Vi oppbevarte lydbåndene på en passordbeskyttet disk, og disse vil bli slettet når studien er ferdigstilt. Dalen (2011) presiserer viktigheten med å behandle opplysninger som fremkommer gjennom intervju fortrolig, slik at opplysningene ikke kan tilbakeføres til informanten. Vi forsøkte å imøtekomme dette kravet ved at samtykkeskjemaene og kodene for fiktive navn ble oppbevart på to forskjellige enheter.

Et tredje hensyn en som forsker må ta, er kravet om *ansvar for å unngå skade* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Langdrigde, 2006; Thagaard, 2013). Det handler om å beskytte informantenes integritet (Thagaard, 2013). For oss innebar dette at vi måtte vurdere om de temaene vi tok opp i intervjuet kunne berøre følsomme og sårbare områder, som det kunne være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av igjen. Vi forsøkte å formulere spørsmål som kunne gi oss innsikt i følsomme erfaringer, uten at det ble fremtvunget, slik at informanten selv hadde autonomitet i det han ønsket å dele. Videre informerte vi også om at det var lov å avstå fra å svare på spørsmål dersom det var noe de ikke ønsket å svare på, samt at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien når som helst.

3.5.2 Metodologiske kriterier

For å sikre seg at forskningen er av god kvalitet, vil det være vesentlig å reflektere rundt metodologiske kriterier. I kvantitativ forskning vil en ofte bruke reliabilitet og ulike validitetsformer som kvalitetskriterier. I kvalitative undersøkelser er det imidlertid mer vanlig å ta i bruk begreper som pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og bekreftbarhet når en vurderer kvaliteten på forskningen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Pålitelighet handler om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning kan ikke dette sjekkes med enkle prosedyrer eller

regnestykker, her handler det mer om holdningen til systematisk og ærlig håndtering av kunnskap (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Malterud, 1996). Vi har forsøkt å styrke påliteligheten i vår forskning gjennom å gi en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåte og refleksjoner underveis i hele forskningsprosessen (transparens). For oss har et sentralt moment vært at leseren skal kunne klare å skille mellom observasjoner som bygger på de empiriske dataene våre, og tolkninger vi har gjort oss på bakgrunn av disse. For å kunne gjennomføre dette anså vi det som særlig relevant å gjøre rede for vår egen forforståelse, da vi anerkjenner at denne kan ha påvirket oss i tolkningsprosessen. I tillegg har vi i «presentasjon av funn» (kapittel 4) valgt å presentere konkrete utdrag fra datamaterialet (sitater), og ikke bare oppsummeringer, i tråd med anbefalingen til Ryen (2002). Vi har også forsøkt å styrke påliteligheten til forskningen gjennom å gjøre rede for mulige feilkilder og skjevheter ved kunnskapsutviklingen, da man aldri helt kan eliminere slike feil i denne typen forskning (Malterud, 1996).

Det blir meningsløst å snakke om pålitelighet dersom *gyldigheten* ikke holder mål (Malterud, 1996). Gyldighet handler enkelt sagt om en har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010; Krumsvik, 2014). Ved å gjøre rede for alle metodiske valg, og refleksjoner rundt disse, intenderer vi å gi leseren innsikt i grunnlaget for de avgjørelsene vi har tatt gjennom forskningsprosessen. Gyldighet handler også om hvorvidt våre tolkninger av funnene representerer virkeligheten (Thagaard, 1998). Vi har forsøkt å styrke gyldigheten til studien ved å begrunne våre tolkninger, samt gå gjennom disse med et kritisk blikk. Vi har også fremstilt funnene våre i et eget kapittel, med konkrete sitater fra informantene. På denne måten håper vi leseren får innsikt i grunnlaget for vår analyse og tolkning av datamaterialet.

Undersøkelsens *overførbarhet* handler om hvorvidt man klarer å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer, som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). I kvalitative undersøkelser snakker man altså om overføring av kunnskap, heller enn generalisering. Våre funn baserer seg på opplevelsene til fire informanter, og i den forstand vil man ikke kunne generalisere funnene til å være gjeldende for alle andre i populasjonen av mennesker som stammer. Funnene kan imidlertid være nyttig for andre med kjennskap til feltet. Dette i form av at det kan bidra til å gi forståelse for et fenomen (Malterud, 1996; Thagaard, 1998) hvor det foreligger lite forskning på den subjektive opplevelsen av å leve med vansken (Corcoran & Stewart, 1995). Selv om

forskere innenfor kvalitative studier bringer med seg et unikt perspektiv inn i forskningen, er det likevel viktig at funnene er et resultat av forskningen, og ikke av forskerens holdninger. Det er dette *bekreftbarheten* skal sikre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). For å sikre denne har vi forsøkt å gjengi alle beslutninger foretatt i løpet av prosessen, kommentert på mulige svakheter/feilkilder, samt vært så bevisst på egne «fordommer» som det har latt seg gjøre.

3.5.3 Studiens begrensninger

I denne studien har vi tatt noen valg som kan bidra til å begrense oppgaven. For å undersøke utdanningsvalg ble det nødvendig å benytte voksne informanter, for å sikre seg at de har tatt dette valget, samt hatt muligheten til å reflektere over det. En konsekvens ved dette er at vi undersøker opplevelsen av skolegangen i lys av skolesystemet slik det fremsto for 20-40 år siden. Et utvalg som inkluderer barn og ungdommer i skolealder kunne bidratt til å gi et mer aktuelt bilde av hvordan skolesituasjonen fremstår i dag, men ville ikke kunne si oss mye om utdanningsvalg.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) og Tjora (2017) argumenterer for at man i kvalitative studier bør intervju til man når et metningspunkt. I vår studie kan vi ikke argumentere for å ha nådd dette punktet, da vi ikke fikk fatt på nok informanter til dette. Ulempen med dette er at vi kan ha gått glipp av viktige perspektiver på opplevelsen av å leve med stamming.

I vår studie var det ingen kvinner som meldte sin interesse som informant. Selv om vi ikke er ute etter å generalisere, kunne vi dratt nytte av et kvinnelig perspektiv. Om det foreligger kjønnsmessige forskjeller i opplevelsen av å leve med stamming er vanskelig å si noe om, og dermed kunne det vært nyttig for vår studie å inkludert kvinnelige informanter. En annen mulig ulempe ved undersøkelser som denne, hvor informanter selv velger om de vil delta, kan være at de som velger å delta også er de som mestrer sin situasjon. Dermed kan en slik strategi føre til at det vil være lettere å finne frem til hvordan situasjonen mestres, heller enn vanskeligere forhold (Thagaard, 1998).

Vi valgte å inkludere en bekjent av oss som informant i studien. Dette *kan* ha betydning for studiens pålitelighet (Tjora, 2017). Ifølge Nielsen og Repstad (1993, referert i Ryen, 2002) kan en eksisterende relasjon mellom forsker og informant eksempelvis føre til at informantene

ikke føler seg fri til å snakke åpent, eller at intervjuer unngår å stille oppfølgingsspørsmål fordi han antar å forstå informanten. I vårt tilfelle var ikke dette en nær relasjon, og den kom ikke synlig i veien for åpen informasjonsutveksling. I et tilfelle valgte vi imidlertid å utelate oppfølgingsspørsmål, da informanten hadde en særlig emosjonell reaksjon, og det føltes lite empatisk å gå dypere inn på temaet. Dette handlet mindre om relasjon, og mer om etikk.

Det er viktig å legge til rette for at intervjuet foregår i avslappende og uforstyrrede omgivelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). At to av intervjuene ble holdt hjemme hos oss kan oppfattes som uheldig i forhold til dette. Det kan oppstå avbrytelser underveis, eller det kan tenkes at dette er trygge omgivelser for oss, men ikke for informanten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I likhet med Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) tenkte vi imidlertid at det mest gunstige var å la informantene få bestemme selv. To av informantene følte seg mest bekvem med å komme hjem til oss. Vi passet da på at alle potensielle forstyrrelser var ute av huset, samt fjernet bilder og lignende for å gjøre situasjonen så nøytral som mulig. Den tredje informanten valgte å ta oss imot på sin arbeidsplass, der han hadde booket et møterom for å unngå mulige forstyrrelser.

4. Presentasjon av funn

I denne studien hadde vi et formål om å belyse hvilke erfaringer voksne som stammer har hatt med skolesystemet. Hvilken innvirkning har vansken hatt på opplevelsen av skolegangen og påfølgende valg av utdanning? Vi ønsket å rette søkelyset mot de individuelle forskjellene, og se på ulike faktorer - som i samspill med stammingen, kan tenkes å ha preget denne erfaringen. Datamaterialet besto av fire intervjuer med voksne som stammer. Ved å analysere disse kom vi frem til seks kategorier: språkfagene som felles utfordring, tilrettelegging på skolen, selvoppfatning, aksept og åpenhet, stammingens sosiale begrensninger, og stammingens innvirkning på utdanningsvalg. I dette kapitlet vil det gjøres rede for funnene, i form av beskrivelsene til informantene.

4.1 Språkfagene som felles utfordring

Alle informantene trakk frem språkfagene som utfordrende. Samtlige forteller at dette var fag de mislikte, og som de behersket dårlig. Informantene begrunner dette med at det i språkfagene ble stilt store krav til verbal kommunikasjon, hvor vansken i større grad ble eksponert for de andre elevene. Krav om muntlige fremlegg og høytlesning i klasserommet samt utfordringer med å ta del i det muntlige, blir trukket frem som situasjoner som opplevdes som spesielt utfordrende. Kåre beskriver opplevelsen med språkfagene slik:

(...) jeg var skoleflink, regnet og styrte på. Språkfagene slet jeg mer med. Det har ikke vært de beste opplevelsene fra barne- og ungdomsskoletid på språkfagene... Såå, det har vært liksom, jeg har jo kommet meg gjennom det, men det har ikke vært noe sånn «yes, nå har vi norsk igjen» eller «yes, nå har vi engelsk».

Øystein trekker også frem det muntlige aspektet ved språkfagene som spesielt utfordrende. Han fremhever engelsk som et eksempel på fag med krav han følte det var vanskelig å innfri, og forteller at han enkelte ganger vurderte å gi opp - fordi kravene følte overveldende:

På videregående var det sånn at engelsk var det verste... Særlig det å skulle ha engelsk foredrag. Det funket på en måte bra når jeg først kom meg opp dit, men jeg gruet meg sånn at jeg trodde egentlig bare jeg skulle kutte ut. (...). Jeg vet ikke hva som kunne vært gjort annerledes, men jeg var veldig svak i engelsk, såå... Uttale spesielt, men jeg forsto litt, jeg var ikke noe god i engelsk altså.

Kåre poengterer at vanskene med språkfagene hang sammen med krav til høytlesning og muntlig deltakelse. Han mener årsaken til at språkfagene opplevdes som spesielt utfordrende, var mangel på kunnskap om stamming hos lærerne, samt negativ respons fra medelevene:

Når du ble bedt om det [lese høyt], også når du sitter der å stotrer deg gjennom teksten, så hører du læreren «Ja, Tom, da er det din tur [å lese]», så svarer Tom «Ja, hvor har vi kommet? Det gikk så sakte». Du sitter der igjen med litt sånn følelse hmm, okei.

Jan opplevde også språkfagene som vanskelig. Hovedsakelig var det fremføringer og det muntlige i klasserommet som var krevende for ham, noe han hevder fikk uheldige konsekvenser videre. Han sier det slik:

For at man var lite liksom deltakende i det muntlige og samtaler og sånn da vet du, var en. Hater jo liksom fremføringer, det å stå foran klassen og sånt. Så da var en jo ofte syk da. Tok det igjen på andre ting i ungdomsårene da. At en måtte liksom hevde seg på andre ting. At en liksom havnet litt i feil miljø da. Kunne det ja... Men det er sikkert veldig individuelt.

4.2 Tilrettelegging på skolen

Den eneste informanten som opplevde at lærer tilrettela for vansken, var Øystein. Han opplevde å ha en lærer som tilrettela på en måte som var hensiktsmessig for ham. Han fremhever avmystifisering som et viktig element for hvorfor han anser denne tilretteleggingen som positiv. Til tross for at Øystein erfarte lærerens tilretteleggingen på skolen som tilfredsstillende, antyder han at lærerstanden gjerne kunne hatt en bredere innsikt i taleflytvansker. Han anser seg selv som heldig som hadde en lærer som forsto - og tilrettela. Gjennom erfaringer andre som stammer har delt med ham, oppfatter han imidlertid slik tilrettelegging som et unntak:

Mens andre jeg har hørt om, hadde veldig dårlig opplevelse fra den skoletiden, altså barne og ungdomsskolen og videregående særlig da. Fordi at, lærerne hadde ikke de egenskapene, de hadde ingen verktøy, det ble mobbing av det, ikke sant. Så man ble på en måte isolert da, fordi at du... Du blir usikker da. Å du kan ikke begripe det du ikke har noen begreper om, på en måte - hvis ikke det ligger i din personlighet, har du ingen verktøy, så er det vanskelig hvis man ikke har det latent (...). Jeg var heldig, for jeg hadde en lærer som forsto min situasjon, som kunne angripe meg som stammet så hardt, i plenum på en god måte. Men jeg kjenner mange andre som opplevde det motsatte, hvor man ikke har fått lov å rekke opp

hånda, og hvorfor det - jo fordi lærerne overhode ikke har lært noe om taleflytvansker, og har noen verktøy for å angripe dette her, så det føles veldig sånn tilfeldig, på de personlige egenskapene.

I likhet med Øystein, er også Kåre av det inntrykk at lærerstanden har lite kunnskap om taleflytvansker, og dermed mangler verktøy for å kunne tilrettelegge for slike vansker. I motsetning til Øystein kommer ikke dette av historier han har hørt fra andre, men av personlige erfaringer. Kåre forteller om en undervisningsstruktur som førte til at han ikke alltid fikk vist sin kompetanse. Han forteller:

Ikke når de ber deg om å lese høyt, da har de ikke forstått hvilke tiltak de skulle gjøre (...). Det som er, er at jeg kunne... Hvis jeg skal lese høyt og må heve stemmen min, så blir det mer at jeg begynner å stamme, men hvis jeg kan sitte å lese lavt, på en måte hviskelese, så går det helt av seg selv. Så, det er det som er, hvis lærerne hadde tatt meg til siden inn på et annet rom bare, og bedt meg sitte helt nært, å høre når jeg leser, ville de sikkert hørt at jeg greide å lese ganske flytende. Det er klart, når du sitter å skal ha høytlesning i klassen så... Jeg tror ikke det var, i den tiden der, at det var så veldig opplyst hva som... Hva man skulle og ikke skulle gjøre. Så, synes det vitner litt om at lærerstanden har behov for å få litt sånn opplysninger om hvordan du skal behandle folk som stammer.

Han legger til at situasjonen bedret seg på videregående, og at han opplevde at læreren der i større grad klarte å tilrettelegge og hjelpe ham på en hensiktsmessig måte.

Jan forteller også om vansker med å få vist sin kompetanse. Han følte at han mestret det faglige innholdet, men at han ikke alltid fikk demonstrert dette for lærerne. Kravet til muntlig deltakelse førte til at han ofte unnlot å delta i det faglige. Dette hevder han hadde konsekvenser for karaktergrunnlaget. Øystein, på sin side, forteller om læreren på skolen som tilrettela for at han skulle få vist sin kompetanse, og holdt fokus på det han var god til. På hjemmebane fikk han ofte høre «*stakkars Øystein*», noe som ifølge ham bidro til at han synes mye synd på seg selv. På skolen ble det fremhevet at han var flink til å synge og var god i friidrett:

Hun [læreren] hadde full forståelse, hun var uhemmet rett og slett. Hun ville spille meg god, hun ville jeg skulle ta ankeretappen på alle stafetter for jeg var... Hun sa «du er den raskeste, du må begynne på friidrett, du er god» altså, hun bygde opp de tingene som... For jeg var en veldig skjør person, så hun tok tak... Kanskje flinkere faktisk enn det mamma og pappa var,

og veldig på å se de tingene jeg faktisk var god på og. Jeg sang solo i kirken, og hadde ankeretappen på alle stafetter, hun roste meg på de tingene.

Både Jan og Øystein mottok tilrettelegging i form av logopedbehandling gjennom skolegangen, men mener at dette tilbudet ikke var samkjørt med skoleopplegget forøvrig. De er begge usikre på effekten de har hatt av det logopediske tilbudet. Øystein forteller at logopeden ga ham øvelser han følte ikke passet for seg. Jan beskriver sin erfaring med logoped - både fra skolen og i nyere tid - som «*dårlig*» og lite tilpasset hans behov. Han forklarer det slik:

Ofte så er det mye av det samme. Nå var jeg til ei [logoped] her i byen for ikke så lenge siden. Da jeg kom ned dit nå, så var det mye av det samme som før da. At du... Det er lesing da. Men det er klart, lesing, for meg, det går helt fint det. Så det er liksom sånn, du får et ark da, også skal du vite hva du skal si, så det går fint. Så da jeg satt til henne nå, så kunne jeg jo lese liksom tre A4- sider, som var full. Det kunne jeg lese nesten uten en eneste stopp da, eller hakking da. Ja, såå... Det er jo ikke det som er problemet da.

Kåre erindrer ikke å ha mottatt noe logopedisk tilbud i løpet av skolegangen, men sier at den eneste direkte erfaringen han har med logoped fant sted før han startet på skolen, «*uten at det hjalp noe nevneverdig*». Han uttrykker at han savnet et logopedisk tilbud da han gikk på skolen, og han stiller seg kritisk til manglende oppfølging rundt vansken.

4.3 Selvoppfatning

Informantenes beskrivelse av egen selvoppfatning, og stammingsens innvirkning på denne, var varierende. Simon var den av informantene som i minst grad oppfattet stammingen som en innvirkende faktor for selvoppfatningen. Han forteller at stammingen ikke hadde noen innflytelse på skolehverdagen eller på hvordan han oppfattet seg selv. Dermed mener han heller ikke at stammingen er, eller har vært, en vesentlig side ved hans identitet eller selvbilde. I den perioden av skoleforløpet hvor Simon stammet, fikk stammingen lite oppmerksomhet av både ham selv og medelevene, og han forteller at han ikke opplevde negative reaksjoner på stammingen. Han sier at han ikke synes stammingen er plagsom, og at den i liten grad virker inn på den helhetlige selvoppfatningen:

Ja, nei, det er ikke noe jeg har tenkt over eller som har plaget meg noe som helst. Det er som jeg sa, noen har fregner og noen stammer. Hadde jeg stammet såpass mye at det har hindret

talen min på noen som helst måte, eller kanskje hadde vært usikker fra før i andre... Men sånn som nå, så tenker jeg... Nesten bare mer sjarmerende enn liksom noe negativt.

Kåre opplevde å bli mobbet på skolen, og sier at mobberne gjorde narr av stammingen hans. Han uttrykker at dette virket inn på hans selvoppfatning. Ellers beskriver han en skolehverdag der han følte seg ensom og annerledes. Han ble mobbet for både stamming og utseende, han hadde lett for å ty til tårene og omtaler seg selv som «*et yndet offer*»:

På barne og ungdomsskolen var det trasig. Da var det så ille at mine foreldre ble innkalt til sånn ekstramøte rett før vi var ferdig i niende. De var liksom litt sånn usikker på hvordan det skulle gå med meg. Det var på grunn av stamming og mobbing og alt det der. Jeg var tykk og rund, og jeg hadde lett for å ta til tårer og jeg stammet og... Ja, et yndet offer.

Jan sier at han ikke opplevde mobbing, men at potensielle mobbere raskt ble «*ekspedert*» bort av medelever. Selv om han ikke opplevde like store sosiale konsekvenser for sin stamming som det Kåre forteller om, forteller Jan at stammingen hadde en viss innflytelse på selvoppfatningen. Han uttrykker at han følte seg litt alene om vansken frem til voksenalder, i og med at han visste om få andre som stammet. Han presiserer at han har opplevd stammingens innflytelse som situasjonsbetinget. Han mener at det er spesielt i møte med nye mennesker, og det han omtaler som «*folk av betydning*» at stammingen påvirker selvoppfatningen i negativ retning. Øystein på sin side, forteller at i skolealder virket stammingen inn på selvoppfatningen i stor grad. Han legger til at i voksenalder har han fått høre av tidligere medelever, at de ikke tenkte så mye over stammingen som det han antok da han var yngre. Han legger til at han var mer selvkritisk da han gikk på skolen, og at han gav stammingen en større rolle i andres oppfatning av ham selv, enn det de sier var tilfellet:

Du er selvkritisk da, særlig vi som har et handicap... Vi er kanskje enda mere selvkritiske, sååå før man er i angrepsposisjon og kan stå for den man er liksom, så blir man sikkert enda mere... Så kan hende man tolker alle signaler i negativ retning. Hvorfor gikk han nå... Hvorfor ville ikke han hilse på meg? Er det fordi at jeg stammer? ikke sant. Man setter alt... Velger å tolke alt negativt da.

Dette er i tråd med de tidligere utsagnene til Øystein, hvor han deler selvoppfatningen inn i et *før* og et *nå*. Selvoppfatningen *før* beskriver han med mantraet «*stakkars Øystein*», preget av mindreverdigetskomplekser, skam, selvmedlidenhet og at han var generelt selvkritisk - noe

han mener virket inn på selvoppfatningen i negativ forstand. Han forteller at han ble spesielt oppmerksom på dette etter at han tok et oppgjør med dette synet:

Jeg trodde aldri jeg kom til å få jobb, aldri at jeg kom til å få meg dame, eller familie, trodde jeg kom til å bo hjemme til jeg ble pensjonist liksom. Det var det jeg så for meg. Du... Styggen på ryggen, prata jo mye med ham, prata han ned i støvlene, jeg hadde mange kamper der, ikke sant, til jeg tok et oppgjør med det da. Så, nå føler jeg meg bare heldig da, at jeg har kommet såpass langt da, i min personlighet og arbeidslivet - kjøpt hus, fått barn, kan være åpen om stamminga.

En del av denne kampen ble for Øystein å la stammeøyeblikket få mindre oppmerksomhet, å «drite i det» og heller fokusere på å være tilstede i den situasjonen han befinner seg i. Han uttrykker at dette tankesettet endret selvoppfatningen hans, og at han klarte å se på stammingen som en del av seg selv, heller enn summen av seg selv. Han beskriver det slik:

Den [selvoppfatningen] har jo vært, du kan si før og nå. Tidligere så var det jo veldig... Da tenkte jeg på det som at stamminga var på en måte meg. Men nå er det en del av det, som jeg føler bortimot 100% aksept for (...). Altså selv i dag kan det røske litt, hvis jeg får en telefon også får jeg blokkering, også legger dem på røret eller et eller annet, så kan jeg jo kjenne det stikke litt. Men ikke i nærheten av sånn som det var.

4.4 Aksept og åpenhet

Øystein forteller at han opplevde et vendepunkt på høyskolen. Før dette hadde han ansett stammingen som et stort hinder - den kunne føles «altoppslukende». Blant annet anså han stammingen som et hinder for å kunne få seg jobb, og han lurte derfor på om det var et poeng i å gjennomføre utdannelsen han hadde startet på. Han beskriver en hendelse som fant sted da han startet å studere på høyskolen, og omtaler denne som et avgjørende vendepunkt i hele hans eksistens:

Der og da, så tok jeg en sånn aksept: «Jeg heter *Øystein*, jeg stammer, og det er okey!». Jeg så hele livet mitt i revy, jeg kunne endt opp på gamlehjemmet, å aldri forfølge en eneste drøm, fordi at stamminga hindra meg. Ja så på en måte, da hadde jeg en kamp, «er det noe vits å studere, skal jeg bare kutte ut før jeg begynner?». Så på en måte en indre kamp da. Og jeg bestemte meg for at ikke tale om at dette skal hindre meg i den grad det har gjort nå i 5-6-7 år.

Øystein valgte altså å være fullstendig åpen om stammingen, og akseptere den uten å la den få for stort spillerom. Dette førte, ifølge ham selv, til en holdningsendring. Han kunne fokusere på mulighetene, og ikke bare se etter mulige hindringer. Han forteller at denne aksepten ble avgjørende for studietiden, han følte at han kunne «*bryte ut av skallet*» han hadde bygget rundt seg selv. Etter denne aksepten så han ikke på stammingen som et like stort hinder for fremtidige jobber.

Simon forteller at han har valgt å ikke gå til logoped, fordi han ikke føler at stammingen er noe som trenger å «fikses». Han betegner stammingen som en av mange særegenheter, og han uttrykker at han aksepterer seg selv slik han er. Han oppsummerer det som at «*alle bitene, raritetene og quirksene vi har, er med på å utgjøre den vi er. Så det er på lik linje med at jeg har høye viker, liksom*». Simon beskriver en skolehverdag der få oppfattet at han stammet, selv om han ikke gikk aktivt inn for å skjule det. Dersom medelever kom med spørsmål om hvorfor han plutselig stammet, kunne han informere dem om vansken uten å oppfatte dette som vanskelig.

Øystein forteller at det fantes en åpenhet rundt hans stamming, noe han mener skyldtes at læreren tok tak i situasjonen og hjalp ham med å håndtere denne. Han eksemplifiserer dette nærmere:

Hun [læreren] hadde en personlig egenskap som avmystifiserte, så sa hun «*Nei, Øystein han synes det var leit når han fikk blokkering, han stammet, det er ikke noe farlig, han er helt oppegående, flink elev*» og sånt.

Både Kåre og Jan er av den oppfatning at det fantes en viss åpenhet rundt stammingen gjennom hele skolegangen, men beskriver denne åpenheten som at «*alle visste det - de var jo ikke døve*», uten at temaet ble diskutert eller informert om. Ifølge Jan var det enklere på barneskolen, da det var en annen type åpenhet rundt stammingen - han legger til at han «*ga egentlig F. i den*» da. På ungdomsskolen endret situasjonen seg og dette førte til at han unngikk vanskelige situasjoner, som fremlegg, og følte at det var nødvendig å hevde seg på andre områder. Jan sier at han alltid har funnet det vanskelig å være åpen om vansken, og at han «*alltid har hatet ordet stamming*».

I voksen alder deltok Kåre på McGuire-programmet, og beskriver opplevelsen som positiv:

«Jeg synes det var et kjempeløft å være med på det kurset. Det var det... Det å finne ut at, du er ikke alene». Han beskriver videre at han opplever at det i etterkant av kurset er enklere å være åpen om stammingen sin, noe som har vært viktig i hans jobb som lærer.

4.5 Stamming som sosial begrensning

Tre av de fire informantene forteller at de har opplevd stammingen som en sosial begrensning. Øystein sier at han var sosialt usikker til rundt midt i tjuårene, og at han gjerne holdt seg unna sosiale sammenhenger fordi han følte seg usikker med tanke på å innlede samtaler og møte nye mennesker. Han sier imidlertid at dette har endret seg en del ettersom han ble voksen, når han i større grad klarte å akseptere stammingen. Videre forteller han:

Egentlig så er jeg en utadvendt person, men den stamminga hindret meg sånn at jeg... Husker jeg satt å hadde en samtale, en quiz var det kanskje, så hadde jeg egentlig masse ord på lager, en vittig kommentar, jeg hadde et svar på et spørsmål som gikk på tid, ikke sant. Så jeg følte at det begrenset meg sånn, jeg kunne ikke få ut den personen jeg var her inne.

I likhet med beskrivelsen til Øystein, sier også Kåre at han føler at stammingen har hindret ham sosialt sett. Han oppfatter selv at stammingen har bidratt til å gjøre ham mer innesluttet og tilbakeholden. På skolen hindret det ham fra å ta del i det sosiale klasse miljøet:

Du blir ikke den som er blant de populære, som greier å ta ordet og være med sånn sett. Så jeg tror gjerne du blir litt den som holder deg litt i bakgrunnen og ikke er den som står lengst fremme. På grunn av at du sliter med å prate, og du kommer ikke frem til poenget også... Innen du får sagt det du skulle si, så er det noen andre som har tatt ordet.

I likhet med Kåre har også Jan opplevd at stammingen kan være en begrensende faktor. Jan mener at stammingen var et større hinder for faglig deltakelse, enn for det sosiale på skolen. Likevel betegner han stammingen som et hinder for å delta i sosial samhandling på den måten han selv ønsket. Jan beskriver det slik:

En tenker mye, det gjør en. Så det er mye mer som skjer liksom før en sier noe. For du... Hvis noen spurte etter noe, så måtte jeg liksom tenke veldig raskt på hva jeg skulle si, så må jeg unngå ord som jeg liksom vet jeg kommer til å stamme på (...) For en kan ikke delta så mye i samtaler, ikke på den måten som en ønsker å kunne gjort da.

Simon, på sin side, har aldri opplevd stammingen som et hinder i sosiale sammenhenger. Han forteller videre at han ikke kan erindre negative reaksjoner på stammingen, men at det i enkelte tilfeller kan oppstå det han oppfatter som humoristiske situasjoner:

Jeg har aldri opplevd at folk har så mye som rynket på nesa, eller gjort noe som helst tegn på at de reagerer på den [stammingen]. Eller så ler de når jeg bytter ord, og jeg ler for... Da ler de for at jeg ler.

4.6 Stamming og utdanningsvalg

Samtlige informanter uttrykker at de ikke så på stammingen som en vesentlig faktor for valg av utdanning, men mener at valgene ble tatt på bakgrunn av egne interesser. Jan og Simon hevder at stammingen overhode ikke var en faktor som ble vurdert da de skulle tenke på valg av utdanning. Jan er usikker på om stammingen i seg selv har virket inn på valget av studieretning, men poengterer at stammingen kan ha virket inn på karakterene, og på den måten bidro til at han hadde et dårligere utgangspunkt for å komme inn på noe annet:

Ikke valgt annerledes, men... Kan hende jeg hadde hatt atskillig bedre grunnlag da, for å søke andre ting (...). Så det hadde ikke noe med valget å gjøre, men at en hadde litt dårligere karakterer i ungdomsskolen på grunn av stamminga, ja det er et poeng.

Underveis i intervjuet med Jan kommer det frem at han har en jobb hvor det ikke stilles særlig høye krav til kommunikasjon. Han sier: *«Jeg har liksom en jobb der jeg kommer hjem til kunden. Hilser bare på dem og går inn å hører hva som er feil med (...), så egentlig, er det lite snakking med kundene»*. Han hevder imidlertid at dette var helt tilfeldig, og begrunner det slik: *«(...) det er jo et yrke der man i alle fall må snakke litt, så det er jo andre yrker som egentlig hadde vært bedre sånn sett. Nei, det ga jeg egentlig faen i!»*

Øystein poengterer at der ikke var andre studier eller jobber han kunne tenkt seg til som ble valgt bort grunnet kommunikasjonskrav. Han sier at valget av utdanning hovedsakelig ble tatt på bakgrunn av faglige og personlige ferdigheter, men at stammingen også var en faktor som ble tatt i betraktning:

(...) det jeg også tenkte, hadde en baktanke med det da, det var på et regnskapsbyrå eller på en regnskapsjobb så kan man jo velge å... Holde seg litt i bakgrunnen. Ser jo den dag i dag, du har jo noen introverte dyktige regnskapsførere. Jeg er jo egentlig en utadvendt person selv om

jeg stammer. Du har jo noen som sitter å gjør grovjobben med å lage regnskap, altså jeg og andre gjør dette for kunder. Så du har muligheten til å være mer eller mindre taus, altså bare sende mail, altså bare kutte ut å møte folk da. Så dette var jo noe jeg tenkte på i forkant. (...) Hadde sånt et lite håp da, at kanskje jeg kunne komme inn et sted hvor jeg kunne få en sånn usynlig jobb.

Kåre sier at hans valg av studieretning på videregående, samt påfølgende yrke, ble tatt på bakgrunn av hans interesser, men legger til at faglige mestringsområder virket inn på valget. I likhet med Jan, uttrykker også Kåre at karaktergrunnlaget var en hindring for enkelte muligheter. Han poengterer at det er først i voksen alder han har reflektert rundt muligheten til andre utdanninger og yrker, og har nå valgt å videreutdanne seg til lærer:

Det har ikke vært aktuelt for meg i det hele tatt å tatt jobb som lærer hvis jeg skulle ha fortsatt å være sånn som jeg var da jeg var ungdom og sånne ting. Det er egentlig mer nå, i... Etter at man har blitt voksen at man kanskje ser for seg sånn som at man turte å prøve seg på dette lærergreiene, fordi før har det ikke vært tema i det hele tatt.

Han legger til at McGuire-programmet var en viktig medvirkende faktor for at han så det som mulig å videreutdanne seg til lærer. Selv om Kåre ikke oppfatter at stammingen var avgjørende for den linjen han valgte på videregående, sier han selv at den var medvirkende i hvilke linjer han unnlot å søke på:

Du velger jo bort det som krever ekstra mye [kommunikasjon], det vil jeg jo tro at du gjør. Altså, det er ikke sånn at du sikter til å bli noe som... Altså, jeg sikta ikke til noen fag der jeg visste det kom til å bli veldig mye skriving og sånne ting. Det har jeg aldri vært noe god i, i verken grammatikk eller ting som det der. Språkfag har som sagt aldri vært min sterke side. Jeg har alltid vært fasinert av tall, så det var... Kan sette to strek under svaret.

Felles for alle informantene er at de har valgt linjer på videregående (og utover) som dreier seg om praktiske og matematiske fag. De uttrykte at de ønsket minst mulig språkfag - norsk, engelsk og tysk blir trukket frem som fag informantene opplevde de ikke mestret, og blir ofte brukt som eksempler på negative erfaringer fra skoletiden. Kåre er usikker på om han tror han kunne valgt noe annerledes dersom han ikke stammet:

Det kan godt hende at man hadde valgt noe annet... Jeg vet ikke, jeg har aldri kunne

tenkt meg til noe... Sånn studiespesialiserende eller sånne ting, for at jeg var, jeg visste at engelsk og norsk var pyton for meg (...). Det kan være både og da, altså, jeg er mere tallhode og har aldri vært glad i å lese bøker og sånne ting da, så... Pluss at det var ikke min sterke side, og det å lese høyt det var... Så, at den stammingen har holdt meg igjen litt språkmessig, det vil nok... Kanskje... Ikke at jeg kan vite for sikkert, sant?

Engelsk og norsk var fag Kåre ikke mestret i like stor grad som andre fag. På videregående søkte han seg dermed bevisst inn på en linje som hadde mindre av disse fagene enn enkelte andre alternativer. Samtidig presiserer han at dette ikke utelukkende var fordi han mislikte språkfagene, men også fordi han er mer glad i - og mestret, *«fag hvor man kan sette to strek under svaret»*. Mestring har også vært en innvirkende faktor når det kommer til utdanning og yrkesutøvelse hos Øystein. Han forteller at det verste han gjorde før, var å ta telefonen og det å snakke foran forsamlinger. Likevel har han eksponert seg for slike situasjoner, og på den måten overvunnet den verste angsten knyttet til dette. Han sier at denne eksponeringen har gitt en mestringsfølelse og at dette har betydning for yrkesutøvelsen hans. I tidligere utsagn fra Øystein forteller han om baktanker ved å velge en utdanning som regnskapsfører, hvor han nevner det å *«kunne være litt usynlig»*, *«holde seg litt i bakgrunnen»*, *«bare sende mail»* eller *«bare kutte ut å møte folk»*. I dag er situasjonen endret, noe han beskriver slik: *«Å ta i telefonen, det var jo det verste jeg kunne gjøre. Hvis det ringte så fikk jeg hjertebank. Men nå er jeg sånn bråkjekk å sier “ja hallo, det er Øystein”. Det er jo helt rått!»*.

5. Teoribasert analyse

I dette kapitlet vil funnene våre drøftes opp mot eksisterende teori på området. Først problematiserer vi graden av tilrettelegging informantene har fått på skolen, samtidig som vi ser nærmere på logopedens rolle her. Vi stiller spørsmålstegn ved lærerens rolle, og hva som skal til for at lærer kan bli en ressursperson for elever som stammer. Deretter retter vi fokus mot åpenhet og aksept og hvorvidt dette er temaer som har fått nok fokus i logopedens behandlingsopplegg og/eller på skolen. Til slutt vil vi se nærmere på stammingsens innvirkning på karaktergrunnlag og utdanningsvalg, da med hovedvekt på kommunikasjonskrav og mestring.

5.1 Tilrettelegging på skolen

Det mest fremtredende ved informantenes beskrivelse av skolehverdagen var at alle opplevde språkfagene som noe de mislikte, og ikke mestret. Tre av de fire informantene trakk frem at de muntlige kravene som ble stilt i disse fagene var utfordrende. Særlig det å holde foredrag, delta i rollespill, ta ordet i klassen og høytlesning var noe de viste stor misnøye med. Ingen av informantene i denne studien mente at de hadde fått noen form for tilrettelegging i undervisningen på skolen. Vi har dermed problematisert hvorvidt informantenes misnøye med språkfagene kan henge sammen med manglende tilrettelegging i disse fagene. Det er et viktig poeng at kunnskap om en vanske er essensielt for å kunne tilrettelegge for den på en hensiktsmessig måte.

5.1.1 Læreres kunnskap om stamming

Tre av informantene mente de ikke hadde fått noe tilrettelegging på grunnskolen, og den fjerde mente at tilretteleggingen gikk mer på personlige egenskaper hos læreren. Vi begynte dermed å undre over mulige årsaker til dette. Er stamming et tema som tas opp i tilstrekkelig grad på lærerutdanningen? Fungerer samarbeidet mellom skole og andre instanser tilstrekkelig for denne typen vansker? Får lærere veiledning, og er denne god nok? Dersom vi skulle forsøkt å svare på disse spørsmålene, eller formulert dem som påstander, ville det vært nødvendig å intervjuet lærere, samt personer ved aktuelle hjelpeinstanser for å finne ut mer om situasjonen slik den oppleves i dag. Dette ble det verken tid eller plass til i denne studien, men vi velger likevel å la disse spekulasjonene stå som mulige forklaringer på hvorfor våre informanter opplevde tilretteleggingen som fraværende eller vilkårlig.

Det bør poengteres at en av informantene, som nå er i 30- årene, ikke begynte å stamme før i 14- årsalderen, dermed kan en spekulere rundt hvorvidt behovet for tilrettelegging gjorde seg gjeldende. På den annen side vil tenårene ofte være en sårbar periode, og det å plutselig begynne å stamme kan for enkelte oppleves som traumatisk - og dermed innebære et stort behov for tilrettelegging. De andre tre informantene er i dag mellom 40 og 50 år. Dette vil si at sannsynligheten er stor for at vilkår for undervisning og tilrettelegging på skolen er noe endret siden informantenes skolegang. Dersom det er tilfellet - at lærere ikke kan så mye om taleflytvansker (i tråd med beskrivelsen til to av informantene), kan man anta at de viktigste verktøyene lærere har, vil være individuelle erfaringer og personlige egenskaper. Begge disse formene for verktøy vil kunne forstås som å være noe tilfeldig.

Det var flere av informantene som trakk frem høytlesning, foredrag, og den muntlige komponenten ved fag som betydelige utfordringer for dem i løpet av skoletiden. Forskrift til opplæringslova §3-1 (2006) sier at alle elever har rett til vurdering. Videre sier §3-3 av samme lov (2006) at denne vurderingens grunnlag ligger i fagenes kompetansemål, og at elevenes forutsetninger ikke skal virke inn på vurderingen. En elev som stammer vil ha andre forutsetninger for aktiv muntlig deltakelse enn elever som ikke stammer (O'Brian et al., 2011; Yairi & Seery, 2015), noe som insinuerer at lærere kanskje må benytte andre metoder (tilrettelegge) for å finne ut om elevene har mestret de ulike kompetansemålene.

En forutsetning for at tilrettelegging skal kunne finne sted, vil være at lærer har forkunnskaper om den aktuelle vansken. Et sentralt spørsmål her vil være om taleflytvansker er et emne som tas opp i tilstrekkelig grad på lærerutdanningen. Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningen, trinn 1-7 §2 (2016) sier at kandidaten skal, etter fullført utdanning, blant annet ha inngående kunnskap om læring i ulike sosiale, språklige og kulturelle kontekster. Den sier også at kandidaten skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, inkludert kunnskap om mobbing. Spesifikke vansker, som stamming, nevnes ikke. Flottorp (2012) kontaktet Norges største lærerutdanningsinstitusjon: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), i forbindelse med sin masteroppgave. Svaret på hennes henvendelse var at stamming ikke er et tema som tas opp eksplisitt på deres fagplan, men at studentene får noe kunnskap om språkvansker gjennom emnet spesialpedagogikk. Videre hevder Flottorp (2012) at HiOA ser på det som skolens og PPTs (pedagogisk- psykologisk tjeneste) ansvar å gi læreren opplæring og veiledning om håndtering av ulike spesifikke vansker. Dette er i tråd med anbefalingene til Yairi & Seery (2015) og Guitar (2014), der de hevder at logoped har

et stort ansvar for å lære lærerne om stamming. Det poengteres samtidig at det er viktig at lærerne får informasjon om hvor vesentlig det er for eleven som stammer å selv avgjøre hvilke situasjoner i klasserommet han/hun er komfortabel med å snakke i (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015).

Sønsterud, Howells & Hoff (2014) fremhever også at et godt samarbeid mellom skole og logoped er vesentlig for å kunne imøtekomme behovet til eleven det gjelder. Det er logopeder som har den faglige kompetansen på området, og det vil derfor kunne forstås som fordelaktig om logoped og skole får til et samarbeid rundt eleven. At slik veiledning ses på som logopeder, og andre instansers ansvar, er forståelig. Det finnes mange ulike typer vansker og spesielle behov, og det kan bli noe omfattende for en lærer å skulle tilegne seg inngående kunnskap om hver og en av dem.

I Diskriminerings- og tilgjengelighetslovens §17 (2008) presiseres det at alle med funksjonsnedsettelse har rett på tilrettelegging av undervisningen og vurderingssituasjonen. Dette vil si at skolen har et ansvar for å tilrettelegge for alle typer vansker. Ifølge Norsk Interesseforening for stamme (2017) vil taleflytvansker regnes som en form for funksjonsnedsettelse, og dermed vil denne paragrafen også være gjeldende for mennesker som stammer. Som nevnt over kan det være variabelt hvilke forutsetninger den enkelte lærer har for å tilrettelegge for elever som stammer. Det kan tenkes at de undervurderer behovet for å søke råd og veiledning i forbindelse med denne typen vanske. Kanskje er det slik at de mer atferdsrelaterte vanskene ofte havner i fokus, og at elever som stammer og i tillegg velger unngåelse som strategi, rett og slett blir usynlige for læreren?

Norsk Interesseforening for Stamming og Løpsk Tale (NIFS) jobber for å synliggjøre stamming ved å spre kunnskap om taleflytvansker. I 2016 reiste representanter fra NIFS rundt på universiteter og høyskoler for å holde foredrag om temaet. Målgruppen her var barnehagelærer-, lærer/lektor- og spesialpedagogikk- studenter. De har også laget brosjyrer om stamming og løpsk tale - som skal sendes ut til blant annet skoler, PPT og barnehager (Wright, u.å.). Kanskje kan dette være et nyttig bidrag for å øke det generelle kunnskapsnivået om taleflytvansker hos den fremtidige lærerstanden.

5.1.2 Selvoppfatning, mestring og mobbing

Ifølge Imsen (2005) dannes selvoppfatningen gjennom et samspill mellom andres reaksjoner og egne tolkninger av disse. Bricker-Katz, Lincoln og Cumming (2013) hevder at personer som stammer ofte kan stigmatisere seg selv. En av informantene bekreftet at dette var tilfellet for ham. Han fortalte at stammingen tidligere påvirket selvoppfatningen hans i stor grad. Da han var yngre anså han stammingen som summen av seg selv, og dette førte til at han ble både selvkritisk og kritisk til andres reaksjoner. Selv om han ikke opplevde mobbing, tolket han ofte andres reaksjoner som en negativ respons på stammingen. Denne selv-stigmatiseringen påvirket, ifølge ham selv, opplevelsen av det sosiale i skolehverdagen.

Selvoppfatning, mestring og selvaksept er faktorer som i stor grad virker inn på hverandre (Imsen, 2005). En negativ selvoppfatning vil kunne virke inn på innsatsen en person legger til grunne for å gjennomføre en oppgave, noe som kan virke inn på resultatet av oppgaven - og føre til at denne ikke mestres, eller mestres dårlig. Egen mestringsforventning (self-efficacy) har betydning for motivasjon (Bandura, 1977), samtidig som den vil kunne virke inn på den helhetlige selvoppfatningen, i negativ forstand (Kvam, 2016). Skaalvik & Skaalvik (1988) sier at den akademiske selvoppfatningen har betydning for den generelle selvaksepten. Tre av informantene forteller at de opplevde å ikke mestre det muntlige i språkfagene, og to av dem uttrykte at dette bidro til at de opplevde å ikke få vist sin kompetansen. Det er i denne sammenheng interessant å spørre seg om slike situasjoner kan føre til at elever som ikke får vist sin kompetanse, oppfattes av andre som å ikke mestre. Videre kan det tenkes at en konsekvens av å ikke mestre muntlig deltakelse kan føre til manglende opplevelse av faglig mestring. Noe som igjen kan tenkes å gå ut over motivasjonen for å gjøre en innsats i faget. En slik manglende innsats kan igjen tenke seg å gjøre utslag på faktiske faglige prestasjoner, i negativ forstand. Dette vil igjen kunne tenkes å virke negativt inn på (den akademiske) selvoppfatningen til disse elevene.

Ifølge Imsen (2005) er personligheten sosialt konstruert, og vil dermed påvirkes av interaksjon med andre. To av informantene forteller at de, i skolegangen, opplevde å være mer innesluttet enn de antar de hadde vært om de ikke stammet. En del av årsaken til dette anser de som å være medelevenes reaksjoner på stammingen. Utover dette oppfatter ikke informantene at stammingen har hatt noen særlig innvirkning på egen personlighet. Eksempelvis opplever de ikke seg selv som mer engstelig eller emosjonelle enn personer som ikke stammer.

Personer som stammer har høyere sannsynlighet for å oppleve erting og mobbing (Blood & Blood, 2016; O'Brian et al., 2011), noe som igjen kan ha konsekvenser for akademiske prestasjoner (Hugh-Jones og Smith, 1999). I vår undersøkelse rapporterte imidlertid bare en av informantene å ha opplevd mobbing. Mobbing var en vesentlig faktor for opplevelsen av skolen for denne informanten. Han ble mobbet for stammingen, og de muntlige kravene i språkfagene kan tenkes å ha eksponert stammingen ytterligere. Yairi & Seery (2015) hevder at det ofte er når barna begynner på skolen at den sosiale innvirkningen på vansken gjør seg gjeldende. Frykten for å snakke blir gjerne forsterket av reaksjonene til medelevene, og kan spre seg til mange andre situasjoner. En konsekvens av gjentatte negative reaksjoner vil ofte kunne føre til sosial tilbaketrekking (Yairi & Seery, 2015). Dette synes å være tilfellet for informanten, som forteller at han ble mer tilbaketrukket og lite deltakende både i det sosiale og faglige på skolen. Han legger til at dette har vært en vedvarende konsekvens - i voksen alder opplever han å føle seg usikker, og mindre sosialt deltakende enn ønskelig.

I undersøkelsen til Hugh-Jones og Smith (1999) rapporteres det at i halvparten av tilfellene med mobbing, er ikke lærere (eller familie) klar over at mobbingen finner sted. Informanten som opplevde mobbing forteller at det ikke ble gjort noen (synlige) grep på skolen for å få bukt med mobbingen. Det kan tenkes at lærerne ikke visste at det foregikk noe mobbing, og at dette forklarer hvorfor det ikke ble satt inn tiltak for å bedre situasjonen. Hugh-Jones og Smith (1999) hevder at en manglende håndtering av mobbing kan ha en uheldig effekt på elevens motivasjon for å mestre skolearbeidet. I dette tilfellet bekrefter informanten nettopp dette, den manglende forståelsen og anerkjennelsen fra lærerne var uheldig for hans motivasjon i flere fag. En annen informant sier han ikke ble mobbet på skolen, men at potensielle mobbere raskt ble tatt hånd om av medelever. Hugh-Jones & Smith (1999) hevder at den beste «beskyttelse» mot mobbing er vennskap. De hevder at det ikke er stammingen i seg selv som er problemet, men at evnen til å skape vennsksrelasjoner kan være redusert hos barn som stammer, på grunn av kommunikasjonskravene denne sosiale samhandlingen har. Dette *kan* bidra til å gjøre dem til lettere offer for mobbing.

5.1.3 Logopedisk tilbud

To av informantene har erfaring med logoped fra skoletiden, men begge er noe usikre på effekten denne behandlingen har hatt. Det kan argumenteres for at synet på effekt i behandling vil kunne være avhengig av målene man har satt seg, og de forventningene en har

til behandlingen. Utsagn fra informantene kan tyde på at forventningene deres ikke ble diskutert tilstrekkelig i behandlingen. Guitar (2014) hevder at hans erfaringer tilsier at det ultimate mål for de fleste mennesker som stammer, er spontan flyt, da helst i alle situasjoner. Etter hans erfaring vil imidlertid de fleste med en vedvarende stamming aldri nå dette målet. Dermed synes det vesentlig at en retter fokuset mot forventningene til klientene i behandlingen (Guitar, 2014; Ramberg & Samuelsson, 2008; Yairi & Seery, 2015).

Yairi og Seery (2015) hevder at det er viktig at logopedene må klargjøre at behandlingen ikke handler om å «fikse» stammingen, men om å hjelpe klienten med å hjelpe seg selv, slik at han/hun kan takle stammingen bedre og forbedre sin egen situasjon. En av informantene som uttrykker misnøye med logopedtilbudet han mottok i skoletiden, mener at tilbudet har forbedringspotensial, og beskriver behandlingen som ensidig. Han sier at det gikk mye i det å lese høyt, som faktisk ikke var, eller er, et problem for ham. Corcoran og Stewart (1995) argumenterer for at klienten bør forstå hvorfor en spesifikk framgangsmåte tas i bruk i behandlingen. Uten denne innsikten kan klientene misforstå poenget med teknikken, og dermed oppfatte det som at behandlingen ikke møter deres forventninger. En kan dermed spekulere rundt hvorvidt informanten har fått forklart hensikten med de ulike øvelsene godt nok.

5.2 Aksept og åpenhet

Aksept for stammingen og egen situasjon, synes som et viktig poeng ut fra uttalelsene til informantene, og åpenhet trekkes frem som en vesentlig side ved denne aksepten. Informantene uttrykte at de opplevde varierende grad av åpenhet rundt vansken da de gikk på skolen. De av informantene som hadde mottatt et logopedisk tilbud i løpet av skolegangen, mente at behandlingsopplegget utelukkende fokuserte på flytskapende teknikker. Dette fikk oss til å undre på om aksept og åpenhet er områder som har fått nok fokus i behandlingen. Ville det vært en fordel om skolen i større grad var inkludert når det kommer til disse områdene i behandlingen? Burde logopedene i større grad vært involvert når det kommer til tilretteleggingen av undervisningen? Vår intensjon er på ingen måte å fremstille det generelle eller informantenes spesifikke, logopediske tilbud som dårlig. Uten å intervju de logopedene som var ansvarlig for tilbudet til informantene er det vanskelig å si noe om det faktiske opplegget, og dets intensjoner. Det er informantenes inntrykk vi søker å formidle, og hvorfor de opplevde dette tilbudet som dårlig, kan ha flere årsaksforklaringer.

Funnene viser at åpenhet om stammingen er et område som varierer blant informantene. En av informantene beskriver aksept som et «*vendepunkt*» i hans liv. Denne aksepten fant sted etter grunnskolen, og en viktig side ved den var åpenhet. Informanten beskriver det som at denne aksepten virket inn på både på utdannings- og yrkesvalg, samt den generelle opplevelsen av å leve med stamming. Vi vil dermed argumentere for at denne åpenheten vil kunne forstås som å være en vesentlig side ved å akseptere vansken. Tre av de fire informantene hevder at de i dag er mer eller mindre åpen om stammingen. En av dem forteller at han opplevde en åpenhet rundt stammingen gjennom hele grunnskolen, noe han tillegger stor betydning for de positive opplevelser han hadde på skolen. Dette er grunnlaget for at vi tenker at aksept for stammingen er en viktig side ved mestring av skolesituasjonen. Dermed bør kanskje behandlingen av elever som stammer vektlegge åpenhet og aksept i større grad? Denne tankegangen støttes av Yairi & Seery (2015) og Guitar (2014), som argumenterer for viktigheten av åpenhet rundt stammingen som en del av stammebehandlingen.

5.2.1 Åpenhet i behandlingen

I litteraturen om stamming, ser aksept og åpenhet ut til å være tema som det anbefales å vektlegge i arbeid med mennesker som stammer (Guitar, 2014; Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Guitar (2014) understreker hvor vesentlig det er for mennesker som stammer at man tar i bruk en integrert fremgangsmåte (an integrated approach). Dette er spesielt viktig i møte med ungdom og voksne som stammer, nettopp fordi denne gruppen, som han kaller *advanced stutters* ofte vil utvise et inngrodd mønster av stammeatferd som involverer emosjoner og kognisjon. I likhet med Guitar (2014), poengterer også Corcoran & Stewart (1995) viktigheten av å sette følelser og holdninger i fokus underveis i behandlingen. På bakgrunn av uttalelsene til de informantene som har mottatt stammebehandling, kan det fremstå som at *holdninger* er et område som ikke har fått nok oppmerksomhet i behandlingen. To av informantene har imidlertid ikke mottatt behandling for vansken. En av dem forteller at han har en avslappet og åpen holdning rundt stammingen, mens den andre uttrykker at han har en noe mindre avslappet, men likevel åpen, holdning til sin stamming. Dermed kan det virke som at behandling ikke er en avgjørende faktor for holdningen og aksepten et individ har til sin stamming. Kanskje er det heller slik at fokus på områder som holdninger og aksept vil føre til at behandlingen oppleves mer helhetlig, og dermed mer positiv.

En av informantene forteller at han ikke er åpen om sin stamming i det hele tatt, noe som understrekes av hans uttalelse om at han *hater* ordet «stamming». Han forteller at

skolesituasjonen var mer håndterlig på barneskolen, der det fantes en åpenhet rundt stammingen, men at denne åpenheten forsvant på ungdomsskolen. Han forteller også at han opplevde den generelle skolesituasjonen på ungdomsskolen som vanskeligere. Til tross for at han mottok et logopedisk tilbud da han gikk på skolen, omtaler han dette tilbudet som dårlig. Han fremstiller det som om fokuset i behandlingen var på å skape flyt, uten at holdninger og følelser har fått særlig oppmerksomhet. Dette synes å understreke viktigheten av at behandlingen tilpasses den enkeltes behov. Klompas & Ross (2004) og Corcoran & Stewart (1995) argumenterer for at man i behandlingen burde «sette seg ned for å bli kjent», for å kunne vite hvordan en best skal tilpasse behandlingen til den enkelte. Også Guitar (2014) understreker betydningen av å skreddersy behandlingen til behovene til den enkelte klient.

Individbasert behandling har vært dominerende innenfor stammebehandling (Yairi & Seery, 2015), og vi erkjenner at denne kan forstås som den viktigste formen for behandling. Likevel kan det argumenteres for at gruppebehandling vil kunne supplere den individuelle behandlingen på en god måte (Yairi & Seery, 2015). Klientene vil kunne dra nytte av hverandre gjennom å utveksle erfaringer og følelser. Ingen av våre informanter har erfaring med gruppebehandling, men trekker frem positive erfaringer ved å møte andre som stammer. Noen av informantene forteller at de er medlem i Norsk Interesseforening for Stammer og Løpsk Tale, og mener at de har hatt godt utbytte av dette. Informanten som hadde deltatt på McGuire- programmet trakk frem at et av lyspunktene ved å delta på kurset - var å se at man ikke er alene om vansken, samt høre andres erfaringer. I lys av disse erfaringene vil vi argumentere for at stammebehandling i gruppe kan være en nyttig strategi. Det kan være mange fordeler med å drive stammebehandling i gruppe, både for barn og voksne. Et argument er at det vil være både tids- og ressursbesparende. Et annet er at gruppen vil kunne bidra til et mer naturlig samtalemiljø enn det en kan oppnå i den individuelle behandlingen (Preus, 1987).

5.2.2 Åpenhet i skolen

Elever som stammer ser ut til å være mer utsatt for å oppleve mobbing enn andre (Blood & Blood, 2016; Hugh-Jones & Smith, 1999; McAllister, Collier & Shepstone, 2012; O'brian et al., 2010). Dersom medelever og lærere får økt kunnskap om fenomenet, og det eksisterer en åpenhet rundt det, vil det kunne bidra til å redusere mobbing (Guitar, 2014; Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Siden frykten for å stamme kan være et like stort problem som selve stammingen, synes åpenhet som en effektiv måte å overkomme dette på (Guitar, 2014; Yairi

& Seery, 2015). Alle informantene hevdet at det fantes en åpenhet rundt deres stamming da de gikk på skolen, i to av disse tilfellene innebar imidlertid denne åpenheten at «alle» visste at de stammet, men utover dette var ikke stammingen et tema. En av informantene forteller at han hadde en lærer som tok tak i problemet og tiltalte det i plenum, noe informanten opplevde som et positivt bidrag for å gi medelevene en bedre forståelse for stammingen.

En konsekvens av manglende åpenhet på skolen, kan være at elevene forsøker å skjule sin vanske ved å unngå å snakke. For flere av våre informanter var dette tilfelle - de valgte å unngå å svare på spørsmål eller å delta muntlig i fag, i frykt for å eksponere stammingen for sine medelever. En av informantene forteller at han gikk så langt som å skulke - for å unngå det han oppfattet som potensielt vanskelige situasjoner. En konsekvens av slik unngåelsesatferd kan være at den virker negativt inn på elevens karaktergrunnlag (Yairi & Seery, 2015). Det kan argumenteres for at åpenhet og synliggjøring på skolen er vesentlig for å oppnå en positiv holdning til stammingen hos eleven som stammer, og hos medelevene. Dette vil også være viktige bidrag for å alminneliggjøre stammingen (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Det kan dermed tenkes at en slik åpenhet vil kunne gjøre det enklere for elever som stammer å delta aktivt i fag som krever muntlig deltakelse.

Som tidligere nevnt, oppfatter de av informantene som mottok et logopedisk tilbud, dette tilbudet som manglende. Behandlingsopplegget ble ikke knyttet opp mot skolegangen for øvrig, og informantene opplevde ikke at det forekom et samarbeid mellom lærere og logoped. Dette *kan* tenkes å ha virket inn på utbyttet av behandlingsopplegget. Behandlingen vil kunne oppleves som mer positiv, dersom flere arenaer involveres i opplegget. Skolen kan også være en nyttig arena for å øve på ferdigheter behandlingen fokuserer på (Sønsterud, Howells og Hoff, 2014). I tillegg er det vesentlig at det er en åpenhet i dialogen mellom eleven som stammer og læreren, slik at de kan samarbeide om tilretteleggingen på en hensiktsmessig måte (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014; Yairi & Seery, 2015).

5.3 Stammingens innvirkning på utdanningsvalg

Hvordan tenker informantene at stammingen har virket inn på utdanningsvalgene deres? Flere studier hevder at stamming kan ha innvirkning på skolegang og utdanning, ofte i negativ forstand (Crichton- Smith, 2002; Guitar, 2014; Hugh-Jones & Smith, 1999; O'Brian et al., 2011; Svee, 2013). Andre studier hevder at de akademiske prestasjonene til personer som stammer - og personer som ikke stammer, ikke skiller seg fra hverandre (McAllister, Collier

& Shepstone, 2012; Tran, Blumgart & Craig, 2011), noe som insinuerer at stamming alene ikke kan betegnes som en begrensende faktor for akademiske prestasjoner.

I vår studie har samtlige informanter fullført sin utdanning, og tillegger ikke stammingen noen særlig betydning i prosessen med å velge linjer for videregående skole eller høyere utdanning. Ingen av informantene mener at stammingen begrenset dem direkte i valget av utdanning, de formidler at de valgte utdanning på bakgrunn av personlige interesser og fagområder de mestret. Stammingen synes heller ikke å ha hindret informantene fra å forfølge eller gjennomføre en utdanning. Til tross for at informantene hevder at stammingen ikke virket avgjørende inn på utdanningsvalget, var det enkelte som mente at stammingen hadde virket indirekte inn på dette.

5.3.1 Kommunikasjonskrav

Våre funn viser at to av informantene opplever at stammingen virket indirekte inn på utdanningsvalget. Deres forhold til språkfagene og de kommunikative krav slike fag innebærer, gjorde seg gjeldende her. En av informantene sier at han anerkjente fordelene med sitt valg, nemlig at valget kunne føre til et yrke med mulighet for ikke snakke så mye, han kaller dette for en baktanke ved valget. En annen informant fremhevet også dette med kommunikasjonskrav. Han fortalte at da han skulle søke på videregående skole unnlot han bevisst å søke linjer som innebar språkfag, da han hadde negative erfaringer med de verbale kravene slike fag medfører. Han er nå i prosessen med å videreutdanne seg til lærer, et yrke som tidligere var uaktuelt, da stammingen var av en hardere grad. Siden denne utdanningen ikke ble vurdert som en mulighet etter ungdomsskolen er det vanskelig å fastslå om det var stammingen som hindret ham fra å se på dette som en mulighet, eller om det var daværende interesser som trakk ham i den retningen han valgte. Likevel poengterer han at det å delta på McGuire-programmet var en betydelig side ved valget om å videreutdanne seg.

Funnene våre støttes av en undersøkelse gjort av Hayhow, Cray og Enderby (2002), der de fant at majoriteten av respondentene mente at stammingen hadde virket inn på utdannings/yrkesvalg. De vanligste begrunnelsene for hvorfor informantene i deres studie mente at stammingen virket inn på valget, var blant annet at de ikke valgte de yrkene de egentlig ønsket, at de unngikk yrker som involverte å snakke mye i telefonen eller holde verbale presentasjoner, samt at de følte de ikke ville bli forfremmet grunnet stammingen (Hayhow, Cray & Enderby, 2002). Det kan tenkes at noen personer som stammer kan unnlate

å velge yrker de egentlig ønsker, fordi disse stiller høyere krav til kommunikasjon enn andre yrker (Guitar, 2014).

5.3.2 Mestring og karaktergrunnlag

Ifølge Bandura (1977) vil forventninger om å mestre (self-efficacy) være vesentlig for hvilke aktiviteter man begir seg ut på, samt hvor mye man investerer i gjennomføringen. Mestring ser ut til å ha betydning for både faktiske prestasjoner og interesser (Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 1988), og i så måte kan stamming være en faktor som er med på å forme interesseområder, og dermed videre studier. Dette kan se ut til å være tilfellet blant våre informanter, som sier at de mestret matematiske og praktiske fag bedre enn språkfagene, og dermed valgte videre utdanning basert på de førstnevnte fagene.

Bandura (1977) hevder at det finnes fem informasjonskilder til hvorvidt elever forventer å mestre: tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og personens tolkning av egne prestasjoner. Samtlige informanter fortalte om dårlige erfaringer med språkfag. For tre av de fire innebar dette mye unngåelse og frykt knyttet til situasjoner i disse fagene. Det kan tenkes at informantenes manglende tro på mestring førte til en manglende motivasjon for å gjøre en innsats i de fagene, eller de elementene av fagene, de opplevde som spesielt utfordrende i forhold til stammingen. De forteller om ulike taktikker som ble tatt i bruk for å unngå det de opplevde som en vanskelig situasjon, noe som hadde konsekvenser med tanke på å få demonstrert sin faglige kompetanse for lærerne. Det kan synes som om *tidligere erfaringer* her var av betydning for valg av studieretning fra videregående og utover. Altså at det lå en forventning om å mestre matematiske og praktiske fag, fordi dette var noe de mestret fra før, men at det motsatte var tilfellet i språkfagene. Fra videregående og utover har samtlige informanter søkt seg til linjer og studier som baserer seg på praktiske og/eller matematiske fag, men det er kun en av informantene som presiserer at dette var et bevisst valg for å slippe unna språkfagene. De andre informantene hevder at bakgrunnen for valget var egne interesser og ferdigheter.

To av de fire informantene trakk frem at de trodde stammingen hadde virket inn på karakterene, og på den måten påvirket hvilken utdanning de kom inn på. En av dem poengterte at han skulket en del for å slippe unna fremføringer og andre verbalt krevende situasjoner. Han mener dette virket inn på karakterene, som igjen virket inn på valgmulighetene han hadde for videre utdanning. Flere rapporterte problemer med språkfag

og vansker med muntlig deltakelse i timene. Her kan vi anta at dette hadde negativ innvirkning på karaktergrunnlaget i disse fagene, som igjen vil påvirke valgmuligheter med tanke på videre studier.

6. Sammenfatning

I denne studien har vi undersøkt hvordan voksne mennesker som stammer beskriver sine erfaringer med skole og påfølgende utdanningsvalg. Funnene viser at informantenes erfaringer med både skolehverdagen og utdanningsvalg varierer i stor grad, samtidig som det finnes noen fellestrekk i deres erfaringer. Når det kommer til stammings innvirkning på den generelle opplevelsen av skolegangen, var informantene våre noe delte i sin oppfatning. Enkelte mente stammingen ikke hadde hatt noen innvirkning på den generelle opplevelsen av skolen, mens andre mente stammingen hadde farget de fleste opplevelsene fra denne tiden. Felles for alle informantene, var at språkfagene var ekstra utfordrende, da disse krever mye muntlig deltakelse - noe informantene ikke mestret på dette tidspunktet.

Det var bare en av informantene som mente han hadde fått noe tilrettelegging på skolen, der denne tillegges de personlige egenskapene ved læreren. De andre informantene poengterer at tilretteleggingen var fraværende - med tanke på høytlesning, foredrag og generelle krav til muntlig deltakelse. Vi har dermed problematisert rundt hvilke kunnskaper og erfaringer lærere har med taleflytvansker, og hvilke verktøy de har for å kunne tilrettelegge for elever som stammer på en tilfredsstillende måte. Vi anerkjenner at våre informanter er godt voksne, og har følgelig avsluttet sin skolegang for flere år siden. Dermed kan det tenkes at det skolesystemet, og den manglende oppfølgingen, det fortelles om i denne studien samsvarer lite med skolesystemet slik det fremstår i dag.

Vi ønsket også å få innsikt i hvilke erfaringer informantene har med logopedisk behandling gjennom skoleforløpet, og hvorvidt de anser dette som vesentlig for mestring av skole og valg av utdanning. Informantene hadde ulike erfaringer med logopedtilbud. To av informantene hadde ikke mottatt et slikt tilbud i løpet av skolegangen. De to andre hadde mottatt logopedisk hjelp i løpet av skolegangen, men oppfattet det logopediske opplegget som mangelfullt. Denne hjelpen har ikke blitt opplevd som betydningsfull, for verken den sosiale eller faglige mestringen av skolen.

Funnene våre fremhever at konsekvensene av manglende tilrettelegging i språkfagene kan ha virket inn på mestringsfølelse, karaktergrunnlag, samt interesseområder. Vi har dermed rettet fokus mot hvorvidt et bedre samarbeid mellom skole og logoped kunne vært hensiktsmessig, både i forhold til skolesituasjonen og behandlingsutbyttet til eleven som stammer. Følelser, holdninger og aksept er områder som trekkes frem som vesentlig i litteraturen om

stammebehandling. Dette er områder som strekker seg forbi en eventuell «behandlings-situasjon» på et kontor, og dermed oppstår et behov for et samarbeid på flere arenaer (skole, hjem, logoped).

Ingen av informantene var av den oppfatning at stammingen hadde virket direkte inn på utdanningsvalgene deres. Samtlige understreker at de valgte etter interesser og det de opplevde som mestringsområder. To av informantene nevnte imidlertid kommunikasjonskrav som en innvirkende faktor for valget av utdanning/yrke. En av dem mente at gjennom den utdanningen han valgte, lå det en baktanke - utdanningen kunne føre til et yrke hvor han kunne unngå verbal kommunikasjon. En annen informant fortalte at han valgte å søke en yrkeslinje på videregående på bakgrunn av interesser, men poengterer at han anså studiespesialiserende som uaktuelt på grunn av språkfagene, og de verbale kravene slike fag representerte. Han er nå i prosessen med å videreutdanne seg til lærer, noe han hevder var uaktuelt tidligere, men som ble en mulighet etter deltakelse på McGuire-programmet.

Funnene peker også i retning av at stammingen har hatt betydning for hvilke fag informantene opplevde at de ikke mestret, og at dette igjen virket inn på hvilke fag de ønsket å unngå på videregående og utover. Dette synes å ha hatt betydning for hvilke fag informantene opplevde å mestre, og dermed utviklet en interesse for. På bakgrunn av dette forstår vi det som at stammingen har hatt en indirekte innvirkning på valg av linjer på videregående og utover. Det kan forstås som at en manglende tilrettelegging var noe av årsaken til manglende mestring i enkelte fag. Informantene opplevde å ikke få vist sin kompetanse, fordi dette krevde verbal deltakelse i plenum. Dermed valgte de ofte å la være å svare/delta, for å unngå å eksponere stammingen ytterligere. Dersom elever ikke får muligheten til å vise sin kompetanse vil dette kunne ha innvirkning på karakterer, samt faktisk mestring av det faglige innholdet. I tillegg vil det kunne virke inn på motivasjonen for å jobbe med faget. Tilrettelegging i slike fag kunne potensielt bidratt til mestring av fagene - og dermed kanskje bidratt til å være noe informantene ville hatt større interesse av.

6.1 Implikasjoner for praksis

Med utgangspunkt i drøftingen vil vi her trekke frem noen implikasjoner for praksis. Funnene viser at informantene opplevde skolesituasjonen som lite tilpasset og tilrettelagt for deres behov. Uavhengig av lærernes kunnskap om vansken, er det likevel logopeder som sitter med den faglige kunnskapen på området. Mye av ansvaret ligger her på logopeden, og hvorvidt

logopeden har muligheten til å være på tilbudssiden. Det er en fordel om logoped kan få til et samarbeid med skolen, og være tilgjengelig for å veilede lærer og/eller medelever om stamming, samt mulige tilnærminger til tilrettelegging i klasserommet. Eleven selv, burde også få muligheten til å komme med innspill for hvilke aktiviteter i klasserommet han selv føler seg komfortabel med, samt hvordan man best kan tilrettelegge slik at eleven får vist sin kompetanse.

Funnene har også noen implikasjoner for selve behandlingen med logoped. Noen av informantene forteller at de har hatt lite utbytte av behandlingen, og at den ikke i tilstrekkelig grad har fokusert på det informantene oppfatter som det faktiske problemet. Forståelse fremstår her som et nøkkelbegrep for å få til en behandling med godt utbytte. Det blir logopedens ansvar å forklare hvorfor man jobber med de ulike øvelsene. Behandlingens grunnmur bør være forståelse og informasjonsutveksling. Klientene har et behov for å føle seg forstått, og for å forstå målet/poenget med de enkelte tiltakene i behandlingen. På denne måten vil de bedre kunne forstå hvordan øvelser som fremstår som «meningsløse», faktisk er tilpasset deres behov.

Et annet vesentlig funn var at flere av informantene trakk frem viktigheten av å oppdage at de ikke var alene om vansken, noe de opplevde som betydelig for opplevelsen av å leve med stamming. Informanten som hadde deltatt på McGuire- programmet trakk frem dette som et av høydepunktene ved kurset, mens andre opplever å ha oppnådd dette gjennom interesseforeningen NIFS. Å høre andres erfaringer, og se at man ikke er alene fremstår derfor for oss som et viktig poeng ved funnene. Kanskje bør det logopediske tilbudet i større grad innebære et gruppetilbud for mennesker som stammer?

6.2 Implikasjoner for fremtidig forskning

Informantene som mottok et logopedisk tilbud i løpet av skolegangen opplevde dette som mangelfullt. Deres erindringer er av et behandlingsopplegg som fokuserte på øvelser som skulle skape flyt, uten at holdninger og følelser fikk en betydelig rolle. I nyere litteratur fremstår et samarbeid mellom skole og logoped som essensielt for at utbyttet skal være positivt. En aktuell vinkling for fremtidig forskning kunne vært å sett nærmere på hvordan det logopediske tilbudet oppleves av elever i dag. Fungerer samarbeidet mellom de to instansene, og i hvilken grad? Er logopeder flinke nok på å ta i bruk skolen som «treningsarena»? Er

logopeder selv bevisste på den ressursen en lærer kan være for eleven? Har lærere erfaring med å innhente logopedisk hjelp, og drar de nytte av denne hjelpen?

Samtlige av informantene er av det inntrykk at lærerne hadde lite kunnskap om stamming og tilrettelegging for vansken da de gikk på skolen. Skolesituasjonen i dag er sannsynligvis betydelig endret siden informantenes skolegang. Likevel gjør deres utsagn oss nysgjerrig på om i hvilken grad situasjonen for elever som stammer er endret. Dermed kunne det vært interessant å sett på hvordan situasjonen oppleves i dag, spesielt fra læreres ståsted. Har de lært noe om taleflytvansker i løpet av sitt studie? Er dette et problem lærere tar på alvor? Vet de hvor de skal henvende seg om denne problematikken dukker opp i deres klasserom, og ikke minst, får de den veiledningen de har behov for?

Litteraturliste

- Alm, P. (1995) *Stamning - om stamningens orsaker och behandling, och hur man själv kan arbeta med sin stamning*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Alm, P. (1997) *Stammen: om stammens årsager og behandling*. København, Gyldendal.
- Alm, P. A. (2004) Stuttering, emotions, and heart rate during anticipatory anxiety: a critical review. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 29 (2), s. 123-133. Doi: 10.1016/j.jfludis.2004.02.001 [Lest 24.02.2017].
- Alm, P. A. (2014) Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and analysis with focus on causality. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 40 (2014), s. 5-21. Doi: 10.1016/j.jfludis.2014.01.004 [Lest 04.02.2017].
- Bandura, A. (1977) Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* [Internett], 84 (2), s. 191- 215. Tilgjengelig fra: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>> [Lest 29.04.2017].
- Bandura, A. (1994) Self- efficacy. I: Ramachaudran, V. S. red. *Encyclopedia of human behavior Vol. 4: R-Z*, s. 71-81. Tilgjengelig fra: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>> [Lest 03.05.2017].
- Bleek, B. et al. (2012) Relationships between personality characteristics of people who stutter and the impact of stuttering on everyday life. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 37 (4), s. 325-333. Doi: 10.1016/j.jfludis.2012.07.003 [Lest 14.02.2017].
- 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* [Internett], 50 (2016), s. 72-84. Doi: 10.1016/j.jfludis.2016.10.002 [Lest 30.01.2017].

- Bloodstein, O. (2008) *A handbook on stuttering*. 6. Utg. Clifton Park NY, Delmar.
- Boyle, M. P. & Blood, G. W. (2015) Stigma and Stuttering: Conceptualizations, Applications and Coping. I: St. Louis, K. O. red. *Stuttering Meets Stereotype, Stigma, and Discrimination: An Overview of Attitude Research*. Morgantown, West Virginia University Press, s. 43-70.
- Bricker-Katz, G., Lincoln, M. & Cumming, S. (2013) Stuttering and work life: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 38 (4), s. 342-355. Doi: 10.1016/j.fludis.2013.08.001 [Lest 05.03.2017].
- Corcoran, J. A. & Stewart, M. A. (1995) Therapeutic experiences of people who stutter. *Journal of Speech and Language Pathology and Audiology* [internett], 19 (2), s. 89-96. [Lest 01.03.17].
- Crichton- Smith, I. (2002) Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 27 (4), s. 333-352. Doi: 10.1016/S0094-730X(02)00161-4 [Lest 30.01.2017].
- Cummins, R. A. (2010) Fluency disorders and life quality: Subjective wellbeing vs. health-related quality of life. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 35 (3), s. 161-172. Doi: 10.1016/j.jfludis.2010.05.009 [Lest 09.02.2017].
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. 2. Utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Diskriminering- og tilgjengelighetsloven. (2008) *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne av 20. juni 2008 nr. 42*. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>> [Lest 01.05.2017].

Flottorp, L. M. (2012) *Ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming - En spørreundersøkele*. Masteravhandling, Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31250/Masterxferdig.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> [Lest 29.04.2017].

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016) *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 av 07. juni 2016 nr. 860*. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>> [Lest 05.05.2017].

Forskrift til opplæringslova. (2006) *Forskrift til opplæringslova av 23.juni 2006 nr. 724*. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>> [Lest 08.05.2017].

Fuse, A. & Lanham E. A. (2016) Impact of social media and quality life of people who stutter. *Journal of fluency disorders* [Internett], 50 (2016), s. 59-71. Doi: 10.1016/j.jfludis.2016.09.005 [Lest 10.02.2017].

Garsten, M. og Lundström, C. (2008) Stamming och skenande tal hos barn. I: Hartelius, L., Nettelblandt, U. & Hammarberg, B. red. *Logopedi*. Lund, Studentlitteratur, s. 433-444.

Ginsberg, A. P. (2012) Working with Students Who Stutter. *Journal of Kappa Delta Pi Record* [Internett], 38 (3), s. 138-140. Doi: 10.1080/00228958.2002.10516361 [Lest 09.05.2017].

Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo, Tano Aschehoug.

Guitar, B. (2014) *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. 4. Utg. Baltimore, Lippincott Williams & Wilkins.

Hayhow, R. (1999) The Bristol Stammering Research Project. *Speaking out* [Internett], 20 (1/2), s. 4-5. Tilgjengelig fra: <<https://www.stammering.org/speaking-out/articles/bristol-stammering-research-project>> [Lest 05.05.2017].

- Hayhow, R., Cray, A. M & Enderby, P. (2002) Stammering and Therapy views of People who Stammer. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 27 (1), s. 1-17. Tilgjengelig fra: <http://ac.els-cdn.com.eazy.uin.no:2048/S0094730X01001024/1-s2.0S0094730X01001024-main.pdf?_tid=1acfd160-33ea-11e7-b810-00000aab0f27&acdnat=1494246802_15157b776165cedadeb4026bd3d8a629> [Lest 08.05.2017].
- Heitmann, R.R. (2005) *Stamming og andre taleflytvansker hos barn*. Trondheim, Norsk logopedlag.
- Heitmann, R. R. (2010) Mysteriet stamming. I: Hjelmervik, E., Hartveit, G. & Olsen, W. red. *Utfordringer og undringer - En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest*. Bergen, Statped Vest, s. 61-68.
- Helland, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Bergen, Fagbokforlaget.
- 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* [Internett], 69 (2), s. 141-158. Doi: 10.1348/000709999157626 [Lest 09.03.2017].
- Idsøe, E. M. C. (24.03.2015) *Konsekvenser for mobbeofferet* [Internett]. Læringsmiljøseneteret. Tilgjengelig fra: <<http://laringsmiljosenteret.uis.no/mobbing/konsekvenser-av-mobbing/>> [Lest 25.04.2017].
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. Utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utg. Oslo, Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2006) Intervjuet - En forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: Fugleseth, K. og Skogen, K. red. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademiske forlag, s. 118-131.

- Kelman, E. & Nicholas, A. (2008) *Practical Intervention for Early Childhood Stammering, Palin PCI Approach*. United Kingdom, Speechmark.
- 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* [Internett], 29 (4), s. 275-305.
Doi: 10.1016/j.jfludis.2004.10.001 [Lest 15.03.17].
- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode, ei innføring*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interviews, Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. Utg. Los Angeles, Sage.
- Kvam, M. (2016, 09. februar) Selvtillit og selvbilde. I: Johannessen, T. red. *Norsk Helseinformatikk*. Tilgjengelig fra: <<https://nhi.no/familie/barn/selvtillit-og-selvbilde/>> [Lest 09.05.2017].
- Langdrigde, D. (2006) *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim, Tapir Akademisk forlag.
- Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2008) *Personality Psychology - Domains of Knowledge About Human Nature*. 3. Utg. New York, The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Lasen, M. (2012) Multifactorial Treatment for Preschool Children. I: Jaksic, S. J. & Onslow, M. red. *The Science and Practice of Stuttering Treatment: A Symposium*. West Sussex/Oxford, John Wiley & Sons, Ltd, s.171-181.
- Lavid, N. (2003) *Understanding Stuttering*. Mississippi, University Press of Mississippi. Tilgjengelig fra: <<https://ebookcentral-proquest-com.eazy.uin.no/lib/nord/reader.action?docID=515617>> [Lest 04.03.2017].
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014) *Når språket svikter: Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo, Novus forlag.

- Lundberg, A. (1997) *Stammende børn - En bog til dig, som er tæt på et barn, der stammer*. København, Akademisk forlag.
- Malterud, K. (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Malterud, K. (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- McAllister, J., Collier, J. & Shepstone, L. (2012) The impact of adolescent stuttering on educational and employment outcomes: Evidence from a birth cohort study. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 37 (2), s. 106-121 Doi: 10.1016/j.jfludis.2012.01.002 [Lest 08.03.2017].
- McGuire, D. (2008) *Beyond stammering: The McGuire Programme for Getting Good at the Sport of Speaking*. Chicago, Souvenir press.
- National Stuttering Association (2009) The Experience of People Who Stutter A Survey by the National Stuttering Association [Internett], National Stuttering Association. Tilgjengelig fra: <<http://www.westutter.org/wp-content/uploads/2016/12/NSASurveyMay09.pdf>> [Lest 10.03.2017].
- Norsk Interesseforening for Stamme (19.04.2017) *Taleflytvansker i skolen* [Internett], Norsk Interesseforening for Stamme. Tilgjengelig fra: <<http://stamming.no/skole-og-stamming>> [Lest 01.05.2017].
- O'Brian, S. et al. (2011) Stuttering severity and educational attainment. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 36 (2), s. 86-92. Doi: 10.1016/j.jfludis.2011.02.006 [Lest 09.02.2017].
- Preus, A. (1977) *Stamming og løpsk tale: en oversikt over forskning, årsaksteorier og behandling*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Preus, A. (1981) *Identifying Subgroups of Stutterers*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Preus, A. (1987) *Stamming og løpsk tale*. 2. Utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ramberg, C. & Samuelsson, C. (2008) Stamning och skenande tal hos vuxna och ungdomar. I: Hartelius, L., Nettelblandt, U. & Hammarberg. red. *Logopedi*. Lund, Studentlitteratur, s. 445-455.
- Reppestad, P. (1998) *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo, Universitetsforlaget. Tilgjengelig fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008091104077> [Lest 23.03.2017].
- Robb, M.P. (2014) *INTRO: A Guide to communication Sciences and Disorders*. 2. Utg. San Diego, Plural Publishing.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Sheehan, J. G. & Zelen, S. L. (1955) Level of Aspiration in stutterers and nonstutterers. *The Journal of Abnormal and Sosial Psychology* [Internett], 51 (1), s. 83-86.
Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0042929> [Lest 16.03.2017].
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988) *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo, Tano
Tilgjengelig fra: <<http://www.nb.no/nbsok/nb/b13242aeadd02d64b59934ddadd33431.nbdigital?lang=no#0>> [Lest 30.04.2017].
- Smith, A. (1999) A Unified Approach to A Multifactorial, Dynamic Disorder. I: Ratner, N. B. & Healy, C. E. red. *Stuttering Research and Practice: Bridging the Gap*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. s. 27-45.
- Stewart, T. (1996) Good Maintainers and Poor Maintainers: A Personal Construct Approach to an Old Problem. *Journal of Fluency Disorders* [Internett], 21 (1), s. 33-48.
Tilgjengelig fra:<http://ac.els-cdn.com/eazy.uin.no:2048/0094730X95000437/1-s2.0-0094730X95000437-main.pdf?_tid=a47e1f38-37f1-11e7-b10f-00000>

aacb35f&acdnat=1494689844_1d24bf25ed92be72e31953cbdfd39b3e> [Lest 20.02.2017].

Svee, V. M (2013) *Stamming og yrkesvalg, En kvalitativ undersøkelse om stamming påvirker valg av yrke*. Masteravhandling, Universitetet i Nordland. Tilgjengelig fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141616/Svee_VM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Lest: 03.02.2017].

Sønsterud, H., Howells, K. & Hoff, K. (2014) Noen stammer - sånn er det bare. *StatpedMagasinet* [Internett], 1 (2014), s. 13-16. Tilgjengelig fra: <<http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-1-2014.pdf>> [Lest 09.05.2017].

Tetnowski, J. A., D'Agostino, S. & Trichon, M. (2014) A Narrative Study on the Onset of Stuttering. I: Ball, M. J., Müller, N. & Nelson, R. L. red. *Handbook of Qualitative Research in Communication Disorders*. New York, Psychology Press, s. 245-256.

Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken, Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utg. Bergen, Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. Utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Tran, Y., Blumgart, E. & Craig, A. (2011) Subjective distress associated with chronic stuttering. *Journal of Fluency disorders* [Internett], 36 (1), s. 17-26. Doi: doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.12.003 [Lest 17.02.2017].

Van Riper, C. (1982) *The Nature of Stuttering*. 2. utg. Englewood cliffs, N. J., Prentice- Hall.

Wright, M. A. (u.å.) *Nye informasjonsbrosjyrer til barnehager og skoler*. [Internett]. Oslo, Norsk Interesseforening for Stamme. Tilgjengelig fra: <<http://stamming.no/nyheter/nye-informasjonsbrosjyrer-til-barnehager-og-skoler>> [Lest: 01.05.2017].

Yairi, E. & Seery, C. H. (2015) *Stuttering, Foundations and Clinical Applications*. 2. utg.
Boston, Pearson.

Yaruss, J. S. (1998) Describing the consequences of disorders: Stuttering and the international classification of impairments, disabilities, and handicaps. *Journal of Speech, Language & Hearing Research* [Internett], 41 (2), s. 249-257. Doi: 10.1044/jslhr.4102.249 [Lest 10.05.2017].

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Tilbakemelding NSD

Vedlegg 1.

Intervjuguide

- Kanskje du kan starte med å fortelle litt om deg selv?
 - Alder
 - Hva er din sivile status?
 - Er du i jobb nå? Hvilken jobb har du?
 - Har du noen fritidsinteresser/aktiviteter?

- Kan du beskrive deg selv som barn med noen få ord?

- Hvilken erfaring har du med behandling for stamming?
 - Hvilket utbytte har du hatt av denne behandlingen?
 - Mottar du logopedisk hjelp per dags dato?

- Har du noen gang deltatt på kurs (i forhold til stamming)?
 - Evt. Positive/negative erfaringer knyttet til dette?

- Vet du når du begynte å stamme?
 - Husker du når du ble bevisst på dette selv?
 - Oppfatter du det som at stammingen virket inn på selvbildet ditt?

- Kan du karakterisere stammingen din slik den er i dag?
 - Hvordan var den da du gikk på skolen? (hardere, mildere eller lik som nå?)
 - Har den endret seg over tid?

- Har du brukt/bruker du «taktikker» for å unngå stamming/stammeøyeblikket?
 - Kan du fortelle mer om denne/disse?
 - Har den/de endret seg over tid?

- Kan du beskrive deg selv med 3 ord

- Er du åpen om stammingen din?

- Opplever du at stammingen er en stor del av din identitet/selvbilde?
 - Væremåte (atferd)
 - Hvordan du ser på deg selv
 - Finnes det situasjoner du helst unngår på grunn av stammingen?
 - Er det andre deler av livet stammingen virker inn på?

- Tror du at andres oppfatning av deg farges av stammingen?
 - Vil dette variere i ulike situasjoner?

- Er det noen situasjoner du opplever å bli engstelig for å snakke i?
 - Har dette noen gang vært en hindring for deg?

- Opplever du at stammingen er utfordrende å leve med?
 - Er det i spesielle situasjoner?

- Har stammingen gitt deg livserfaringer som er positive/gitt deg noen fortrinn i livet?

- Hvilken skolebakgrunn har du?
 - Har denne relevans for den jobben du har i dag?

- Hvordan var du som elev?
 - Føler du at stammingen påvirket deg underveis i skolegangen?

- Kan du beskrive hvordan du opplevde skolehverdagen?
 - Sosialt
 - Mestret du fagene?
 - Endret dette seg i de ulike «nivåene» av utdanningsløpet?

- Visste lærere at du stammet?
 - (Ja) → hadde du noen form for tilrettelegging på skolen?
 - Opplevde du at du hadde utbytte av denne tilretteleggingen?
 - (Nei) → tror du dette kunne utgjort en forskjell for opplevelsen din av skolehverdagen?

- Visste medelevene dine at du stammet?
 - Gjaldt dette i alle de ulike «nivåene» av utdanningsløpet?

- Mottok du et logopedisk tilbud da du gikk på skolen?
 - (nei) Var dette noe du tenkte over/savnet?
 - (ja) Opplever du at timene med logoped har vært viktig for mestring av skole/utdanning?

- Hva var bakgrunnen for valg av studieretning på videregående? (hvis VGS)
 - Hvis ikke VGS: Hva var bakgrunnen for yrkesvalget ditt?

- Tenker du at stammingen har hatt innvirkning på de studievalgene du tok?
 - På hvilken måte?
 - Var det noen studieretninger som ble valgt bort på grunn av kommunikasjonskrav? (både med tanke på studiet og fremtidige yrkesmuligheter?)

- Kan det tenkes at du hadde valgt annerledes dersom du ikke stammet?
 - Hva kunne du i så fall tenkt deg?

- Byr stammingen på noen utfordringer i arbeidshverdagen din?

- Er det noe annet du synes er relevant for oss å vite, som vi ikke har spurt deg om?

Vedlegg 2.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«En fenomenologisk undersøkelse rundt hvorvidt stamming virker inn på skole og valg av utdanning»

Hei! Vi er to logopedstudenter fra Nord universitet som nå er i gang med vår masteroppgave om stamming. Vi ønsker gjennom denne oppgaven å få en bredere forståelse for livet med stamming. Vi håper at denne forståelsen vil kunne bidra til at vi i vårt fremtidige arbeid som logopeder får et bredt og helhetlig utgangspunkt for å bistå personer som stammer på best mulig måte. Samtidig håper vi at prosjektet vil kunne bidra til å skape mer bevissthet og åpenhet hos andre omkring hvordan livet med stamming kan være.

I vårt masterprosjekt ønsker vi å se nærmere på opplevelsen av skolegangen hos mennesker som stammer, og eventuelt i hvilken grad de opplever at stammingen har virket inn på utdanningsvalget. For å kunne øke kunnskapen rundt denne vansken, er man avhengig av å komme i kontakt med de som faktisk har erfaring med stamming. Vi er interessert i mangfoldet, og du som informant trenger derfor ikke på noen måte å føle at stammingen har virket inn på din skolegang eller ditt utdanningsvalg for å være en egnet informant. Vi anser intervju som en nyttig fremgangsmåte for å samle inn denne informasjonen, og vi ser det som nødvendig å ta opp intervjuene på lydbånd. Lydbåndet er det kun vi som vil ha tilgang på, og det vil destrueres ved prosjektets slutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. De som intervjues vil anonymiseres gjennom hele prosjektet. Det er frivillig å delta i studien, og som informant kan du når som helst avbryte intervjuet, eller trekke deg fra prosjektet, dersom det er ønskelig. Vi antar at intervjuet vil ha en varighet på omtrent 30 - 60 minutter. Dersom det er ønskelig kan du, som informant, få et skriv med spørsmålene på forhånd. Du vil også få mulighet til å lese gjennom studien før publisering (eventuelt komme med innspill), dersom det er ønskelig. Hvis du har noen spørsmål angående intervjuet eller prosjektet generelt er det bare å ta kontakt.

Mvh. Logopedstudenter Kristin Bygd Pedersen og Charlotte Dyrhaug.

(tlf: xxx) (mail: xxx)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 3.



Karianne Berg
Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring Nord Universitet
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 08.03.2017

Vår ref: 52496 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

52496 *En fenomenologisk undersøkelse rundt hvorvidt stamming
virker inn på utdanningsvalg*

Behandlingsansvarlig Nord universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Karianne Berg

Student Charlotte Dyrhaug

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Charlotte Dyrhaug charlottedyrhaug@gmail.com

Hildur Thorarensen



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52496

Formålet er se på hvordan stamming kan påvirke utdanningsvalget til individer som stammer, få større innsikt i problematikken som kan følge av stamming, samt skaffe større bevissthet rundt denne vansken.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak