

Nina Gullvåg Aasgaard

# Løpsk tale

## Elevens erfaringer fra et skoleforløp

Kvalitative forskningsintervjuer med fem deltakere som har løpsk tale

Masteroppgave i logopedi

Veileder: Lindsay Nicole Ferrara

Medveileder: Hilda Sønsterud

Juni 2021



Nina Gullvåg Aasgaard

# **Løpsk tale**

## **Elevens erfaringer fra et skoleforløp**

Kvalitative forskningsintervjuer med fem deltakere  
som har løpsk tale

Masteroppgave i logopedi  
Veileder: Lindsay Nicole Ferrara  
Medveileder: Hilda Sønsterud  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

**Tittel:** Løpsk tale. Elevens erfaringer fra et skoleforløp.

Kvalitative forskningsintervjuer med fem deltakere som har løpsk tale.

**Bakgrunn og formål:** Løpsk tale er en kommunikasjons- og taleflytvanske som det kan være utfordrende å identifisere og som ofte opptrer i sammenheng med andre tilleggsvansker, som for eksempel stamming. Det finnes lite evidensbasert forskning på fagfeltet løpsk tale, og dette skyldes blant annet at det fremdeles ikke finnes en entydig og empiribasert definisjon av vansken. Det er lite kjennskap til vansken både blant fagpersoner og i befolkningen generelt. Dette kan medføre at elever kan gå gjennom hele skoleforløpet uten at den løpske talen blir fanget opp. På bakgrunn av dette valgte jeg denne problemstillingen:

*Hvordan opplever personer med løpsk tale møtet med skolehverdagen? Hva slags type støtte har fungert og hvordan mener deltakerne det er viktig å bli møtt av lærere og logopeder?*

**Metode:** For å finne svar på denne problemstillingen, valgte jeg en kvalitativ forskningsstudie med fenomenologisk tilnærming. Fem deltakere med løpsk tale har deltatt i semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble gjennomført digitalt på Teams og datamaterialet ble transkribert, systematisert og kodet ved hjelp av analyseverktøyet NVivo. Deretter ble det foretatt en tematisk analyse. Analysen og drøftingen presenteres i fire deler: *deltakernes opplevelse av skoleforløpet, deltakernes møte med lærere og logopeder i skoleforløpet, deltakernes håndtering av vansken og deltakernes tips og råd til elever, lærere og logopeder*. Deltakernes bidrag drøftes i lys av nye læreplaner i norsk skole (Kunnskapsløftet 2020), med særskilt fokus på muntlige ferdigheter og retorikk, Verdens helseorganisasjons klassifikasjonssystem ICF-CY (World Health Organization [WHO], 2007) med fokus på fungering og deltakelse hos personen med løpsk tale, samt teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012), med fokus på opplevelse av sammenheng i tilværelsen.

**Resultater:** Deltakerne forteller om få sosiale og faglige utfordringer i skoleforløpet. Ved forberedte muntlige fremføringer opplevde flere deltakere stor grad av mestring, mens uforberedte fremføringer og spontane muntlige samtaler i større grad var utfordrende. Den løpske talen ble i liten grad tatt i av lærerne de møtte i løpet av grunnskolen. Ingen av deltakerne fikk konstatert løpsk tale i barneskolealder. Fire deltakere fikk diagnosen løpsk tale av logoped i løpet av ungdomsskolen eller videregående skole, mens en deltaker fikk diagnosen i voksen alder. Flere deltakere fremhever viktigheten av fleksibel logopedhjelp, samarbeid med foresatte, arbeid med aksept og åpenhet om vansken. Flere deltakere forteller at selvbevissthet har økt og sosial mestring har bedret seg i takt med alder og utvikling. Et av rådene deltakerne gir til lærere og logopeder er å la eleven med løpsk tale bli hørt og få mulighet til å delta og få være en aktiv part i sitt eget skoleforløp.

# Abstract

**Title:** Cluttering. Student experiences in the school system.  
Qualitative research interviews with five participants who clutter.

**Background and purpose:** Cluttering is a communication and speech fluency disorder that can be challenging to identify, and it is often coexistent with other additional disorders, such as stuttering. There is little evidence-based research on cluttering, and this is partly due to the fact that there still is no definitive or empirically-based definition of the disorder. Cluttering is not well known either among professionals or in the general population. As a result, students may go through their school years without being diagnosed as clutterers. Based on this, I chose the following research question:

*How do people who clutter experience everyday school life? What kind of support has been helpful and what advice do these participants have on how clutterers should be met by teachers and speech and language therapists (SLTs)?*

**Method:** In order to answer the research question a qualitative research study with a phenomenological approach was undertaken. Five participants who clutter participated in semi-structured interviews. The interviews were conducted and recorded digitally on Teams, and the data material was transcribed, systematized and coded using the analysis tool NVivo. Thereupon, a thematic analysis was performed. The analysis and discussion are presented in four parts: *the participants' experiences during their school years, the participants' interaction with teachers and SLTs during their school years, the participants way of handling the disorder and the participants' tips and advice to students, teachers and SLTs.* The participants' contributions are discussed in light of new curricula in Norwegian schools (Kunnskapsløftet 2020), with special focus on oral skills and rhetoric, the World Health Organization classification system ICF-CY (WHO, 2007), with focus on functioning and participation of the person who clutters, and the theory of salutogenesis (Antonovsky, 2012), focusing on the experience of coherence in life.

**Results:** The participants mentioned few social and academic challenges occurring during their school years. In prepared oral presentations, several participants experienced a high level of mastery, while unprepared presentations and spontaneous oral conversations were more challenging. Cluttering was addressed only to a small extent by the teachers they met during primary school. None of the participants were diagnosed with cluttering while in primary school. Four participants were diagnosed with cluttering by an SLT during middle school or high school, and one participant was diagnosed in adulthood. Several participants emphasized the importance of flexible speech therapy, collaboration with parents, and work with acceptance and openness concerning the disorder. Several participants reported that self-awareness increased, and social coping improved with age and development. One piece of advice the participants wanted to give to teachers and speech therapists is to listen to students who clutter and give them the opportunity to participate and be active in their own education.

# Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik erfaring. Den avslutter fire år med logopedistudier ved NTNU VIDERE, og setter et perfekt punktum for en videreutdanning etter mange år i læreryrket.

Jeg vil først og fremst takke mine fem deltakere med løpsk tale, som med fyldige beskrivelser lot meg få innblikk i hvordan de opplevde årene i skoleforløpet sitt.

En stor takk til mine to dyktige veiledere: Hovedveileder Lindsay Nicole Ferrara for å ha inspirert meg gjennom hele denne prosessen og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og medveileder Hilda Sønsterud for inspirerende støtte og gode faglige innspill underveis.

Takk til student Turid Falck-Pedersen ved UiO, for konstruktive faglige diskusjoner og hyggelig kontakt.

En varm takk til min nærmeste familie for all støtte og oppmuntring og en spesiell takk til søster og medstudent Eva for et artig og givende samarbeid.

Til slutt en hjertelig takk til mine fire fantastiske ungdommer: Julie, Kristoffer, Henrik og Bjørn Steinar.

Stjørdal, 1. juni 2021

Nina Gullvåg Aasgaard





# Innhold

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn og formål .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.3	Begrepsavklaring og avgrensning .....	2
1.4	Oppgavens struktur .....	2
2	Teoretisk rammeverk .....	3
2.1	Løpsk tale .....	3
2.2	Historisk perspektiv .....	4
2.2.1	Demosthenes .....	4
2.2.2	Anerkjennelse som egen vanske .....	4
2.2.3	Nyere forskning på løpsk tale.....	5
2.3	Ulike definisjoner av løpsk tale.....	6
2.3.1	Etiologi .....	7
2.4	Løpsk tale i skolen.....	7
2.5	Kartlegging og behandling av løpsk tale.....	8
2.5.1	Logopedisk hjelp.....	9
2.5.2	Nytteverdi av behandling .....	11
2.6	Skoleforløpet og veien mot voksenlivet .....	11
2.6.1	Nye fagplaner.....	11
2.6.2	Eleven som aktiv deltaker i grunnskolen.....	13
2.6.3	Retorikk stadig viktigere i norsk skole.....	13
2.6.4	Eleven som deltaker i eget liv .....	14
3	Metodevalg .....	16
3.1	Kvalitativt forskningsintervju .....	16
3.1.1	Proessen på veien mot en velfungerende intervjuguide.....	16
3.2	Godkjenning av prosjektet.....	17
3.3	Etiske betraktninger .....	17
3.4	Gjennomføring av intervju .....	17
3.4.1	Rekruttering av deltakere.....	17
3.4.2	Intervjuer .....	18
3.4.3	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	18
3.5	Transkribering .....	19
3.6	Tematisk analyse .....	19
3.7	Presentasjon av deltakerne i studien.....	20
4	Analyse og drøfting .....	22

4.1	Deltakernes opplevelse av skoleforløpet .....	22
4.1.1	Det sosiale samspillet .....	23
4.1.2	Viktig å være godt forberedt.....	24
4.1.3	Oppsummering og drøfting.....	25
4.2	Deltakernes møte med lærere og logoped i skoleforløpet .....	26
4.2.1	Den «gode» læreren.....	27
4.2.2	Den «gode» logopeden .....	28
4.2.3	Viktig med fleksibel støtte og helhetlig forståelse av vansken .....	29
4.2.4	Oppsummering og drøfting .....	29
4.3	Deltakernes håndtering av vansken .....	32
4.3.1	Økt selvbevissthet og sosial mestring .....	32
4.3.2	Viktig med aksept og åpenhet.....	33
4.3.3	På hvilken måte kan løpsk tale være en ressurs i voksenlivet?.....	33
4.3.4	Oppsummering og drøfting .....	34
4.4	Deltakernes tips og råd .....	35
4.4.1	Deltakernes tips til elever i skoleforløpet .....	35
4.4.2	Deltakernes råd til lærere og logopeder.....	35
4.4.3	Oppsummering og drøfting – Viktig at eleven er en deltaker .....	36
4.5	Sammenfatning .....	36
5	Logopediske implikasjoner og veien videre .....	38
5.1	Studiens relevans for logopedisk praksis.....	38
5.2	Videre forskning innenfor fagfeltet løpsk tale.....	39
	Litteraturliste .....	40
	Vedlegg .....	43

## Figurer

Figur 1	Demosthenes. Romersk kopi av gresk skulptur fra 280 f.Kr. ....	4
Figur 2	Fag - Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet .....	12
Figur 3	Oversikt over analyse og drøfting .....	22

Antall ord: 20132

# 1 Innledning

Løpsk tale er en kommunikasjons- og taleflytvanske som er mindre kjent enn stamming både blant fagpersoner og folk flest. Det er omtrent like mange personer med løpsk tale som med stamming (van Zaalen & Reichel, 2017). Dette kan bety at omtrent 50.000 nordmenn kan leve med en vanske som få kjenner til, noe som gjør at de kan gå gjennom et skoleforløp uten at den løpske talen blir oppdaget og uten at det blir tatt hensyn til.

## 1.1 Bakgrunn og formål

De fleste mennesker kommuniserer mange ganger daglig og gjennom hele livet. Skolehverdagen handler om kommunikasjon på mange plan, både sosialt med venner og lærere, samt i faglige sammenhenger. Som mangeårig lærer i den norske grunnskolen hadde jeg knapt hørt om løpsk tale før jeg begynte på logopedistudiet ved NTNU VIDERE. Temaet løpsk tale tiltalte meg fra første stund, og jeg forstod at jeg har møtt flere elever med løpsk tale i løpet av mine år som lærer. Det ble derfor et selvsagt valg for meg at jeg ville fordype meg i denne sammensatte vansken.

Det finnes lite evidensbasert forskning på fagfeltet løpsk tale, og dette skyldes blant annet at det fremdeles ikke finnes en entydig og empiribasert definisjon av vansken. I tillegg opptrer løpsk tale ofte sammen med andre vansker som for eksempel stamming og det kan være utfordrende å skille disse fra hverandre. Formålet med oppgaven er å være med på å sette fokus på løpsk tale og prøve å få tak i perspektiver og opplevelser fra personer som lever med vansken. Dersom lærere får økt kunnskap om løpsk tale, kan dette føre til at eleven får målrettet logopedisk hjelp på et tidlig tidspunkt i skoleforløpet. Dersom logopeder får innsikt i hva personer med løpsk tale tenker om egne ønsker og behov, kan dette være til nytte i veiledningen av lærere og ved refleksjon over egen praksis. Jeg ønsker å binde sammen mange års erfaring som norsklærer i norsk skole med ny fagkunnskap ervervet i forbindelse med logopedistudiet, slik at det kan komme elever med løpsk tale til nytte i fremtiden.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av de foregående beskrivelsene, ble følgende problemstilling utarbeidet:

*Hvordan opplever personer med løpsk tale møtet med skolehverdagen? Hva slags type støtte har fungert og hvordan mener deltakerne det er viktig å bli møtt av lærere og logopeder?*

For å konkretisere problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål valgt:

1. Hvordan har det vært å gjennomføre muntlige fremføringer når man har løpsk tale?
2. Hvilke tiltak har fungert og hvordan har deltakerne blitt møtt av lærere og logopeder i skoleforløpet?

3. Hvordan har deltakerne håndtert den løpske talen som elev i skoleforløpet og i voksenlivet?
4. Hvilke råd vil deltakerne gi til elever med løpsk tale og til lærere og logopeder?

### 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Løpsk tale er det norske begrepet for en vanske som på engelsk omtales som *cluttering*. Den mer kjente taleflytvansken, stamming (engelsk: *stuttering* eller *stammering*), kan opptre sammen med løpsk tale hos samme person. Løpsk tale vil bli beskrevet og sammenliknet med stamming for å få frem ulikhetene mellom disse to vanskene. Personer med løpsk tale kan i tillegg til stamming ha ulike tilleggsvansker, som for eksempel lese- og skrivevansker, ADHD og ADD. Det begrensede omfanget til denne masteroppgaven, gjør at fokuset hovedsakelig vil være på den utviklingsmessige løpske talen og ikke på de sameksisterende vanskene til deltakerne. Dette er en svakhet ved oppgaven og vil bli omtalt mer i metodekapittelet.

Løpsk tale er en sammensatt vanske som fagfolk på feltet enda arbeider med å finne en presis nok definisjon på, og det er ulike oppfatninger knyttet til årsaker og utbredelse. Dette vil også av plasshensyn kun bli gjort rede for kortfattet, og fokuset vil være på det som er mest relevant i tilknytning til funnene i denne studien.

Begrepene *person med løpsk tale* og *elev med løpsk tale* brukes for å betegne henholdsvis den voksne deltakeren i studien og eleven med løpsk tale når det er snakk om det som omhandler skoleforløpet. Begrepet *fagpersoner* blir i enkelte sammenhenger brukt av deltakerne i denne studien og rommer hovedsakelig lærere og logopeder.

### 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er videre delt inn i fire hoveddeler. I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Dette kapittelet er delt inn i seks ulike deler, der de fem første delene tar for seg ulike aspekter ved løpsk tale. I den sjettede delen beskrives de tre temaene som er utgangspunkt for drøftingene i kapittel 4: nye læreplaner i norsk skole (Kunnskapsløftet 2020), Verdens helseorganisasjons klassifikasjonssystem ICF-CY (WHO2007), samt teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012).

I kapittel 3 vil jeg gi en beskrivelse av metoden jeg har valgt i denne studien. Her vil jeg gjøre rede for prosessen knyttet til forberedelser og gjennomføring av intervju, samt komme inn på betraktninger om reliabilitet, validitet og generalisering knyttet til denne studien. Til slutt kommer en presentasjon av deltakerne i studien.

I kapittel 4 vil jeg presentere analysen og drøftingen. Dette kapittelet er delt inn i fire deler: *deltakernes opplevelse av skoleforløpet*, *deltakernes møte med lærere og logopeder i skoleforløpet*, *deltakernes håndtering av vansken og deltakernes tips og råd til elever, lærere og logopeder*. Hver av disse fire delene består av en analysedel og drøfting. Til slutt kommer en kort sammenfatning av dette kapittelet.

I kapittel 5 redegjøres det for logopediske implikasjoner, før det til slutt nevnes forslag til videre forskning på fagfeltet.

## 2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven starter med at det først blir gjort rede for ulike aspekter ved løpsk tale, blant annet historisk perspektiv, ulike definisjoner, løpsk tale i skolen samt kartlegging og logopedisk behandling. Til slutt rettes fokus mot temaene for drøftingen i kapittel 4.

### 2.1 Løpsk tale

En metafor som har blitt brukt for å beskrive løpsk tale, er at vansken kan sammenlignes med et uferdig puslespill. I dette puslespillet mangler noen av brikkene fremdeles, noen brikker er man usikker på om er plassert feil og atter andre tilhører kanskje ikke dette puslespillet likevel (St Louis, Myers, Bakker & Raphael, 2007). Forskere og fagpersoner på fagfeltet har kommet frem til enighet om flere aspekter ved løpsk tale, men det er fremdeles usikkerhet knyttet til flere av disse «brikkene» og noe av grunnen til dette kan være at man ikke har en entydig og empiribasert definisjon av vansken (St Louis et al., 2007). Det er jevnt over enighet om at løpsk tale betraktes som en multidimensjonal vanske (Ward & Scaler Scott, 2011) og som en kommunikasjons- og taleflytvanske. Ordet kommunisere stammer fra det latinske ordet *communicare* og betyr «å gjøre felles», og vi bruker språket vårt til å skape mening. Det er først når vi bruker ordene og setningene våre i kommunikasjonssituasjoner at de blir meningsfulle (Svennevig, 2018). Språklig kommunikasjon er en felles prosess mellom de som deltar og de ulike aktørene har bestemte oppgaver i denne prosessen (Lind, 2008), mens taleflyt kan beskrives som «uanstrengt flyt i talen» (Guitar, 2019). En person som har løpsk tale kan oppleve utfordringer knyttet til det å formulere seg klart, flytende og konsist og dette kan igjen påvirke valg knyttet til utdanning og sosiale sammenhenger (Ward & Scaler Scott, 2011).

Graden av taleflyt varierer fra person til person og selv for den mest velartikulerte personen er det normalt med en viss grad av «ikke-flyt» i talen, i form av å repetere ord, nøle eller sette inn erstatningsord som for eksempel «ehm» (Ward, 2018).

Taleflytvansker er en betegnelse som rommer både løpsk tale og stamming. Vanskene kan opptre isolert eller i kombinasjon, og flere fenomener kan forekomme i begge disse vanskene, for eksempel uregelmessig tempo og avvikende frasering (Ramberg & Samuelsson, 2008). Personer med løpsk tale kan ha vansker innenfor de språklige og kommunikative områdene, som for eksempel med ikke-verbal kommunikasjon, turtaking, generell innlæring og grammatikk. I tillegg er de ofte relativt uvitende om sin egen vanske. Personer som stammer, derimot, har ikke nødvendigvis vansker innenfor det språklige og kommunikative, samt at de kan være svært bevisst på egen stamming (Ramberg & Samuelsson, 2008). Mens stammingen karakteriseres av spenninger i form av blokkeringer, forlengelser og repetisjoner, kan personer med løpsk tale derimot produsere ufullstendige ord og repetisjoner av setninger, pauser og «fyllord» uten særlige spenninger. I motsetning til personer som stammer, kan personer med løpsk tale oppnå en mer forståelig tale med bedre flyt og roligere tempo, dersom de blir bevisstgjort den hurtige talen og anstrenger seg (Guitar, 2019). Løpsk tale kan anses som en skjult vanske, ettersom den kan være sameksisterende med stamming hos en og

samme person, og det kan være vanskelig å skille disse to vanskene fra hverandre i vitenskapelige studier.

## 2.2 Historisk perspektiv

### 2.2.1 Demosthenes

Som et bakteppe kan vi starte med en kort fortelling om den athenske politikeren Demosthenes (384 fvt.-322 fvt.) Flere mener at han sannsynligvis hadde løpsk tale, muligens i kombinasjon med stamming (Ward, 2018; Weiss, 1964). Han beskrives som en temperamentsfull og impulsiv person, som kunne henge seg opp i uvesentlige detaljer. I tillegg til å være kortpustet, hadde han en uttydelig uttale og svak stemmebruk (Weiss, 1964). På tross av disse vanskene klarte han å bli antikkens kanskje aller største taler. Det fortelles at han stod i brenningen og talte med småstein i munnen for å øve opp taleferdighetene (Krogsæter, 2021).

Demosthenes likte ikke å tale uforberedt og improviserte aldri, noe som ble kritisert og gjort narr av i samtiden. Han arbeidet utrettelig med stoff og stil, og var berømt for den dramatiske måten han fremførte talene sine på og satte følelser i sving hos tilhøreren (Andersen, 1995). Han opplevde selv til sin fortvilelse gjentatte ganger at budskapet hans ikke nådde frem i folkeforsamlingen, og han fikk da hjelp av to skuespillervenner. Andronikos forklarte ham at det skortet på fremføringen og demonstrerte for Demosthenes hvordan han kunne deklamere det han skulle si. Satyros hjalp Demosthenes ved at han modellerte hvor viktig det var å fremføre med den riktige følelsen og gestikuleringen for å få frem budskapet (Andersen, 1995). Andersen (1995) forteller videre at erkjennelsen om at selve fremføringen var det viktigste, gjorde at Demosthenes la seg i hardtrening og øvde opp pusten ved å fremsi så mange verselinjer som han orket mens han gikk i oppoverbakker. Iherdige Demosthenes kunne i perioder øve seg i månedsvis på å fremsi taler høyt og på å utvikle stemmen. Han innstuderte talene foran speilet hjemme og arbeidet intenst med minespillet sitt (Andersen, 1995).

Demosthenes må ha hatt en ukuelig innsatsvilje og en sterk indre drivkraft for å kunne nå målene han satte seg. I tillegg var han heldig og hadde flere gode hjelpere. Hans historie er med som inspirasjon og for å rette fokus mot at innøving av muntlige ferdigheter og retorikk i økende grad vil være relevant for fremtidige elever med løpsk tale i norsk grunnskole.

### 2.2.2 Anerkjennelse som egen vanske

Sett i et historisk perspektiv har kjennetegn på løpsk tale blitt omtalt i litteraturen i over to tusen år (van Zaalen & Reichel, 2015; Weiss, 1964). Deso A. Weiss ga i 1964 ut boken



**Figur 1 Demosthenes. Romersk kopi av gresk skulptur fra 280 f.Kr.**

([https://media.snl.no/media/42186/standard\\_compressed\\_demosthenes.jpg](https://media.snl.no/media/42186/standard_compressed_demosthenes.jpg))

«Cluttering», der han løfter frem den skjulte historien til løpsk tale. Han redegjør for at løpsk tale har blitt forvekslet med stamming eller har blitt betegnet som en underkategori av stamming (Weiss, 1964). Først på 1800-tallet begynte man å skille løpsk tale fra stamming. Franske Mark Colombat de I'Isere regnes som personen som først beskrev symptomene på løpsk tale og Adolf Kussmaul påpekte i 1877 at selv om løpsk tale og stamming lett kunne forveksles, var det ett forhold som skilte disse to, nemlig det at den løpske talen kunne bli bedre dersom personen var oppmerksom på det han sa (Preus, 1987; Weiss, 1964). Britiske James Hunt (1861) fant noen flere kriterier for å skille mellom stamming og løpsk tale og regnes som den som etablerte begrepet *cluttering* på engelsk (van Zaalen & Reichel, 2015). Videre utover på 1900-tallet var interessen for å finne ut mer om løpsk tale som en egen vanske, økende. Spesielt i Europa rettes fokus mot fenomenet løpsk tale (van Zaalen, Wijnen & Dejonckere, 2011). I 1996 kom *Journal of Fluency disorders* med en egen utgave viet til løpsk tale (St. Louis, 1996; van Zaalen & Reichel, 2015). *The First World Conference on Cluttering* ble avholdt i Bulgaria i 2007 og i den forbindelse ble *The International Cluttering Association (ICA)* grunnlagt. Organisasjonen har som hovedformål å øke forståelsen for og oppmerksomheten mot løpsk tale, samt å forbedre behandlingen av og livskvaliteten til personer med løpsk tale (International Cluttering Association [ICA], 2021). ICA er et bindeledd mellom personer med løpsk tale og fagpersoner og dette samarbeidet har generert stadig mer forskning på fagfeltet (Lanouette, 2011).

### 2.2.3 Nyere forskning på løpsk tale

Løpsk tale var i mange år en oversett og misforstått vanske, men de siste år med forskning har skaffet til veie en større forståelse og mer teoretisk kunnskap om fenomenet (van Zaalen & Reichel, 2015). Flere forskere peker imidlertid på mangelen på studier innen fagfeltet og på at mye baseres på klinisk praksis. Det er en svakhet at det ikke finnes longitudinelle studier på fagfeltet, og resultatene på de få studiene som finnes samsvarer ikke alltid. Forklaringen på dette kan være at det ligger i vanskens natur at den er vanskelig å måle objektivt (Ward, 2018). Det forskes på flere aspekter ved vansken, og moderne målemetoder, som for eksempel fMRI av hjernen, er tatt i bruk for å bidra med kunnskap på fagfeltet. Det har blant annet blitt påvist avvikende funksjon i basalgangliene hos personer med løpsk tale (Ward, Connally, Pliatsikas, Bretherton-Furness & Watkins, 2015). Andre forskere fokuserer på personens omgivelser og samfunnets holdninger til voksne med løpsk tale, sammenliknet med voksne som stammer (St. Louis, Sønsterud, Carlo, Heitmann & Kvenseth, 2014). Nylig publisert forskning fokuserer på pausering, taleflyt og talerytme hos personer med løpsk tale (Bóna, 2019; Bóna & Kohári, 2021), og i marsutgaven 2021 av *Journal of Fluency Disorders* presenteres forskning som blant annet peker mot at holdninger til personer med løpsk tale blant logopeder kan påvirkes ved å tilføre kunnskap om vansken (Węsierska, St. Louis, Węsierska & Porwoł, 2021).

Den manglende empiriske kunnskapen om fenomenet løpsk tale gjør at mye av det som blir presentert i fortsettelsen, er basert på klinisk erfaring. Ved litteratursøk fremkom det også lite forskning om hvordan personer med løpsk tale opplever det å leve med denne vansken. Solveig Klokk, student ved Universitetet i Oslo, skrev i 2018 en masteroppgave om løpsk tale og utfordringer i utdanningsforløpet (Klokk, 2018). Denne masteroppgaven er klausulert og dermed ikke publisert. Hovedmålet med min studie er å bidra til mer kunnskap om hvordan personer med løpsk tale har opplevd skoleforløpet i den norske grunnskolen.

## 2.3 Ulike definisjoner av løpsk tale

Det har vært knyttet mange ulike symptomer til løpsk tale de siste tiårene, og en del av disse har vært vanskelig å måle, noe som igjen har gjort at det kan være utfordrende å klargjøre hva løpsk tale er (van Zaalen et al., 2011). Weiss (1964) beskrev løpsk tale som en sentral språklig mangel på balanse (van Zaalen & Reichel, 2015; Weiss, 1964). Han mente dessuten at løpsk tale er hovedgrunnet for utvikling av stamming, og at personer som stammer starter med løpsk tale og utvikler stamming eller kombinasjonen av både løpsk tale og stamming (Preus, 1987; Weiss, 1964).

Weiss definerte løpsk tale som en talevanske der det er karakteristisk at personen ikke er klar over egen vanske, har kort oppmerksomhetsspenning, forstyrrelser knyttet til persepsjon, artikulering og formulering, samt ofte overdrevet tale tempo. Han beskriver videre at vansken har å gjøre med de tankemessige forberedelsene man gjør før man snakker (Weiss, 1964). Løpsk tale har også blitt forklart med at det kan være problemer knyttet til auditiv prosessering eller til eksekutive funksjoner som for eksempel selvorganisering, korttidsminne og oppmerksomhet (van Zaalen & Reichel, 2015).

Problemet med mangel på forståelse knyttet til løpsk tale er ikke nødvendigvis som følge av en mangel på definisjoner, men muligens heller som følge av at det finnes for mange definisjoner på vansken (Ward, 2018). Noe som kan gjøre det utfordrende å definere og diagnostisere løpsk tale, er at ren løpsk tale sjelden forekommer. Den opptrer oftest sammen med andre talerelaterte vansker, som for eksempel stamming, men også gjerne i sammenheng med andre vansker (St Louis et al., 2007; Ward, 2018). Andre sameksisterende vansker kan være ADHD, ADD, dysleksi og utviklingsmessige språkvansker (St Louis et al., 2007; St. Louis & Schulte, 2011; van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018).

Selv om det er en pågående debatt om og utfordringer knyttet til å kunne enes om en entydig definisjon på løpsk tale, er det internasjonalt en bred enighet om å ta utgangspunkt i en tilnærming til vansken basert på et perspektiv der man ser på minste felles nevner (Ward, 2018). Denne *lowest common denominator* (LCD) arbeidshypotesen ble utarbeidet av St. Louis og Schulte (2011), og har blitt bearbeidet i flere omganger. Kort sagt innebærer en LCD-tilnærming at for å kunne sette diagnosen løpsk tale:

...[må] samtalesegmentene<sup>a</sup> i morsmålet<sup>b</sup> til den som snakker i hovedsak bli oppfattet for hurtig<sup>c</sup>, for uregelmessig<sup>d</sup>, eller begge deler. Segmentene av hurtig og/eller uregelmessig talerate må videre opptre sammen med en eller flere av følgende: (a)hyppighet av «normale» talebrudd<sup>e</sup>; (b)hyppighet av kollaps<sup>f</sup> eller bortfall av stavelser; og/eller (c) unormale pauser, betoning av stavelser, eller talerytme.

<sup>a</sup> Løpsk tale må opptre i naturlig samtale, men må ikke nødvendigvis finne sted majoriteten av tiden. Klare og isolerte eksempler som overgår personer med normal tale er tilstrekkelig for en diagnose.

<sup>b</sup> Dette kan også finne sted i andre språk personen mestrer, spesielt i flerspråklige miljøer.

<sup>c</sup> Dette kan stemme selv om stavelshastigheten ikke overgår normaltalende.

<sup>d</sup> Synonymer for uregelmessig tale kan være «støtvis» og «sprutvis».

<sup>e</sup> Disse talebruddene er ofte observert i færre antall hos normaltalende og er ikke typisk å finne hos personer som stammer.

<sup>f</sup> Kollaps inkluderer, men er ikke begrenset til, hyppighet av forkortelser, «teleskopering» eller «over-koartikulering» av ulike stavelser, spesielt i flerstavelsesord. (St. Louis & Schulte, 2011, som referert i Hoff & Sønsterud, 2012)



Denne siste utgaven av arbeidsdefinisjonen beskriver de nødvendige og tilstrekkelige symptomene som identifiserer løpsk tale, og sier noe om hvordan løpsk tale arter seg, men ikke noe om hva løpsk tale er og kommer av (St. Louis & Schulte, 2011; Ward, 2018). Fordelen med denne definisjonen er at den skiller løpsk tale fra de sameksisterende vanskene som ofte opptrer hos personen (Ward, 2018), noe som medvirker til at forskere og klinikere kan vurdere løpsk tale på samme måte.

Et moment som kan være med på å komplisere bildet, er at taletempoet til personen med løpsk tale kan fremstå som svært hurtig for lytteren som følge av formuleringen og artikulasjonen, mens måling av taletempoet kan vise at det ikke nødvendigvis er hurtigere enn normalt (Ward, 2018). Taletempo og artikulasjonstempo er sentrale komponenter i løpsk tale og flere forskere har tidligere funnet at disse er hurtigere hos personer med løpsk tale sammenliknet med kontrollgrupper. En ny studie peker på at det ser ut til at det er i artikulasjonstempoet at løpsk tale skiller seg fra kontrollgruppen, mens det ser ut til å være minimal forskjell i talerytmen (Bóna & Kohári, 2021).

### 2.3.1 Etiologi

Når det gjelder etiologi, er det også her en pågående debatt om hva løpsk tale kan komme av. Løpsk tale kan som nevnt ha en nevrologisk forklaring, muligens som følge av overaktivitet i premotorisk cortex og i basalgangliene i hjernen. Dette kan muligens føre til problemer knyttet til planlegging og utføring av talemotoriske aktiviteter (Alm, 2011; Drayna, 2011; Guitar, 2019; Ward, 2018; Ward et al., 2015). Andre påpeker at det kan være en språklig komponent som spiller en rolle i forbindelse med løpsk tale. Dette kan blant annet gi seg utslag i ordletingsvansker og problemer med å organisere og strukturere språklig informasjon (Bóna, 2019; van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018; Weiss, 1964). Flere har tatt til orde for at arvelighet spiller inn og dette støttes til dels av forskningen. Det antas at løpsk tale er arvelig og at stamming kan være en følgevanske. Det rapporteres imidlertid også om tilfeller av løpsk tale, der det ikke ser ut til å være tilfeller av løpsk tale eller andre språk- eller talevansker i familien (Ward, 2018; Weiss, 1964). Når det gjelder prevalens, er dette forbundet med usikkerhet. Det har blitt hevdet at det forekommer mer hyppig hos menn enn hos kvinner, men også her er det nødvendig med ytterligere forskning (van Zaalen & Reichel, 2015).

## 2.4 Løpsk tale i skolen

Det er mulig at løpsk tale opptrer i førskolealder, men som oftest blir vansken ikke oppdaget før det oppstår problemer knyttet til skoleaktiviteter (Guitar, 2019; St Louis et al., 2007; Ward, 2018). Barn i 6-10-årsalderen har en lavere artikulasjonshastighet sammenliknet med ungdommer og unge voksne. I tillegg kan barn normalt ha mer «ikke-flyt» i talen i denne aldersgruppen (Ward, 2018). Dette kan være medvirkende til at det kan være vanskelig å oppdage løpsk tale før barnet er ti år gammelt. Mange personer med løpsk tale blir ikke klar over vansken før de når ungdoms- eller tidlig voksen alder (ca. 11-22 år). Dette kan skyldes at artikulasjonshastigheten øker kraftig i denne fasen, i kombinasjon med at det oppstår et økende indre driv for å snakke (St Louis et al., 2007; van Zaalen & Reichel, 2015). Den normale artikulasjonshastigheten går ned igjen omtrent ved 22 års alder, blant annet som følge av at hormonbalansen igjen stabiliserer seg. I tillegg til denne reduksjonen i artikulasjonshastighet, utvikler personen evnen til selvrefleksjon knyttet til talen og til hvordan man fremstår for andre.

Dette kan være en spesielt sårbar periode der ungdommen blir mer oppmerksom på at talen skiller seg ut fra andres tale (van Zaalen & Reichel, 2015). Denne økende bevisstheten omkring den løpske talen kommer som oftest som følge av at ungdommen blir gjort oppmerksom på det av omgivelsene. De kan ofte få kommentarer fra vennene sine om at de er vanskelige å forstå, og dette kan føre til at de skjønner at de gjør noe galt, men ikke nøyaktig hva det er de gjør feil. Dette kan igjen føre til usikkerhet omkring egen tale og som igjen kan føre til stress og til stamming i tillegg til løpsk tale (St Louis et al., 2007; van Zaalen & Reichel, 2015).

Når barnet begynner på skolen, møter det nye kommunikasjonsutfordringer. I motsetning til barn som stammer, opplever barnet med løpsk tale sjelden frykt i talesituasjoner (Ward, 2018). Lærerne kan stille spørsmålstegn ved at barnet har et hurtig taletempo, men de tenker sjelden i retning av at det kan være løpsk tale. Foreldrene kan også ha lagt merke til dette i hjemmet, men likevel kan omgivelsene tilskrive symptomene å være normal «ikke-flyt» i barnets tale og innenfor normal språkutvikling (Ward, 2018). Som en følge av dette kan eleven med løpsk tale gå igjennom hele skoleforløpet uten å bli oppdaget (Ward, 2018). De fleste elever med løpsk tale kan lese høyt med god flyt og god forståelighet. Det er også velkjent at den løpske talen kan ha god flyt og være forståelig når personen konsentrerer seg for å holde taletempoet nede, for eksempel i klasseromssituasjonen (van Zaalen & Reichel, 2015). Oppmerksomhet spiller en stor rolle, i tillegg til kommunikasjons- og taletempoet, og det har også vist seg at den løpske talen kan øke i omfang i trygge omgivelser, for eksempel hjemme hos eleven eller sammen med venner (van Zaalen & Reichel, 2015). Etter hvert som barnet fortsetter i skoleforløpet, øker kravene om å snakke forståelig i tilknytning til læring og den løpske talen kan bli mer merkbar. Læreren kan som følge av dette bemerke det til elevens foresatte. Fra 7-8-årsalderen kan det begynne å bygge seg opp en frustrasjon både hos eleven og hos de foresatte knyttet henholdsvis å gi og få beskjedene om å «snakke saktere». Barnet opplever ofte at det ikke er noe feil med talen, og at det er alle rundt som ikke forstår (van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). Det ser imidlertid ut til at elever med løpsk tale sjelden opplever sosiale utfordringer knyttet til talen, og måten de snakker på blir ofte akseptert av klassekameratene. Dette gjør at mangel på bekymring omkring talen ofte kan fortsette inn i ungdomsskolealder. Den løpske talen skaper heller ikke store vansker i tertiær utdanning, altså på høgskolenivå (Ward, 2018).

## 2.5 Kartlegging og behandling av løpsk tale

Det finnes som nevnt relativt lite forskning på løpsk tale, både når det gjelder hvordan løpsk tale arter seg og når det gjelder behandling (Lanouette, 2011). Det er imidlertid stor enighet om at vansken ikke blir sett på som problematisk før barnet har nådd skolealder (Guitar, 2019). Diagnose er vanskelig å sette før 8-års alder (van Zaalen et al., 2011), men kan uten tvil settes hos barn over 10 år (van Zaalen & Reichel, 2015). Dersom eleven har både løpsk tale og stamming, kan det gjøres en vurdering av hvilken vanske som skaper størst problemer for kommunikasjonen. For tenåringen kan det også være viktig å tidlig få en forståelse av at disse to vanskene er beslektet, men samtidig ulike (Ward, 2018). Personer med løpsk tale er ofte ikke klar over problemet og kan være overrasket over at omgivelsene ikke forstår hva de sier. Dette kan medføre at de ikke selv søker hjelp, og at det kan være nærpå personer som får dem til å søke hjelp (Guitar, 2019).

Kartlegging og evaluering for å finne ut om en elev har løpsk tale kan med fordel være tverrfaglig og involvere både læreren og logopeden i tillegg til eventuelle andre fagpersoner (Guitar, 2019). Kartleggingen kan ta utgangspunkt i en samtale med eleven eller foresatte, og fokusere på hvordan eleven selv og foresatte opplever vansken og hvordan den påvirker vedkommende. Videre kan det være til nytte å vite noe om hvorfor det søkes hjelp og om det er andre sameksisterende vansker (Guitar, 2019; van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). Det er viktig at tiltakene ikke baseres kun på begrensningene hos personen, men at man tar utgangspunkt i personens potensiale for utvikling og endring, fungering og deltakelse, og at omgivelsenes betydning tas i betraktning (van Zaalen & Reichel, 2015).

Ulike screeninger kan benyttes for å kartlegge talen. I Norge brukes gjerne *Predictive Cluttering Inventory* (PCI) (van Zaalen & Reichel, 2015) eller *Checklist of Cluttering & Associated Features* (COCAF-4) (Ward, 2018). PCI eller COCAF-4 alene er ikke sensitive nok til å avdekke løpsk tale, men kan hjelpe logopeden til å identifisere mulige symptomer på løpsk tale (van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). Personer med løpsk tale snakker ikke alltid like hurtig, men kan ha perioder med hurtig tale. Det er derfor anbefalt å gjøre lydopptak av talen som inkluderer fri fortelling for eksempel om noe eleven har opplevd eller en samtale om noe som virkelig interesserer eleven. Dersom den løpske talen er fremtredende i enkelte situasjoner, bør det gjøres lydopptak i denne settingen (Daly, 1992; Guitar, 2019; van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). I etterkant kan kvaliteten på talen analyseres, for eksempel ved å regne ut en ratio på antall uttalte stavelser opp mot det antatte innholdet i det som blir sagt, eller ved å vurdere graden av forståeligheten i ytringen. Det kan også være av interesse å se på de pragmatiske ferdighetene hos eleven, som for eksempel turtaking, å gi presis informasjon til lytteren og evnen til å reparere kommunikasjonen når den bryter sammen. Når kartlegging er foretatt og en helhetlig vurdering er gjort, kan tiltakene som velges skreddersys til eleven ut fra ønsker og behov (Guitar, 2019).

### 2.5.1 Logopedisk hjelp

Når det kommer til de ulike tilnærmingene som logopeden kan bruke i arbeidet med løpsk tale, er det også her lite evidens for hva som har størst effekt (Ward, 2018). Basert på klinisk erfaring, er det anbefalt at det arbeides team-basert ved mistanke om at løpsk tale er hoveddiagnosen. Logopeden kan lede dette arbeidet, gjerne i samråd med andre fagpersoner som for eksempel lærere (St Louis et al., 2007). Alternativt kan det være til nytte at logopeden etter avtale med eleven, gir råd og veiledning til skolen. Læreren kan hjelpe eleven på flere måter, blant annet ved å skape ro i talesituasjonen og ved å være gode talemønstre, samt legge til rette for et aksepterende og trygt klassemiljø. I tillegg kan læreren vise interesse for hvordan eleven opplever den løpske talen, og være oppmerksom på at det stilles de samme krav til eleven med løpsk tale som til de andre elevene (Statped, 2020).

Logopeden kan hjelpe eleven med løpsk tale med å øke bevisstheten rundt tale og kommunikasjon, slik at taleflyten blir bedre og kommunikasjonen blir mer forståelig. Dette arbeidet bør ha den høyeste prioriteten (van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). Det finnes ikke studier som påviser at personer med løpsk tale har problemer med å monitorere eller overvåke sin egen tale i kompliserte språklige sammenhenger. Her er det igjen klinisk erfaring som peker mot at dette likevel kan være tilfelle (van Zaalen & Reichel, 2015). Det er derfor viktig at dette prioriteres tidlig i behandlingen. Anbefalt

behandling er å trene opp selv-monitorering og selv-regulering av taletempo og taleflyt hos personen. De fleste opplever god effekt av behandling, men det finnes lite kunnskap om hvordan dette opprettholdes over tid (Ward, 2018). Dette kan også ha positiv effekt på de andre områdene innenfor artikulasjon. Målet kan være at eleven er aktiv i prosessen og blir en «kommunikasjonsdetektiv» som jakter på utydelig tale hos seg selv og som vet hva som kan gjøres for å kontrollere dette. På denne måten kan eleven utvikle seg til å bli sin egen terapeut og være aktiv i prosessen sammen med logopedien (Ward, 2018). I tillegg kan det øves på å øke bevisstheten omkring signaler fra lytteren, samt å øve opp språklige ferdigheter, som for eksempel organisering av struktur i fortellinger og det pragmatiske aspektet (Guitar, 2019). For å øke elevens kunnskap om den løpske talen, kan det være hensiktsmessig å fokusere på å trene på å bli bevisst på hva som skjer i situasjonene der talen er mest uorganisert. Dette kan for eksempel gjøres ved hjelp av lydopptak eller videoopptak og at eleven lytter til egen tale eller at man sammen utforsker elevens og logopedens «beste og verste» tale. Noen elever kan ha nytte av å jobbe med avspenning og positivt «selv-snakke», mens andre kan oppleve at det hjelper å trene på overartikulering (Daly, 1992; Guitar, 2019; Ward, 2018).

Tiltakene bør tilpasses den enkelte elev. Dersom det for eksempel er bevissthet om vansken og evnen til å redusere taletempoet som det er hensiktsmessig å øve opp, kan dette gjøres på flere måter sammen med logopedien: eleven kan øve seg på frasering og pausering i samtale, snakke i ulikt tempo og gjøre det lekpreget, bevisstgjøre lesetempoet ved ulike fargemarkeringer i teksten, bruke kroppen aktivt, øve seg på å knytte opp enkelte bevegelser mot tiden et uttalt ord bør ta og øve seg på å ta imot verbale og ikke-verbale hint fra andre på at det er vanskelig å forstå det som blir sagt, eller at taletempoet er for hurtig (Guitar, 2019; Ward, 2018).

Hvis det er de språklige ferdighetene fokus bør være på, kan det for eksempel øves å strukturere tanker ved hjelp av historier som noteres ned på kort, det kan øves på turtaking og på å følge et manus. Eleven kan også øve seg på å holde seg til temaet i samtalen. Dersom det er taleflyten det bør trenes på, kan eleven bruke *Delayed Auditory Feedback* (DAF) som hjelpemiddel for å snakke roligere og med økt flyt. DAF er et hjelpemiddel som lar den som taler høre sin egen stemme med forsinkelse (Daly, 1992; Guitar, 2019; Ward, 2018).

Det er anbefalt å legge opp til et intensivt behandlingsprogram, der det er alvorlighetsgraden av løpsk tale som avgjør tidsbruken. Det anslås en periode på omlag 8-12 uker for å vedlikeholde det nye som er tillært, og dette bør gradvis integreres i dagligtalen og øves på i ulike kommunikasjonssituasjoner (van Zaalen & Reichel, 2015). Det understrekes som essensielt at personen med løpsk tale overbevises om eget ansvar for å utføre «hjemmelektse» og at det øves på det som er lært i dagligdagse situasjoner (Daly, 1992; van Zaalen & Reichel, 2015).

I arbeidet med å bevisstgjøre personen med løpsk tale, blir det påpekt at det er viktig at logopedien formidler kunnskap om målene for behandlingen og tiltakene som velges. Personen med løpsk tale bør vite hva det jobbes med og hvorfor dette gjøres (Daly, 1992). En slik arbeidsallianse mellom personen med løpsk tale og logopedien innebærer at det er rom for å diskutere mål og personens motivasjon for og forventninger til terapien (Sønsterud, 2019). Uansett hvilken tilnærming og hvilke tiltak logopedien velger i samråd med eleven med løpsk tale, kan dette oppsummeres med at «et av [...] (de) viktigste mål i den logopediske oppfølgingen handler ofte om å kunne gi personer med

løpsk tale flere kommunikasjonsmessige og taletekniske redskap og dermed mer personlig makt i flere kommunikasjonsituasjoner» (Hoff & Sønsterud, 2012).

### 2.5.2 Nyttverdi av behandling

Det finnes få studier når det gjelder effekten av de ulike tiltakene, og de som finnes er case-studier med få deltakere (Guitar, 2019; Lanouette, 2011). Kliniske erfaringer viser imidlertid at tiltak kan virke når personen som mottar hjelp, er motivert for dette (Guitar, 2019). De fleste opplever god effekt av behandling og kan få en forbedret og tydeligere tale ved hjelp av øvelser som de lærer av logopeden, og utfordringen er å vedlikeholde disse over tid. Personer med løpsk tale er en uensartet gruppe og bringer med seg ulik grad av bevissthet, oppmerksomhet og motivasjon når de kommer til logopeden (Ward, 2018). Et viktig moment blir at personen setter opp realistiske og langsiktige mål sammen med logopeden mot slutten av behandlingsperioden. For noen blir ikke selv-monitoreringen automatisert (Ward, 2018). Som tidligere nevnt øker artikulasjonshastigheten, og i tillegg øker kompleksiteten i språket ved at det brukes flerstavelsesord og mer avansert setningsstruktur i denne fasen. Dette påvirker taleflyten og kan gjøre talen mer uforståelig. Når ungdomsperioden er overstått kan dette stabilisere seg igjen, og spesielt gjelder dette dersom ungdommen ikke har utviklet negative følelser i løpet av perioden (van Zaalen & Reichel, 2015). Klinisk erfaring peker på at graden av forbedring av den løpske talen kan henge sammen med personens grad av selvbevissthet omkring vansken (St Louis et al., 2007). Det finnes imidlertid ingen evidens for at man kan bli kurert for løpsk tale, verken som barn eller som voksen. Av den grunn bør fokuset i behandlingen av barn og ungdommer ikke være å bli kvitt vansken, men heller å finne måter å kontrollere og leve med den løpske talen (Ward, 2018).

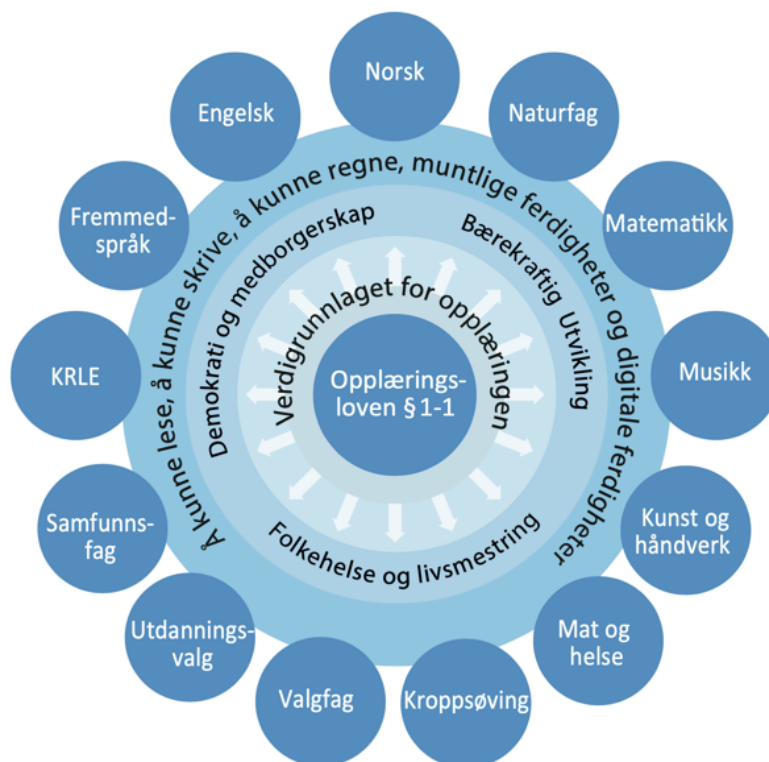
## 2.6 Skoleforløpet og veien mot voksenlivet

I denne delen forklares tre temaer som vil være med på å danne grunnlag for drøftingen i kapittel 4. Først beskrives kort den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Dette er med for å se eleven som en aktiv deltaker i skoleforløpet og fordi jeg ønsker å rette fokus mot fremtidige elever med løpsk tale i drøftingen, samt når jeg mot slutten kommer inn på implikasjoner for logopedisk praksis. Deretter kommer et utdrag fra *The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*, ICF-CY (World Health Organization [WHO], 2007) og noen aspekter ved teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012). Dette er med for å skape en forståelsesramme rundt hvorfor det kan være av stor verdi for eleven med løpsk tale å være delaktig i beslutninger knyttet til logopediske tiltak og i viktige valg i eget liv.

### 2.6.1 Nye fagplaner

Når eleven med løpsk tale begynner i 1.klasse i norsk grunnskole i dag, venter mange år med opplæring og sosialisering. Barn i Norge har både rett og plikt til å gjennomføre tiårig grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Norsk skole er i stadig utvikling og høsten 2020 ble den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført. Den nye læreplanen bygger på en tenkning om at opplæringsloven og verdigrunnlaget

for opplæringen er i fokus og at de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* skal gjennomsyre alle fag (Meld. St. nr. 28. (2015-2016)). I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det fem grunnleggende ferdigheter som er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er viktige for utviklingen av både elevens identitet, sosiale relasjoner, samt for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Det skal arbeides med alle grunnleggende ferdigheter i alle fag, men noen fag har større ansvar enn andre for de ulike ferdighetene. Figur 2 gir et bilde av den helhetlige tenkningen som skal gjelde i skolen fremover:



**Figur 2 Fag - Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet**

*Hentet fra Meld. St. 28 (2015-2016)*

I sammenheng med min studie rettes fokuset videre mot norskfaget som blant annet har et særlig ansvar for utvikling av muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter i norsk skjer ved samhandling med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale, samt at det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i forskjellige kommunikasjonssituasjoner, både spontant og planlagt (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2021). Eleven skal få positive opplevelser knyttet til å uttrykke seg og utfolde seg muntlig, og de skal blant annet presentere og diskutere på en hensiktsmessig måte både spontant og planlagt (UDIR, 2021).

### 2.6.2 Eleven som aktiv deltaker i grunnskolen

Fagplanene i norsk grunnskole er som nevnt i stadig endring, og fremtidige elever vil i større grad arbeide med å tilegne seg og bruke muntlige ferdigheter. Elevrollen har endret seg fra å være en passiv deltaker (Befring & Moen, 2011) til å være en aktiv deltaker i de nye læreplanene (LK20). Det er to sentrale begreper i den nye læreplanen som løftes frem i sammenheng med denne studien, nemlig *dialogisk læring* og *dybdelæring*. I *dialogisk læring* skjer læring i et fellesskap der elev og lærer lytter til hverandre og der det er eleven som er den mest aktive parten i klasserommet. Den *dialogiske læringen* knyttes videre opp til det sentrale begrepet *dybdelæring*, og dette defineres som «...det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (UDIR2021). Det understrekes at for at barn og unge skal utvikle nødvendig kompetanse i en fremtid som endrer seg raskt, er det viktig at det i skolen legges til rette for dybdelæring (UDIR, 2021). En måte dette skal skje på er at elevene skal utvikle gode muntlige ferdigheter.

I Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var målsettingen at elevene skulle gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på. I LK20 settes de muntlige ferdighetene inn i en mer helhetlig sammenheng og utviklingen ser ut til å gå i retning av at muntlige ferdigheter og muntlige fremføringer vil få et stadig større fokus i undervisningen i ungdomsskolen (UDIR, 2021). Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene, og fremtidige elever i norsk grunnskole skal både kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster (UDIR, 2021). I norskfaglig sammenheng skiller det gjerne mellom to kategorier av muntlige tekster, nemlig presentasjoner og diskusjoner eller samtaler. Oftest er det i hovedsak presentasjoner som elevene planlegger, øver på og vurderes i, men det kan være vel så viktig å jobbe like systematisk med diskusjoner og samtaler både i norskfaget og i øvrige fag (Bakken, 2018).

### 2.6.3 Retorikk stadig viktigere i norsk skole

Retorikk var en del av pensum for et fåtall unge menn som fikk ta høyere utdanning etter at Norge fikk sin egen grunnlov i 1814. På den tiden ble retorikken ansett som viktig i utvikling av dannelse, noe som igjen var viktig for å drive politikk i det nye og demokratiske Norge (Pileberg, 2017). I 1885 forsvant retorikk ut av pensum, før det igjen kom inn i læreplanene igjen i 2006, for å bidra som en del av skolens dannelsesoppdrag, i tillegg til at det ble en del av norskfaget. Ved at elevene utvikler retoriske ferdigheter, settes de i stand til å kunne delta i samfunnet i tillegg til at de kan være med å påvirke det. Elevene skal med andre ord utvikle et demokratisk medborgerskap, og retorikken skal i fortsettelsen inngå som en del av grunnleggende skriftlige og muntlige ferdigheter (Pileberg, 2017). Retorikk eller dyktighet i kommunikasjon er nå en langt viktigere suksessfaktor enn tidligere i alle yrker (Tønnesson intervjuet i Lauritzen, 2006). Ved at alle elever får mulighet til å lære retorikk på skolen unngår vi å få et elitepreget samfunn der kun de som har medfødte talemåter eller økonomi til å kjøpe retorisk kompetanse, kan påvirke samfunnet (Berge intervjuet i Pileberg, 2017). Retorikk blir med andre ord stadig viktigere i norsk skole og vil i økende grad være en del av de muntlige ferdighetene som fremtidige elever med løpsk tale vil øve seg på.

#### 2.6.4 Eleven som deltaker i eget liv

Fra å se eleven som deltaker i en skolesammenheng, rettes fokuset nå mot eleven som deltaker i sitt eget liv. Først beskrives *The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, ICF-CY* (WHO, 2007) og deretter den *salutogene teori* (Antonovsky, 2012), og målet er å skape en forståelsesramme rundt hvorfor det kan være av stor verdi for eleven med løpsk tale å være delaktig i beslutninger knyttet til tiltak og deltakelse i skoleforløpet og til å ta viktige valg i eget liv.

*The International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth* (ICF-CY) er basert på Barnekonvensjonen (FN) og gjelder for barn opp til 18 år, og er utarbeidet av Verdens Helseorganisasjon (WHO, 2007). Her er løpsk tale klassifisert som *b330; Fluency and rhythm of speech functions*, med flere underkategorier som blant annet dekker taleflyt, talerytme og talehastighet. Inklusjon og eksklusjon av kriterier finnes også i denne oversikten (WHO, 2007). I ICD-10 klassifiseres helsetilstander, for eksempel sykdommer, ulike typer forstyrrelser og skader. ICF-CY og ICD-10 er ment å utfylle hverandre og skal brukes sammen (WHO, 2007). WHO beskriver disse første leveårene til individet som at de er karakterisert av den hurtige veksten og de store endringene knyttet til den fysiske, sosiale og psykologiske utviklingen. ICF-CY er designet for å favne både det enkelte barns utvikling og innflytelsen omgivelsene til barnet har. Klassifiseringssystemet er ikke et diagnosesystem, men en profil av barnets fungering. Det kan derimot fungere som et felles og universelt fagspråk og være til hjelp for både fagpersoner som jobber for barnets og ungdommens beste, samt for familiemedlemmer og beslutningstakere (Helsedirektoratet, 2018; WHO, 2007). WHO understreker at såfremt det er mulig, skal foreldre, barn og ungdom inkluderes i all bruk av ICF-CY. For barn og ungdom oppfordres det til bruk av intervjuer så sant det lar seg gjøre (WHO, 2007, min oversettelse). Deltakelse er altså et viktig aspekt i ICF-CY.

Salutogenese (Antonovsky, 2012) er en teori om fysisk og psykisk helse som fokuserer på hva som fremmer god helse og gir individet velvære og økt mestring (Lønne, 2019), i motsetning til patologisk teori som vektlegger årsaken til sykdom. Sosiologen Aaron Antonovsky beskrev denne holdningen med begrepet *sense of coherence* (SOC) eller som oversatt til norsk: *opplevelse av sammenheng* (OAS). Han hevdet at stressfaktorer er en uunngåelig side ved menneskets tilværelse og at noen mennesker overlever stor grad av stressbelastning og klarer seg fint videre (Antonovsky, 2012).

I følge Antonovsky preges ungdomstiden av forvirring, konstant turbulens, dårlig selvtilit og gjerne en følelse av å være utestengt. Hovedutfordringen til ungdommer er å «få orden på livet sitt» (Antonovsky, 2012, s. 114). Det er først når ungdommen går over til det voksne livet at erfaringene fra barndomstiden og ungdomstiden reverseres eller forsterkes med de langsiktige forpliktelsene overfor andre personer i en eller annen retning, som en følge av arbeid, sosiale roller eller langsiktige forpliktelser overfor andre personer (Antonovsky, 2012). I starten av voksenlivet engasjerer man seg gjerne på flere områder, og selv om det kan være mangel på samsvar mellom livsopplevelsene her, klarer mange å få tingene til å «gå ihop» og de klarer å kvitte seg med den kognitive dissonansen og ha en høy grad av OAS. Andre kan ha en lav grad av OAS etter å ha opplevd livsopplevelser på alle livsområder som oppleves som kaotiske, meningsløse eller u håndterlige. Atter andre kan ha en moderat grad av OAS med styrkende og svekkende erfaringer på ulike områder (Antonovsky, 2012). Antonovsky hevdet at det er i denne første fasen av voksenlivet at livsløpet legges og at personens plassering på OAS-skalaen mer eller mindre befestes.



Antonovsky (2012) identifiserte tre komponenter som er uløselig knyttet til hverandre, samt karakteren av de tre livsopplevelsene som fører til OAS:

1. Erfaringer preget av en indre sammenheng utgjør grunnlaget for komponenten *begripelighet*.
2. En hensiktsmessig belastningsbalanse danner grunnlaget for komponenten *håndterbarhet*.
3. Medbestemmelse danner grunnlaget for komponenten *meningsfullhet*.

Antonovsky understreker at verden oppleves som meningsløs dersom vi mennesker opplever at vi ikke har noe vi skulle ha sagt. Dersom andre definerer oppgavene og bestemmer alt for oss, samt at andre bestemmer reglene og styrer utfallene, blir vi redusert til objekter. Antonovsky (2012) fremhever at dette ikke handler om kontroll, men om medbestemmelse. Begrepet meningsfullhet er et motivasjonselement som innebærer å være involvert som deltaker både i prosessene som former skjebnen til vedkommende og egne daglige erfaringer. Personer med sterk grad av OAS opplever å ha livsområder som er viktige for dem og som gir mening både i følelsesmessig og kognitiv forstand (Antonovsky, 2012).

## 3 Metodevalg

I teorikapittelet ble løpsk tale satt inn i en forståelsesramme som skal legges til grunn for drøftingen av funnene i studien som blir beskrevet i neste kapittel. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort i denne studien. Først beskrives kvalitativt forskningsintervju som design for studien. Deretter forklares forberedelser til og gjennomføring av intervjuer samt godkjenningsprosessen hos NSD. Videre gjøres det rede for hvordan datamaterialet er håndtert og analysert med fokus på reliabilitet, validitet og generalisering. Til slutt i dette kapittelet blir deltakerne presentert.

### 3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Denne studien handler om hvordan personer med løpsk tale opplevde skolehverdagen sin. For å undersøke dette nærmere, ble det gjennomført forskningsintervjuer med fem deltakere med løpsk tale. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) understreker at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Ved hjelp av semistrukturerte livsverdenintervjuer av beskrivende art, var målet å kartlegge og beskrive sentrale aspekter ved deltakernes opplevelse av egen skolegang knyttet til løpsk tale. Denne metoden ga mulighet til å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av hva deltakerne har opplevd (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden og studien brukte en fenomenologisk tilnærming som vil si at man forsøker å forstå sosiale fenomener ut fra perspektivet til deltakeren, og forsøker å beskrive verden slik den oppfattes av deltakerne, ut fra forståelsen av at det mennesker oppfatter er den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Valg av deltakere ble diskutert med veiledere og jeg kom frem til følgende utvalgsriterier:

- Personer som har løpsk tale
- Personer over 16 år som har vært skoleelev i norsk grunnskole
- Personer av begge kjønn
- Kan ha tilleggsvansker, men ikke fokus på disse i intervju og analyse
- Deltakere kan rekrutteres fra hele Norge (digitale intervjuer)

#### 3.1.1 Prosessen på veien mot en velfungerende intervjuguide

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet ligger nært opp til en dagligdags samtale, men formålet er et profesjonelt intervju. Semistrukturert innebærer at det verken skal være en åpen samtale eller en lukket spørreskjemaundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble omarbeidet flere ganger etter gjennomføring av en pilotundersøkelse. Pilotundersøkelsens forløp og vurdering av at lese- og skrivevansker kan være en sameksisterende vanske, gjorde at jeg kom til at det ikke var nødvendig å oversende hele intervjuguiden i forkant. Det ble heller sendt ut en kortfattet oversikt til deltakerne over hvilke fire tema som ville inngå i intervjuet:

- personlig informasjon
- egne erfaringer fra skoleløpet
- erfaringer fra møter med fagpersoner (f.eks. logoped eller lærere)
- generelle spørsmål, blant annet syn på framtida og på hvilken måte løpsk tale kan være en ressurs i voksenlivet.

Den endelige intervjuguiden ble delt inn i temaer, og var rammet inn med en innledning, presiseringer underveis og en avslutningsdel med mer generelle spørsmål.

I refleksjonsdelen av intervjuet har det vært et mål å forsøke å lage åpne hvordan- og hvorfor-spørsmål, som gir deltakeren mulighet til å svare utfyllende. Disse åpne spørsmålene gjør det mulig å gå mer i dybden i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden inneholdt mulige oppfølgingsspørsmål eller stikkord i tilfelle det skulle bli behov for å hjelpe samtalen videre.

## 3.2 Godkjenning av prosjektet

Prosjektet ble godkjent av *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)* den 25.09.20 (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet og samtykkeerklæring ble utarbeidet i tråd med retningslinjer fra *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016)*, og inneholdt informasjon om forskningsprosjektet, personvern, datalagring og frivillig deltakelse.

## 3.3 Etiske betraktninger

Kvalitative forskningsintervjuer innebærer etiske utfordringer. Det å få et innblikk i deltakernes privatliv for så å analysere det jeg får innblikk i, og deretter publisere dette offentlig, er et stort ansvar. Dette ansvaret har jeg forvaltet ved å informere deltakerne i forkant av intervjuene om konfidensialitet og om at videoopptak ville bli oppbevart på en egen ekstern harddisk, samt at personopplysninger ville bli oppbevart separat og på trygg måte. Samtykkeskjema ble signert og levert til meg i forkant av intervjuene.

## 3.4 Gjennomføring av intervju

### 3.4.1 Rekruttering av deltakere

Student Turid Falck-Pedersen ved Universitetet i Oslo, som skriver en masteroppgave om «løpsk tale, yrkesvalg og arbeidsliv», har vært en samarbeidspartner i arbeidet med å rekruttere deltakere til denne studien. Invitasjon til å delta i studiene våre ble formidlet via *Norsk interesseorganisasjon for stamming og løpsk tale (NIFS)* sine kanaler, og vi fikk mulighet til å skrive et innlegg i tidsskriftet «Stamposten» om at vi søkte deltakere til studiene. I tillegg ble invitasjonen formidlet via Norsk Logopedlag til regionlagene og til logopediske sentre, samt gjennom en åpen post på Facebook.

En av deltakerne hadde ikke fått diagnosen løpsk tale av logoped, og ble av den grunn ikke innlemmet i studien. Antall deltakere ble til slutt fem personer.

### 3.4.2 Intervjuer

Intervjuene ble gjennomført som digitale, synkrone intervjuer der deltaker og forsker deltar samtidig (Thagaard, 2018). Intervjuene varte fra 1-1,5 time og ble spilt inn som videofiler i Teams i løpet av november og desember 2020. Denne intervjumetoden ble valgt med bakgrunn i den pågående Covid-19-pandemien, slik at intervjuene kunne gjennomføres uten smitterisiko for de involverte. En fordel med å bruke Teams, var at deltakere kunne rekrutteres uavhengig av bosted i Norge, noe som bidro til at mulighet for identifisering av deltakere blir noe mindre. Intervjuene var strukturert i tråd med de tre fasene; oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2017). Starten på intervjuet var en kort prat om personlige opplysninger, hvordan intervjuet ville forløpe, samt en kortfattet gjennomgang av prosedyrer for databehandlingen i etterkant. Det var et mål å etablere trygghet og skape en uformell og avslappet situasjon for å legge til rette for gode refleksjoner videre i intervjuet (Tjora, 2017).

### 3.4.3 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet har med grad av konsistens og troverdighet i forskningen å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kan knyttes til i hvilken grad jeg som forsker kan ha påvirket resultatet i studien, for eksempel ved å stille ledende spørsmål til deltakerne (Thagaard, 2018). Det har vært viktig for meg å stille så åpne spørsmål som mulig, og la deltakerne få mulighet til å gi rike beskrivelser og at jeg i minst mulig grad påvirker svarene.

Min egen erfaring som mangeårig lærer kan påvirke tolkningen av svarene som deltakerne gir meg, og føre til at jeg leser disse inn i en kontekst som passer med min oppfatning av virkeligheten. For å være bevisst på dette har jeg skrevet logg der jeg har reflektert over denne muligheten. Jeg har hatt fokus på deltakernes opplevelser i analysearbeidet, i tillegg til at målet har vært å beskrive forskningsprosessen så transparent og synlig som mulig (Thagaard, 2018), slik at andre kan reflektere over det jeg har funnet og det jeg har tenkt. Kvalitative forskningsintervjuer kan imidlertid også være egnet til å stille ledende spørsmål, som faktisk kan styrke reliabiliteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien stilles det ledende spørsmålet: «Hvordan kan løpsk tale være en ressurs?». Denne presupposisjonen inviterer deltakeren til å reflektere over løpsk tale som noe annet enn en vanske, noe som muligens kan åpne for refleksjoner jeg ellers ikke ville fått tilgang til.

Validitet handler om metoden egner seg til å undersøke det den er tenkt å undersøke, og om man ut fra resultatene av studien kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta validitet i alle ledd i denne studien, har jeg hatt fokus på å reflektere over validiteten i alle fasene fra planlegging av studien, under gjennomføringen av intervjuer og transkribering, samt i analyseprosessen. For eksempel har jeg hatt fokus på å spørre deltakerne gjennomgående i løpet av intervjuene om «forstår jeg deg rett i at du mener...?». På denne måten har jeg forsøkt å sikre at min oppfatning stemmer overens med det deltakerne formidler. Det kan imidlertid hende at noen potensielle deltakere med negative opplevelser fra skoleforløpet ikke har ønsket å delta i studien. I denne sammenhengen vil det si at mine funn ikke fanger opp dette aspektet. En studie som denne med relativt få deltakere gir heller ikke resultater som er generaliserbare, og det er heller ikke hensikten. Studien sier noe om hvordan disse fem deltakerne har opplevd sine skoleforløp og møter med lærere og logoped. Det er en svakhet ved studien at det av plasshensyn ikke er rom for å gå inn på de sameksisterende vanskene som noen av

deltakerne har. I hovedsak gjelder dette stamming, som tre av deltakerne oppgir at de har, samt ADHD og ADD. Dette kan medføre at noen av analysene og drøftingene er tuftet for ensidig på den løpske talen hos deltakeren, og at innvirkningen som de sameksisterende vanskene har, ikke kommer tydelig frem.

### 3.5 Transkribering

Jeg har gjennomført alle intervjuene og transkribert disse i sin helhet umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. På denne måten kunne jeg minimere tapet av visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i intervjuet (Tjora, 2017). Intervjuene ble transkribert i litterær fortellende stil med basis i deltakernes egne utsagn. Det var ikke fokus på hvordan deltakerne snakket eller om talen i stor eller liten grad bar preg av å være «løpsk». Jefferson Transkripsjonssystem (Jefferson, 2004) ble valgt som utgangspunkt for transkriberingen, og jeg valgte å bruke følgende koder: pauser (.), latter (h) og uklare sekvenser ().

Prinsippet om konfidensialitet er viktig å ta hensyn til for beskytte deltakernes privatliv, og tilsløring av deltakernes identitet kan gjøres ved å begrense biografisk informasjon (Thagaard, 2018). For å beskytte deltakernes konfidensialitet, ble identiteten til deltaker, andre personnavn og eventuelle stedsnavn fjernet på transkripsjonsstadiet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dialektuttrykk ble av samme grunn omskrevet til bokmål, deltakerne fikk fiktive navn og ble plassert i en aldersgruppe (for eksempel: i begynnelsen av tjuårene). Yrkene til deltakerne er oppgitt i form av hvilken sektor de arbeider i, og passasjer som kan avsløre yrkesvalg, er utelatt fra analysen. Deltakerne er i utgangspunktet rekruttert fra hele Norge, og geografisk bosted blir ikke oppgitt.

### 3.6 Tematisk analyse

Som analytisk tilnærming har jeg valgt tematisk analyse der målet er å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema innenfor et datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Ved å sammenlikne data fra alle deltakerne, kan jeg utvikle en dypere forståelse for hvert tema ved å sammenligne på tvers av dataene og gå i dybden på de enkelte temaene. Etter transkribering brukte jeg dataprogrammet NVivo (1.3.2) til å sortere og strukturere det innsamlede materialet. For å forsøke å unngå påvirkning av mine egne forventninger til materialet, brukte jeg en induktiv, empirinær koding eller åpen koding, der målet var å la kodene ligge så tett som mulig opp mot det deltakerne fortalte (Tjora, 2017). Fokuset var å utvikle analytiske perspektiver og begreper ut fra det deltakerne kom med eller ut fra min tolkning av mønstrene i dataene (Thagaard, 2018).

Eksempel på en kode kan være noe deltakeren sa eller en frase, og den første deltakeren genererte i alt 51 koder. Etter deltaker to var det til sammen 69 koder, og etter at alle intervjuer var gjennomgått og kodet, bestod materialet av til sammen 112 koder. I neste fase brukte jeg tankekart for å sortere kodene i mulige kodegrupper og kom opp med følgende fem grupper:

1. Deltakers opplevelse av skoleforløpet
2. Fagpersoner i skoleløpet
3. Deltakers egen håndtering av vansken
4. Deltakers råd og tips til elever og fagpersoner
5. Diverse – de kodene som ikke umiddelbart ble fordelt til en kodegruppe

Det videre analysearbeidet ble gjort manuelt i Word og materialet ble skrevet ut i papirform for ytterligere sortering og analysering. Alle koder og kodegrupper ble systematisert i tabeller, der deltakernes svar på de ulike spørsmålene ble sammenstilt. Deretter ble alle transkripsjoner gjennomlest på nytt og aktuelle sitater ble nummerte og koblet opp mot kodegruppene. Utfordringen med å bruke temaanalyse, kan være at temaene løsrives fra konteksten som dataene ble presentert i (Thagaard, 2018). For å sikre at perspektivet ble så helhetlig som mulig, ble derfor beskrivelsene fra deltakerne sammenstilt igjen, denne gangen for å sikre at det jeg sammenliknet var formidlet i samme kontekst, altså at de var svar på samme spørsmål i intervjuguiden.

Temaene kan representere et slags nivå av meningsmønstre eller meningsinnhold innenfor et datamateriale (Braun & Clarke, 2006), og et tema kan beskrives som noe som favner noe viktig i datamaterialet sett i sammenheng med forskningsspørsmålene mine. Videre bestod analysearbeidet av en veksling mellom å skrive og sammenfatte funnene, og å bevege seg frem og tilbake i datamaterialet gjentatte ganger med det resultatet at de mulige temaene hadde endret seg betraktelig i løpet av prosessen. Denne prosessen utkrystalliserte fire temaer som jeg fant aktuelle for drøftingen i neste kapittel:

- Viktig å være godt forberedt til muntlige fremføringer
- Viktig med helhetlig og fleksibel hjelp fra lærer og logoped
- Viktig med åpenhet og aksept
- Viktig at eleven er en deltaker

### 3.7 Presentasjon av deltakerne i studien

Fire kvinner og en mann deltok i studien og aldersspennet var fra begynnelsen av 20-årene og opp til nesten fylte 60 år. Deltakerne er anonymiserte og gitt de fiktive navnene: Anne (i begynnelsen av 40-årene), Janne (i slutten av 50-årene), Ida (i begynnelsen av 30-årene), Markus (i begynnelsen av 20-årene) og Silje (i begynnelsen av 20-årene).

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

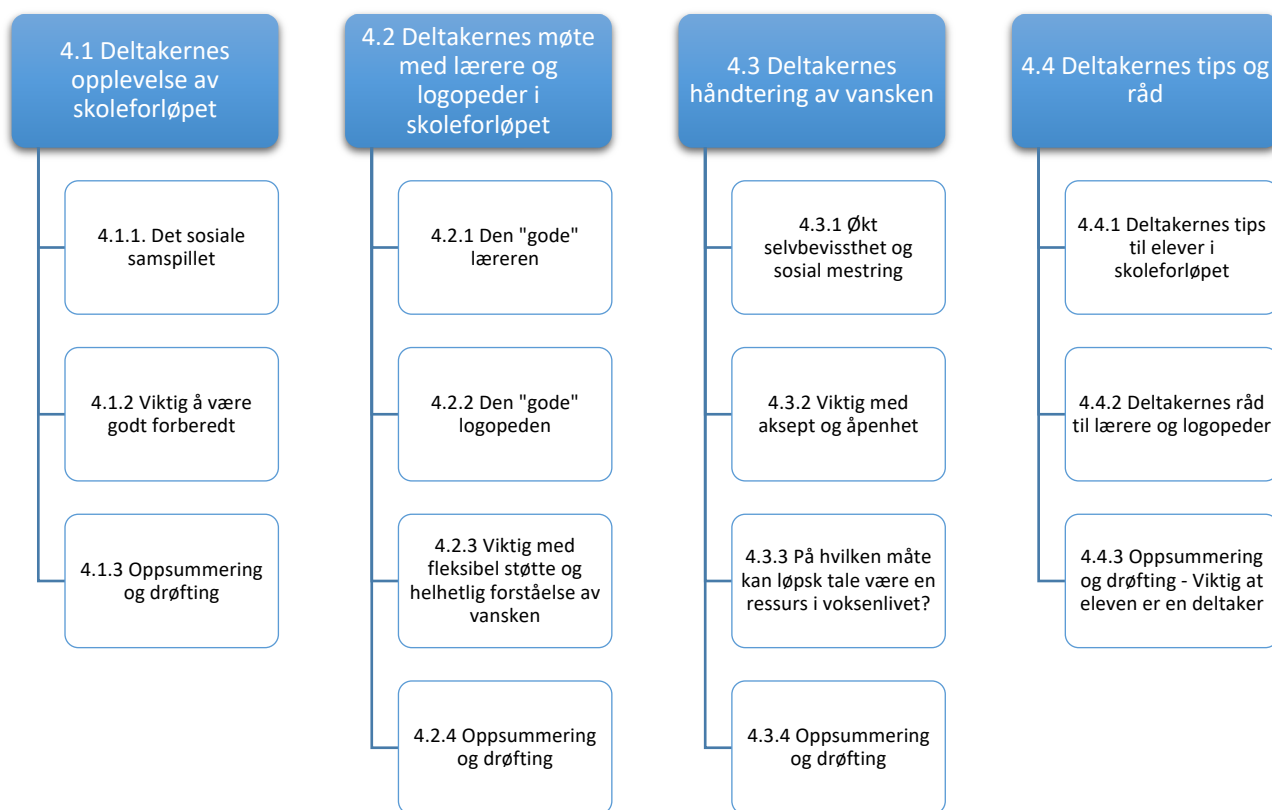
[Redacted text block]

## 4 Analyse og drøfting

I forrige kapittel ble det gjort rede for valg av metode, samt at deltakerne i denne studien ble presentert. I dette kapitlet vil analysen og drøftingen presenteres.

Problemstillingen som ble utarbeidet var: *Hvordan opplever personer med løpsk tale møtet med skolehverdagen? Hva slags type støtte har fungert og hvordan mener deltakerne det er viktig å bli møtt av lærere og logoped?*

For å svare på problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene, vil dette kapitlet deles inn i følgende fire deler, der en oppsummering og drøfting avslutter hver del. Til slutt følger en kort sammenfatning av delene.



**Figur 3 Oversikt over analyse og drøfting**

### 4.1 Deltakernes opplevelse av skoleforløpet

Deltakerne forteller at de i liten grad har opplevd mobbing i skoleforløpet som følge av den løpske talen. I arbeidet med datamaterialet var det særlig ett forhold knyttet til deltakernes opplevelse av muntlige fremføringer som kom tydelig frem, nemlig at flere deltakere opplevde stor grad av mestring ved godt forberedte fremføringer. Spontane diskusjoner og oppfølgingsspørsmål fra lærer ble beskrevet som mer utfordrende for



deltakerne. Dette vil bli særlig vektlagt og drøftet i denne delen, sett i lys av nye læreplaner (LK20) i norsk grunnskole. Denne delen vil derfor besvare det første forskningsspørsmålet: Hvordan har det vært å gjennomføre muntlige fremføringer når man har løpsk tale?

#### 4.1.1 Det sosiale samspillet

Det å huske tilbake til tiden i grunnskolen var utfordrende for flere av deltakerne. For de yngste deltakerne var det å gå tilbake omtrent 15 år i tid, mens det for eldste deltaker var å tenke hele 50 år tilbake i tid. Flere deltakere sier at de bare husker glimt fra denne perioden i livet og legger til at dette ikke er en del av livet som de lever nå. Deltakerne forteller om at de gikk i «fine» klasser, der de ikke opplevde mobbing knyttet til den løpske talen. Janne forteller riktignok at hun på mellomtrinnet ble mobbet av en medelev som hadde taleflytvansker selv, men at dette bedret seg da de kom på ungdomsskolen og en lærer tok tak i det. Markus forteller at han ble ertet for andre forhold enn talen, og at han ikke opplevde det som mobbing at han fikk stadige kommentarer på at han snakket fort. Han forteller imidlertid at den løpske talen hindret ham i å forsvare seg i disse situasjonene og at han følte at dette var ydmykende.

Når deltakerne når tenåringsalder og begynner på ungdomsskolen, gir de uttrykk for at andre faktorer kommer inn i bildet. Noen beskriver stor grad av hemmende sjenanse og omtaler seg selv som «sosiale kløner», mens andre beskriver at vennskap blomstrer, spesielt i mindre vennegrupper der de kunne føle seg trygge. Det er flere som beskriver at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen var utfordrende, fordi man møtte et nytt system med nye lærere å forholde seg til. Beskrivelsen av å føle seg som en «outsider» går igjen hos flere deltakere, og flere forteller at de i denne perioden får negative kommentarer om hvordan de ser ut. Motepress, jentedrama og det å ikke føle seg populær er noe av det som blir beskrevet av enkelte av deltakerne. Det å delta i samtaler og gruppearbeid beskriver deltakerne ulikt: mens Anne var sjenert og sa lite i slike situasjoner, forteller Janne at det fungerte greit, men at det kunne være vanskelig å komme til orde og at hun følte seg «teit». To deltakere fremhever hvor viktig det var å komme på gruppe med folk de likte. En deltaker forteller også at det var utfordrende å rekke opp hånda og svare i timene.

Årene på videregående opplever deltakerne noe delt. Flere deltakere forteller at dette var krevende år både sosialt og faglig, mens flere andre opplever en helt ny følelse av frihet og at det var rom for å være annerledes. Ida beskriver at det tok mye energi å finne seg til rette sosialt, men at hun finner sin «lille gjeng» også her. Silje derimot, opplevde utestenging og fikk ikke venner i denne perioden og sier at hun fremdeles den dag i dag ikke vet om det skyldtes taleflytvanskene eller utseendet, fordi ingen sa noe om det. Anne beskriver utfordringer i skoleforløpet knyttet til sjenansen som gjorde at hun nesten ikke snakket. I de tilfellene hun snakket, var den løpske talen ute av kontroll og den gjorde sjenansen mye kraftigere enn den burde vært. Av fem deltakere er det to som har fullført høgskole, og begge forteller om utfordringer i forbindelse med praksis og at de begge søkte hjelp hos logoped. Dette vil bli utdypet ytterligere i neste delkapittel.

#### 4.1.2 Viktig å være godt forberedt

Etter egne utsagn mestret deltakerne det faglige godt i skoleforløpet. Markus opplevde noen utfordringer knyttet til leseopplæringen tidlig i skoleforløpet og lærte først å lese i 4. klasse. Han forteller imidlertid at når han først knakk lesekoden, så ble han en meget god leser raskt. Naturfag og gym er fag som blir beskrevet som fag der noen av deltakerne opplevde minst grad av mestring. Engelsk trekkes frem av flere deltakerne som et fag der de opplevde mestring og der den løpske talen ikke var så fremtredende, og flere tror dette kan henge sammen med at de måtte bruke mer tid på å tenke på hvert ord og på å formulere seg. Flere av deltakerne forteller om at de arbeidet hardt og fikk greie resultater, spesielt i videregående skole. Noen deltakere følte ikke alltid at karakterene de fikk stod i forhold til innsatsen som var lagt ned, og flere deltakere opplevde også å få trekk i karakteren på muntlige presentasjoner som følge av den løpske talen.

Den eldste deltakeren, Janne, fortalte at muntlige fremføringer ikke eksisterte da hun gikk på skolen, og at det eneste muntlige hun måtte bidra med i skolehverdagen, var å lese høyt på omgang. Hun tror at dersom det hadde vært presentasjoner, kunne den løpske talen muligens ha blitt oppdaget tidligere. Silje opplevde muntlige fremføringer som belastende mot slutten av ungdomsskolen, og forteller at stammingen kom tilbake i denne perioden. Hun kunne imidlertid gjerne ha fremføringer alene for lærer, og hun begrunner det med at ikke alle medelever var så gode lyttere, særlig i ungdomsskolen. De øvrige deltakerne forteller at de opplevde stor grad av mestring når de hadde muntlige fremlegg. Anne forklarer at hun opplevde størst grad av mestring ved:

*Framlegg, merkelig nok(.)For der har jeg kontroll. Jeg har et skriftlig manus og jeg har teknikkene mine. Framlegg, men ikke spørsmål og svar, for da begynner vi på nytt, men strukturerte framlegg[...]Da har jeg kontroll over det (.) Da eier jeg materialet. Det er noe av det letteste jeg kan gjøre...*

Markus forteller:

*...det er enklere å snakke sakte hvis du skal ha en presentasjon eller ha en fremføring, eller ha et eller annet forberedt(.) enn en sånn type samtale, der man bare må hive seg på og henge med i svingene...*

Flere deltakere gir også uttrykk for at det var lettere å senke taletempoet når de hadde forberedt seg godt. Samtidig er det flere som sier at oppfølgingsspørsmål og uforberedte samtaler er mer utfordrende å takle.

Alle deltakerne hadde vært oppe til muntlig eksamen, enten på slutten av ungdomsskolen eller i løpet av videregående skole. De forteller jevnt over at de oppnådde gode resultater, og at de ikke fikk dårligere karakterer enn det de hadde i standpunkt. Ingen deltakere fikk tilrettelegging på muntlig eksamen i ungdomsskolen, og flere deltakere fikk kommentarer på at de snakket hurtig av sensor etter gjennomført muntlig eksamen. På videregående nivå opplevde imidlertid flere at det ble tatt hensyn til den løpske talen på muntlig eksamen, og det samme gjaldt på høgskolenivå. Tilretteleggingen kunne være av en slik art at man snakket med sensor i forkant av eksamen, og forklarte vansken. Markus fikk denne tilretteleggingen siste året på videregående skole, og syntes dette var en fin måte å gjøre det på, ettersom sensor tok hensyn til den løpske talen ved vurderingen.

Anne fikk ikke tilrettelegging i forkant eller på eksamen, men skulle ønsket at hun fikk hjelp fra lærere i forkant ettersom den løpske talen var med på å skape stress i eksamenssituasjonen;

*De burde tatt meg til side og spurt: «Hvordan skal vi hjelpe deg?»[...]Det hadde hjulpet(.) Sånn at ikke ansvaret satt alene på meg og at det var flere som kunne dele det(.) For det ligger jo i bakhodet og ulmer i slike situasjoner, det er jo alltid en stressfaktor nummer to...*

Ida husker imidlertid best gruppeeksamen i engelsk litteratur på høyskolen:

*Så på en måte(.) det var en veldig sånn «chill» måte(.) litt sånn «café-atmosfære», egentlig(.) vi bare pratet om boka vi hadde lest(.) og den eksamen fikk jeg jo A på (h)(.) det var kjempeartig...*

Hun fikk ikke tilrettelegging på denne muntlige eksamenen, men hadde selv en oppfatning av at nå var hun voksen og hadde tatt et valg og skulle klare det uten tilrettelegging.

#### 4.1.3 Oppsummering og drøfting

Beskrivelsen deltakerne gir av ungdomstiden ser ikke ut til å skille seg merkbart fra det øvrige ungdommer opplever i denne fasen. En fase som er beskrevet ovenfor og i mer detalj av blant annet Antonovsky (2012). Elever med løpsk tale er som nevnt en heterogen gruppe (Ward, 2018), og mange ulike faktorer kan spille inn i denne fasen. Blant annet utvikles selvrefleksjon knyttet til talen og til hvordan man fremstår for andre i dette som kan være en sårbar periode for mange (van Zaalen & Reichel, 2015), og dette ser ut til å gjenspeile seg i det deltakerne forteller knyttet til det sosiale. Elever med løpsk tale opplever som nevnt sjelden sosiale utfordringer knyttet til talen og mangel på bekymring omkring talen kan fortsette inn i ungdomsskolealder (Ward, 2018). Dette ser ut til å stemme overens med funn i denne studien.

Eldste deltaker, Janne, har kommet seg gjennom skoleforløpet uten at den løpske talen har vært veldig hørbar, og dette stemmer overens med at hun nok klarte å fokusere på å lese høyt på omgang med god flyt og god forståelighet i skoleforløpet (van Zaalen & Reichel, 2015). Det var slik undervisningen var på denne tiden (Befring & Moen, 2011), og hun ble ikke utsatt for muntlige fremføringer slik de øvrige deltakerne ble. De fleste deltakerne forteller at de har opplevd stor grad av mestring når de har hatt muntlige fremføringer som er forberedt i forkant. Disse funnene kan tyde på at flere deltakere har klart å etablere en relativt stor grad av selv-overvåking i forbindelse med muntlige fremføringer (van Zaalen & Reichel, 2015). Når det gjelder muntlig eksamen, har deltakerne delte erfaringer. Det kan se ut til at det i større grad ble tatt hensyn til den løpske talen på muntlig eksamen når deltakerne kom opp på videregående- og høyskolenivå. Når deltakerne forteller om at de har fått kommentarer fra sensorer på at de snakket svært hurtig på muntlig eksamen, kan dette tyde på at det er lite kunnskap om vansken blant lærere (Ward, 2018). Det kan også være andre årsaksforklaringer til at dette håndteres bedre for eleven på videregående og på høyskolenivå. Det kan henge sammen med utvikling av artikulasjonshastighet og et indre driv til å snakke i kombinasjon med utvikling av evne til selvrefleksjon (van Zaalen & Reichel, 2015), og at den løpske talen blir mer tydelig i muntlige situasjoner som følge av dette. Det kan også tenkes at eleven kan ha blitt gjort oppmerksom på vansken av omgivelsene sine, og kan

ha utviklet en økt bevissthet omkring den løpske talen (van Zaalen & Reichel, 2015), noe som kan bidra til at eleven også er mer mottakelig for hjelp fra omgivelsene i denne utviklingsfasen sammenliknet med tidligere faser.

Som nevnt vil fremtidige elever med løpsk tale oppleve at fokus på retoriske og andre muntlige ferdigheter øker, i takt med at de nye læreplanene implementeres i skoleforløpet. Det forventes at elevene skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både *spontant og planlagt* (UDIR, 2021). Dette økte fokuset på muntlige ferdigheter kan føre til at flere elever med løpsk tale blir fanget opp og får tilgang til øvelser og tilrettelegging på et tidligere tidspunkt enn deltakerne i denne studien fikk. På den annen side kan det hende at dersom lærere og logopedier ikke får ytterligere kunnskap om løpsk tale i årene som kommer, kan det være at vansken ikke blir oppdaget før sent i skoleforløpet videre også. Eleven med løpsk tale vil uansett være nødt til å forholde seg til skolens forventninger også når det gjelder muntlige ferdigheter, både forberedte og uforberedte, på linje med de andre medelevene i klassen (Statped, 2020). Flere av deltakerne i denne studien ga uttrykk for at det var viktig å være godt forberedt før muntlige presentasjoner, og at uforberedte muntlige aktiviteter kunne oppleves mer utfordrende. Det er ikke mulig å generalisere dette og slå fast at det vil gjelde for alle elever med løpsk tale, men det kan være til hjelp for noen elever at det arbeides med å utvikle gode muntlige ferdigheter og manus i forkant av fremføringer. Når det gjelder de uforberedte og spontane samtalene, kan det argumenteres for at også disse bør være godt forberedte (Bakken, 2018), i alle fall i begynnelsen når det øves på muntlige ferdigheter. Dersom eleven med løpsk tale i slike situasjoner blir enig med lærer om hvilke oppfølgingsspørsmål som blir stilt, får eleven mulighet til å stille godt forberedt og ha større mulighet for å oppleve mestring også i slike spontane muntlige sammenhenger. Som nevnt har norskfaget et særlig ansvar i denne sammenhengen og norsklæreren kan derfor være en sentral samarbeidspartner. Norsklæreren kan ofte mye om formidling og kommunikasjon, noe som kan komme eleven med løpsk tale til gode. Det kan være at det ikke er store justeringer som skal til for at eleven opplever mestring i både forberedte og uforberedte muntlige sammenhenger. Et eksempel på slike små grep som kan være til nytte for eleven med løpsk tale blir beskrevet i neste delkapittel, når Markus forteller om læreren som ga ham ulike «hint» underveis i muntlige fremføringer. Dette bringer oss over til de som har muligheten til å legge til rette og hjelpe eleven med løpsk tale i skoleforløpet, nemlig lærerne og logopedene.

## 4.2 Deltakernes møte med lærere og logopedier i skoleforløpet

Deltakerne forteller at den løpske talen i liten grad ble påpekt og tatt tak i av lærerne de møtte i løpet av grunnskolen. Ingen av deltakerne fikk konstatert løpsk tale i barneskolealder, selv om tre deltakere var i kontakt med logoped i denne fasen. Fire av deltakerne får konstatert løpsk tale av logoped mot slutten av ungdomsskoletiden eller i løpet av videregående skole. Den eldste deltakeren, Janne, får diagnosen på et kompetansesenter i en alder av 30 år. Tidlig i skoleforløpet opplever ikke deltakerne at hjelp fra logopedien er særlig hensiktsmessig. Noen av deltakerne beskriver at de får logopedhjelp som er til stor nytte for dem mot slutten av ungdomsskolen eller mot slutten av videregående skole. I arbeidet med datamaterialet var det særlig et forhold knyttet til deltakernes opplevelse av at det er viktig med av fleksibel logopedhjelp og samarbeid med hjemmet som kom tydelig frem. Dette vil bli drøftet i denne delen sett i lys av ICF-CY (WHO, 2007), og med det besvare det andre forskningsspørsmålet: Hvilke

tiltak har fungert og hvordan har deltakerne blitt møtt av lærere og logopeder i skoleforløpet?

#### 4.2.1 Den «gode» læreren

Flere av deltakerne fortalte at de opplevde at den løpske talen ble «tiet i hjel» i skoleforløpet og at det ikke var et tema. Anne fortalte imidlertid om lærere i løpet av barneskoletiden som gjentatte ganger fortalte henne om «den greske guden med steinene i munnen», uten at dette ga særlig mening for henne. Hun fortalte om en lærer som prøvde å få henne til logoped på dette tidspunktet, men at det tok fem år før hun ga etter og oppsøkte logoped som 13-åring. Hun opplevde også at en lærer ba henne om å si «ehh» foran hvert ord i et dikt hun skulle fremføre foran klassen. Denne erfaringen førte til at hun hadde panikk for fremføringer i mange år etterpå. Markus mener at kommentarene fra enkelte lærere på ungdomsskolen, som for eksempel «husk å puste!», kanskje ikke var direkte hemmende, men at de heller ikke var særlig til hjelp. Han mener at slike kommentarer kan være med på å fjerne fokuset i situasjonen. Markus nevner også at frykten eller angsten for å stamme ga seg utslag i ekstrem nervøsitet og flere fysiske symptomer. Han opplevde for eksempel konsekvent å få trekk på muntlig presentasjon fra en spesiell lærer på videregående skole, fordi han snakket for hurtig og fikk beskjed om at han måtte skjerpe seg. Læreren sa at budskapet forsvant i «vrøvlinga». Silje forteller at hjelpen hun fikk av lærere, var tilbud om å ha muntlige presentasjoner alene med læreren og at dette var sent i skoleforløpet. De aller fleste deltakerne sier at de skulle ønske at det ble tatt tak i den løpske talen tidligere i skoleforløpet. Flere mener også at de foresatte burde vært involvert, for eksempel ved at taleflytvanskene kunne vært tema på kontaktmøtene med skolen.

Den «gode læreren» som bidro positivt i sammenheng med den løpske talen beskrives av flere deltakere som personer de fikk god kjemi med. Disse lærerne var «varme» personer, som så elevene som slet litt og som de følte at de kunne snakke med. Den gode læreren beskrives som engasjert og alltid godt forberedt, samtidig som vedkommende var i stand til å være fleksibel når situasjonen krevde det. Markus forteller om at han møtte en lærer på ungdomsskolen som tilhørte en «helt egen liga» og at hun var den beste læreren han noen gang har møtt. Hun spurte ham om hva hun kunne gjøre og om det hjalp at hun sa fra når han snakket for fort. De gjorde avtale på forhånd om hvordan hun kunne hjelpe til, for eksempel ved at hun signaliserte at taletempoet var for høyt ved å legge en hårløkk bak øret.

Markus beskriver det slik:

*Men sånn var det også i undervisninga[...]hun ga noen hint, da(.)og så forstod jeg det(.) det var nok at hun bare så på meg(.) og så skjønnte jeg: «Okei(.) det betyr at du må roe deg...»[...]Men det visste jeg jo fordi vi hadde snakket om det på forhånd.*

Denne læreren kunne ifølge Markus ikke så mye om løpsk tale, men var god på å se den enkelte elev og til å tilrettelegge best mulig for alle. Hun innhentet også annen ekspertise når det var nødvendig. Han trekker frem at hun brukte tid og var lyttende, og at dette muligens var de viktigste egenskapene hos denne læreren. Markus nevner at lærere og fagpersoner som har klart å fange opp den løpske talen, og som har lyttet til det han har

å si, har vært viktige for ham i skoleforløpet. Han understreker at lærere ikke skal være logoped, men at de må være ydmyke nok til å forstå at de ikke kan nok om løpsk tale.

#### 4.2.2 Den «gode» logopeden

Anne beskriver et «logopeden-og meg»-forhold, uten at venner og familie har vært involvert. Hun forteller at møtet med logopeden ble en «øyeåpner», og at det å høre seg selv på lydopptak var en «nødvendig nedtur» for henne. Først i møtet med logoped erkjente hun at hun har løpsk tale og forstod at det ikke var omgivelsene som ikke fulgte godt nok med når hun snakket. Markus forteller at han hadde timer med logoped månedlig på barneskolen hvis han ba om det, samt fast i en periode på ungdomsskolen, men at det stoppet opp uten at han vet hvorfor. Han forstod ikke poenget med denne hjelpen, ettersom det bare var en halvtime med lesing som han ikke opplevde hadde noen effekt. Utfordringene han opplevde var ikke å lese høyt fra en bok, men derimot var det å ha en samtale og snakke sakte vanskelig. Markus opplevde at denne hjelpen ikke hadde overføringsverdi til andre situasjoner. Ida husker at logopeden sa ganske tidlig at: «stammingen og talemåten din vil du nok aldri bli kvitt, dessverre», og at hun syntes det var en trasig beskjed å få. Men så jobbet de seg sakte, men sikkert derfra og Ida fremhever at måten logopeden jobbet på, i stor grad var tilpasset Idas egne behov til enhver tid, og at logopeden også har vært og fremdeles er en god samtaleterapeut for henne.

Av de fem deltakerne i studien, er det to som har fullført høgskoleutdanning, og de forteller begge om at det var i forbindelse med at de skulle ha praksis med klienter eller elevgrupper at problemene tårnet seg opp. Både Anne og Ida oppsøkte logopeden sin for å få hjelp til å komme seg igjennom praksisperioden.

Det er først på høgskolenivå at Anne opplever at hun begynner å se hva hun trenger:

*Ja(.)For da handler det ikke om skole, da handler det om framtida, altså voksenalivet mitt[...] når du skal begynne å planlegge framtida og livet ditt, da må du ha noen verktøy som fungerer.*

Anne måtte avbryte studiet for å jobbe intensivt med talen sammen med logoped, men hun kom tilbake etter dette og fullførte utdanningen. Ida fremholder på sin side at man er veldig eksponert i praksis, og at hun ble kastet ut i praksis rett etter oppstart på studiet. Hun tok umiddelbart kontakt med logopeden sin, slik at de sammen kunne legge en slagplan. Samarbeidet med logopeden og arbeidet med aksept, gjorde at hun opplevde at hun hadde en ganske høy toleranse for taleflytvanskene gjennom studietiden.

Den «gode» logopeden som bidro positivt i sammenheng med den løpske talen, er i stor grad sammenfallende med egenskaper hos den gode læreren som tidligere beskrevet: en fagperson som så hele personen og som var «varm» og «lyttende». Anne beskriver logopeden sin slik:

*Hun så meg som en person, og ikke som bare som logopedisk arbeid[...] Hun så forbi den løpske talen(.) Det at hun var villig til å ta meg inn da jeg tryna på runde to og kjente meg som verdens mislykkede fiasko som ikke snakker tydelig etter behandling, fikk lov til å komme tilbake igjen[...] At det ble regnet som en bra ting og ikke som en nedtur.*

Ida forteller at hennes logoped er flink til å jobbe helhetlig:

*Hun er veldig sånn(.)lyttende(.)hører på mine behov og så skreddersyr hun et opplegg sammen med meg, da(.) så jeg er veldig delaktig i terapien min...*

Ida har fremdeles tilgang til individuelle timer når hun trenger det, samt til gruppetimer.

#### 4.2.3 Viktig med fleksibel støtte og helhetlig forståelse av vansken

Flere av deltakerne forteller at den løpske talen forverres i perioder av ulike grunner, og at det er svært viktig for dem at de kan få logopedhjelp når dette skjer og at dette ikke blir sett på som et nederlag. Noen forteller at de trenger hjelp fra logoped i perioder etter hvor de er modningsmessig og ut fra hvor krevende det er å takle den løpske talen. Flere deltakere skiller mellom det de kaller «behandling» og «oppfriskning». Markus beskriver et viktig øyeblikk av ny innsikt da han omsider fikk forklart på en grunnleggende måte hvordan tunga og kjeven fungerer og hvorfor han har løpsk tale og stamming. Plutselig forstod han vitsen med tungeøvelsene han hadde trent på tidligere:

*[...]bevisstgjøringa(.)det er det viktigste, tror jeg(.) det er sånn(.) nøkkelen i mitt forløp i hvert fall[...] at man skjønner hva det er for noe[...] den bevisstgjøringa sammen med verktøy(.) da går det bra! Da går det som på skinner.*

Samtlige deltakere forteller at de har prøvd flere ulike tilnærminger hos logopeden, blant annet videoopptak av talen. Videre har flere deltakere hatt gjennomgående fokus på pust og pusteøvelser, og Ida fortalte at det var en åpenbaring for henne da hun skjønte at pusten er så viktig. Silje ga imidlertid tydelig uttrykk til logopeden for at hun ikke ønsket å høre seg selv på lydopptak, og ønsket heller ikke å gjøre hjemmeleker hun fikk av logopeden. Flere av deltakerne har øvd på overartikulering og prøvd ut tekniske hjelpemidler, men det var delte meninger om effekten av å bruke for eksempel DAF. Konkrete øvelser med kork og gummistrikk er nevnt av flere deltakere for å fokusere på bevissthet knyttet til ordlengde og varighet i tid. Deltakerne fortalte også at de ved hjelp av logopeden har tilegnet seg ulike strategier for å minne seg selv på viktige momenter når de har fremføringer. Eksempler på dette kan være at de skriver små beskjeder til seg selv i manuset eller bruker ulike fargede kodeprikker i teksten for å huske å puste på riktig sted eller å planlegge inn mot viktige setninger. Samtaler med logopeden om åpenhet og aksept går også igjen hos flere av deltakerne.

#### 4.2.4 Oppsummering og drøfting

Det som var felles for fire av deltakerne når det gjelder talen, var at i den grad det var fokus på den i skoleforløpet, var det i form av at de ofte fikk beskjed fra medelever om at de snakket veldig raskt og at lærerne også ofte kommenterte at de måtte roe ned tale tempoet. Disse kommentarene fra venner kan medføre at de skjønner at de gjør noe galt, men de forstår nødvendigvis ikke nøyaktig hva det er de gjør feil (van Zaalen & Reichel, 2015). Flere deltakere beskriver at de har opplevd disse kommentarene så langt tilbake i skoleforløpet som de kan huske, og noen beskriver at de trodde det var omgivelsene som ikke hørte godt nok etter når de snakket. Dette er også beskrevet som typisk for elever med løpsk tale (van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). Det kan være

flere grunner til at det ikke er særlig fokus på talen i løpet av barne- og ungdomsskoleårene. Først og fremst kan det tenkes at fokuset var på lese- og skriveopplæringen i starten av barneskolen og at symptomer på taleflytvansker ikke ble prioritert å ta tak i. Artikulasjonstempoet hos barn i barneskolealder er som tidligere nevnt lavere enn det er i ungdomsskolealder (van Zaalen & Reichel, 2015). Dette kan i kombinasjon med at barn normalt kan ha mer «ikke flyt» i talen i denne perioden, føre til at den løpske talen blir betraktet som innenfor normal språkutvikling. Dette kan være en forklaring på at den løpske talen ikke blir fanget opp tidligere. I tillegg kan det stilles spørsmålsteget ved om det kan forventes at en lærer med mange ulike elever i klassen skal klare å fange opp at eleven har løpsk tale. Vansken er lite kjent blant lærere (Ward, 2018), opptrer periodevis og ulikt fra person til person og har ofte sameksisterende vansker i tillegg (St Louis et al., 2007; St. Louis & Schulte, 2011; van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018). I sum peker dette mot at det kan være utfordrende for læreren å fange opp at det er løpsk tale eleven har.

Det at flere deltakere får kjennskap til den løpske talen mot slutten av ungdomsskolen eller videregående skole, kan muligens forklares ved at det gjerne stilles andre og større krav i muntlige situasjoner dess høyere opp i skoleforløpet eleven kommer og når det indre drivet til å uttrykke seg, øker (St Louis et al., 2007; van Zaalen & Reichel, 2015). Det kan også hende at utviklingsmessige variasjoner i denne aldergruppen gjør at vansken ikke blir oppdaget (WHO, 2007). Videre kan det tenkes at deltakerne skjerpet seg i muntlige situasjoner i klasserommet slik at det ikke var like hørbart, og at det kanskje var mer løpsk tale i avslappede omgivelser, for eksempel i hjemmet (van Zaalen & Reichel, 2015). På tross av at den løpske talen ikke har blitt fanget opp tidlig i skoleforløpet, er det også noen deltakere som forteller at det har vært lærere som har prøvd å hjelpe og som har forsøkt å koble inn logoped i løpet av barneskolen. Når Anne forteller at det tok flere år før hun var klar til å ta imot hjelp, forteller dette muligens noe om at modenhet hos barnet og mangel på bevissthet om vansken kan spille inn, og at eleven først er moden og har utviklet evne til selvrefleksjon i ungdomsskolealder (van Zaalen & Reichel, 2015). Det er imidlertid noen indikasjoner i det deltakerne forteller som tilsier at de har hatt velmenende fagpersoner rundt seg som har forsøkt å hjelpe, men at tiltakene ikke nødvendigvis fungerte etter hensikten. På den annen side fortelles det om egenskaper hos «gode» lærere, som har tatt seg tid til å være åpen om det de registrerer med talen til eleven og som har spurt om hvordan de kan hjelpe. Disse lærerne har inngått avtaler med eleven om «hemmelige» signaler til bruk i skolehverdagen (Guitar, 2019; Ward, 2018) og i muntlige situasjoner spesielt.

Stadige kommentarer fra medelever knyttet til talen, kan føre til usikkerhet omkring egen tale og medføre stress og stamming i tillegg til den løpske talen (St Louis et al., 2007; van Zaalen & Reichel, 2015). I datamaterialet er det mange spor av de sameksisterende vanskene som deltakerne har i tillegg til den løpske talen. Dette gjelder spesielt stamming, som for eksempel når Markus forteller om kommentaren «husk å puste!». Han beskriver stresset forbundet med stammingen i den muntlige situasjonen med læreren. Flere deltakere i studien omtaler, naturlig nok, vanskene sine som én vanske og dette gjør at det kan være utfordrende å slå fast i hvilke situasjoner de beskriver den løpske talen isolert fra stammingen. Dette ligger i vanskens natur, og er en svakhet ved analysene i denne studien. Det kompliserer analysen og gjør at det deltakerne sier, må vurderes i lys av at flere har sameksisterende vansker, og da i hovedsak stamming. Det er med andre ord ikke entydig at det deltakerne forteller, kun omhandler den løpske talen.



Ord som går igjen hos deltakerne når de beskriver logopedbehandling de har fått, er «viktig øyeblikk av ny innsikt» når det gjelder årsakssammenhenger og «åpenbaring» når det gjelder hvor viktig riktig pusteteknikk er. Dette er kraftfulle formuleringer som sier noe om logopedens mulighet til å hjelpe til med bevisstgjøringen av løpsk tale. Deltakerne setter ord på utfordringen med at de ofte ikke er bevisst vansken og at det er lydopptaket som medfører at de hører det selv i forbindelse med oppfølging av logoped (Guitar, 2019). Det settes også ord på prosessen det kan være å erkjenne at man mest sannsynlig ikke blir kurert (Ward, 2018), og at man må finne måter å takle vansken på. Det ser ut til å stemme at personer med løpsk tale ikke opplever problemer i høyere utdanning (Ward, 2018), men funn i denne studien kan tyde på at noen studenter med løpsk tale på dette nivået kan møte på utfordringer i praksissituasjoner der en skal forholde seg til klienter eller elevgrupper. Flere av deltakerne forteller om at de ikke opplevde de logopediske tiltakene tidlig i skoleforløpet som særlig hensiktsmessige. De forteller at tiltakene var basert på lesing og skriving, og flere deltakere var kritiske til at dette kunne ha hatt noe for seg å drive med når det var talen de trengte hjelp med. Aktiviteter som involverer lesing og skriving er som nevnt noen av tilnærmingene som er anbefalt i arbeidet med elever med løpsk tale (Guitar, 2019), men det kan hende at hensikten med disse tiltakene ikke ble forklart godt nok, eller at hensikten ble forklart uten at eleven skjønnte meningen med det likevel. Markus setter ord på den nye innsikten han fikk sent i skoleforløpet og forteller at han da først også forstod hensikten med øvelsene han hadde fått beskjed om å gjøre tidlig i skoleforløpet. Dette kan illustrere hvor utfordrende det kan være å sette inn hjelp tidlig i skoleforløpet når eleven kanskje i liten grad er klar over egen vanske (van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018).

I fasen fra barn til ungdom er som nevnt en del av den naturlige utviklingen en dynamisk prosess der det skjer en modning i retning av at ungdommen blir mer og mer selvstendig og i mindre grad er avhengig av hjelp (WHO, 2007). Det fremheves likevel i ICF-CY at man som fagperson må samarbeide tett med familien og omsorgspersonene til barnet. En naturlig konsekvens av dette, kan være at det tilstrebes et nært samarbeid mellom nærpersonene, eleven, lærer og logoped (St Louis et al., 2007). I første omgang er det naturlig at vanskene eleven har blir et tema i elevsamtalene mellom elev og kontaktlærer, og her kan det være gode muligheter for å kunne få eleven i tale om hva som oppleves utfordrende og hva som fungerer greit i de ulike kommunikasjonssituasjonene i skolehverdagen. Eleven kan få mulighet å delta ved å sette ord på hva læreren kan bistå med, for eksempel kan det avtales hvordan eleven ønsker at læreren skal signalisere når taletempoet blir for høyt (Guitar, 2019). På denne måten kan det sakte, men sikkert bygges opp en trygghet hos eleven på at det er flere fagpersoner i omgivelsene å støtte seg på. Videre kan det i samråd med eleven være tema på kontaktmøter med de foresatte, og eleven kan få mulighet til å involvere de foresatte i hva som er avtalt med kontaktlærer som tiltak i skolesammenheng. Alle deltakerne i denne studien forteller at dette ikke ble snakket om i slike sammenhenger, og dette kan skyldes flere forhold. For det første kan det hende at det er et litt følsomt tema å ta opp med de foresatte. For det andre er det mye annet som det er naturlig å snakke om på slike møter, for eksempel karakterer og fag, det sosiale og trivsel. For det tredje kan det også være store utviklingsmessige forskjeller hos barn knyttet til vekst, utvikling og tale (WHO, 2007), slik at vansken ikke fanges opp.

Flere av deltakerne understreker at det har vært og er viktig for dem å få logopedhjelp i perioder der de trenger det mest, samt at det å være delaktig i valg av tiltak og tilnærming har vært essensielt. Dersom eleven skal ha mulighet til å utvikle seg til på sikt å bli sin egen terapeut (Guitar, 2019; Ward, 2018) som tar trening og

vedlikeholdsarbeidet alvorlig, er det viktig at eleven er med å fatte beslutningene og deltar aktivt i å velge hva som skal prøves ut av øvelser (Daly, 1992; van Zaalen & Reichel, 2015). Siljes holdning til bruk av lydopptak og lekser, kan imidlertid illustrere at personens egen motivasjon spiller inn og gjenspeile at personer med løpsk tale er en heterogen gruppe (Ward, 2018). Det ser ut til å være en økende bevissthet i samfunnet både nasjonalt og internasjonalt om at deltakelse er et vesentlig element i behandlingen av løpsk tale (Sønsterud, 2019; WHO, 2007). Deltakeraspektet har ut fra det deltakerne forteller blitt tillagt stor vekt i arbeidet til logopedene som deltakerne i denne studien har fått hjelp av, og at deltakerne har verdsatt dette høyt.

## 4.3 Deltakernes håndtering av vansken

Deltakerne forteller at selvbevissthet og sosial mestring har økt i takt med alder og utvikling. I arbeidet med datamaterialet var det deltakernes opplevelse av at aksept og åpenhet var viktig, som kom tydelig frem. Dette vil bli drøftet kort i denne delen sett i lys av den salutogene teori (Antonovsky, 2012). I denne delen vil det tredje forskningsspørsmålet bli besvart: Hvordan har deltakerne håndtert den løpske talen som elev i skoleforløpet og i voksenlivet?

### 4.3.1 Økt selvbevissthet og sosial mestring

Deltakerne beskriver den løpske talen som at talen går i «120» hele tiden, og at ordstrømmen har en tendens til å «sløyfe seg» eller «krølle seg». De beskriver også at de må ta pauser foran ord for å konsentrere seg om å få med alle ordene når de skal ytre seg. Det er gjennomgående hos de fleste deltakerne at de merker at omgivelsene ikke alltid forstår dem. De beskriver det som at samtalepartneren kan få «glassaktige blikk» eller at lytterne lar blikket vandre mens de hører. Silje føler fortsatt som voksen at taleflytvanskene er et «psykisk hinder» for henne, og at det nok alltid kommer til å være det for henne. Anne forteller at det tok tid før hun forstod at det å ha løpsk tale er et «livsarbeid» og en «livsprosess» og at en trenger tilbakemeldinger og må finne seg i å leve med vansken.

Deltakerne vektlegger ulike aspekter ved den løpske talen når de forteller om erfaringene fra skoleforløpet og fra livet som voksen. Anne har erfart at den eneste måten å håndtere den løpske talen, er at du bare må stå i det og at det til slutt løsner. Janne sier at hun som voksen ser på løpsk tale som en god ting og som en del av henne. Hun klarer å ta viktige grep når hun vil bli forstått av omgivelsene. Hun tenker imidlertid av og til på at dersom hun hadde blitt medisinert for ADD tidligere, og kanskje også fått litt fokus på talen, ville hun kanskje klart å gjennomføre en høyere utdanning. Markus understreker hvor viktig det har vært å få en helhetlig forståelse og bevisstgjøring av den løpske talen og hvordan han kan takle den. Han er også tydelig på at det tar mye energi å tenke på og å være oppmerksom på egen tale. Han blir sliten av å tenke på hvordan han prater til enhver tid, og forteller at han prater raskere de gangene han ikke tenker på det. Markus forteller at han har merket i det siste mens han har arbeidet sammen med logopedene, at taleflytvanskene har vært en større usikkerhet enn det han har likt å innrømme, og at det egentlig har vært ganske hemmende når han tenker tilbake på det i ettertid. Før trodde han at den løpske talen hang sammen med at han var stressa, men nå har han revurdert dette og kommet til at det muligens er mer slik at man må ha overskudd og energi for å ha kontroll på talen. Både Anne, Ida og Markus har erfart at for eksempel lite

søvn og det å være sliten, samt følelser og emosjoner kan føre til at talen blir mer løpsk. Alle deltakerne forteller at de hadde få strategier for å håndtere den løpske talen som barn, og at de strategiene de har i dag er utviklet over tid og fremdeles er under utvikling.

Det er gjennomgående hos de fleste deltakerne at sosial mestring bedrer seg etter hvert som de har blitt voksne, og flere forteller at har tatt et oppgjør med at løpsk tale dominerer livet deres. Anne beskriver at hun begynte å utfordre seg selv som 23-åring, for da var hun lei av at løpsk tale dominerte livet. Hun forteller at hun måtte bli ståere og slutte å gjemme seg bak at hun har løpsk tale, og at det tok en del år å komme til at hun var villig til å ta «kampene». Så snart hun kom dit, følte hun at det begynte å løsne og hun forklarer det med at det henger sammen med at man er redd og trenger å erfare at det går bra. Janne har opparbeidet seg strategier som gjør det lettere å gi beskjeder på arbeidsplassen. Hun prøver å snakke saktere, gjentar ytringer og prøver å porsjonere det hun vil si. Ida forteller at hun har jobbet mye med å ikke skjammes over taleflytvanskene.

#### 4.3.2 Viktig med aksept og åpenhet

Åpenhet om vansken er det flere av deltakerne som har fått og får positive tilbakemeldinger på. Janne forteller at hun er åpen om vansken fordi hun ønsker å bli forstått. Markus sier at det har vært ubehagelig å være åpen om vansken. Ida syntes tidligere at det utfordrende å være åpen om vansken og hun var redd for at folk ville le av henne. Etter at hun har begynt å annonsere det, har det vist seg å være en teknikk som fungerer bra for henne og som hun får positive tilbakemeldinger på.

To deltakere forteller at de har en «standardformulering» som de sier i møte med ukjente personer. Anne mener at hun har blitt flink til å fortelle andre hva løpsk tale er på en forståelig måte, samt at hun er god til å fortelle hva det koster henne å holde det i sjakk. Hun har en standardformulering som hun har brukt i mange år, som tar «brodden av det» og som hun opplever fungerer;

*Hei, det er greit å vite: jeg snakker ikke normalt. Jeg har en ting som heter løpsk tale. Det innebærer at hastighetsreguleringen i talesenteret i hjernen ikke fungerer. I praksis betyr det at jeg snakker uhorvelig fort og ikke merker det selv[...] Jeg hører ikke at jeg gjentar meg, og det går greit [...] men du må hjelpe meg.*

I tillegg til å være åpen om vansken, mener flere deltakere at humor kan være en viktig egenskap for å håndtere den løpske talen. Alle deltakere forteller at de er fornøyde med livet som voksen.

#### 4.3.3 På hvilken måte kan løpsk tale være en ressurs i voksenlivet?

På dette ledende spørsmålet kommer deltakerne med eksempler på hvordan løpsk tale kan være en ressurs i voksenlivet. Anne fremhever at hun blir åpen av natur for å klare å holde den løpske talen i sjakk, noe som gjør at folk lærer henne å kjenne raskere enn de ellers ville gjort. Hun får kollegaene til å hjelpe seg med å si fra når hun «glir ut». Janne trekker frem at tankene hennes går veldig fort, og at hun derfor kan være snar i vendingen. Hun tror likevel at det hadde vært bedre å slippe å ha løpsk tale. Vansken har

imidlertid gjort det mulig for henne å bli kjent med mange andre med løpsk tale som hun ellers ikke ville møtt.

Markus forteller:

*Jeg ser det ikke som en ressurs og det er litt trist å si. Men det gir kanskje andre en vekker på at alle har sine utfordringer, og det er jo positivt[...] Men løpsk tale i seg selv tror jeg ikke har så mange positive ting. Ikke som jeg kan se i hvert fall.*

Silje forteller at hun kan snakke raskt og at det i noen tilfeller kan være en ressurs. Hun sier med et glimt i øyet at hun kanskje kunne fått jobb som auksjonarius i «Storage wars» på TLC, et kjent tv-program der auksjonarius briljerer med et ekstremt høyt taletempo.

#### 4.3.4 Oppsummering og drøfting

Deltakerne beskriver hvordan det oppleves å leve med løpsk tale og de vektlegger til dels ulike sider ved vansken. På den ene side beskriver noen deltakere denne uklare vissheten om at det er «noe som skurrer» i kommunikasjonen med andre personer (van Zaalen & Reichel, 2015), og at det knytter seg en viss sårhet til det å leve med løpsk tale, både i skoleforløpet og i voksenlivet. Det settes ord på at det for flere tar tid å innse at man må leve med vansken hele livet ut (Ward, 2018), og at det er en «livsprosess» eller et «livsarbeid» å ha løpsk tale. Flere av deltakerne trekker frem aksept og åpenhet som viktige mestringsstrategier, og at de har erfart å få positive tilbakemeldinger fra omgivelsene på at de er åpne om den løpske talen.

De fleste deltakerne gir uttrykk for at det sosiale livet har bedret seg i takt med modning inn i voksen alder og at de er fornøyde med livet sitt som voksen. I følge Antonovsky (2012) er stressfaktorer en uunngåelig side ved menneskets tilværelse, og han hevdet at man klare seg fint videre i livet til tross for stor stressbelastning.

Ut fra det deltakerne i studien forteller, er det grunn til å tro at løpsk tale kan betraktes som en stressfaktor hos eleven i skoleforløpet for eksempel i forbindelse med muntlige eksamener. For det første kan det tenkes at utryggheten i muntlige skolesituasjoner kan komme som følge av det noen av deltakerne forteller om at uforberedte muntlige fremføringer og samtaler kan være mer utfordrende enn forberedte. For det andre kan et dårlig klassemiljø med uro i talesituasjonene bidra til at stressnivået til eleven med løpsk tale øker. Slike ytre faktorer er det mulig for læreren og logopeden å være bevisst på, slik at det kan legges til rette for et aksepterende og trygt klassemiljø (Statped, 2020). For det tredje kan det være at hyppige kommentarer om taletempoet fra medelever og lærere i kombinasjon med at eleven selv ikke opplever at det er noe feil med talen (van Zaalen & Reichel, 2015; Ward, 2018), bidrar til økt stress og frustrasjon. Sett i sammenheng med teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012) kan det se ut til at alle deltakerne har utviklet en stadig sterkere *opplevelse av sammenheng (OAS)* opp igjennom skoleforløpet, spesielt i videregående skole og på høgskolenivå. Flere av deltakerne forteller at de har erfart at de kan klare å ta styring over den løpske talen, ved hjelp av øvelser og strategier og ved hjelp av fleksibel og «skreddersydd» hjelp og veiledning fra logopeden. Det er også flere deltakere som har positive erfaringer med å være åpen om den løpske talen til omgivelsene, og har erfart at de kan hente støtte hos nærpå personer og kollegaer. På denne måten har de i stor grad klart å ta styring over faktorene som utfordret dem opp gjennom skoleforløpet.

## 4.4 Deltakernes tips og råd

I denne siste kategorien er det deltakernes budskap til eleven med løpsk tale og lærere og logoped. Jeg vil løfte frem. Det deltakerne forteller vil kortfattet bli drøftet i lys av nye læreplaner (LK20) i norsk grunnskole, ICF-CY (WHO, 2007), samt den salutogene teori (Antonovsky, 2012). Det fjerde forskningsspørsmålet i denne studien er: Hvilke råd vil deltakerne gi til elever med løpsk tale og til lærere og logoped?

### 4.4.1 Deltakernes tips til elever i skoleforløpet

Anne understreker at det er viktig at eleven får forståelse av at han eller hun ikke er dum og at den løpske talen ikke skyldes latskap. Hun forklarer det som at det bare er en bitteliten «koblingsfeil» og anbefaler eleven å være åpen om vanskene, for da blir det ikke så tabu og så sårt å ha det. Anne fremhever også at det er viktig at eleven vet at løpsk tale ikke blir kurert, men at eleven kan få verktøy til å holde vansken i sjakk når det er nødvendig og at det er målet. Anne sier henvendt til eleven at:

*«Det kan hende at du trenger tilbakemeldinger, og du kommer til å ha det(.)  
altså(.)Det her er en livsprosess...»*

Janne og Markus anbefaler eleven å ta imot hjelp fra kontaktlærer eller logoped, og få vite mer om hva det er som gjør at du har problemer med å snakke fort. Markus råder også eleven til å snakke på tross av vansken selv om det kan være lettere å la være. Janne og Silje foreslår at det kan være lurt å vurdere å informere medelevene og lærere om hva løpsk tale er. På den måten kan det bli lettere for lærerne å legge til rette i muntlige situasjoner. Silje råder også til at eleven kan fortelle om hvordan han eller hun ønsker at omgivelsene forholder seg til vansken.

Idas viktigste råd til eleven er:

*...prat med noen om hvordan du har det inni deg(.) fordi løpsk tale og emosjoner henger veldig sammen[...]og så tar du det på en måte derfra, for jeg tror det må snakkes først(.)jeg tror ikke man kan gå direkte på teknikker[...]det blir for teknisk(.)man må på en måte fange hele mennesket.*

Hun mener det er viktig at eleven jobber med å akseptere taleflytvanskene. Det er en lang prosess, og dette er vanskelig i starten, men at det er viktig å ikke gi opp.

### 4.4.2 Deltakernes råd til lærere og logoped

Deltakerne har mange konstruktive råd å komme med til lærere og logoped som arbeider med elever med løpsk tale. Annes råd er:

*Tør å ta samtale! Tør å tilby tilrettelegging. Tør å si fra at «nå har du en dårlig periode». Og tør å vær der hvis de får en negativ reaksjon på det[...]Vær der over en lang periode[...]*

Janne råder lærere i skolen til å la eleven snakke ferdig og høre på det som blir sagt. Man kan deretter spørre om hva eleven mener og be om at det som er uklart, blir gjentatt. Det er viktig at medelever og omgivelsene forstår og aksepterer problemet. I tillegg råder hun lærere til å prøve å forstå at problemet er løpsk tale, og at det ikke nødvendigvis må relateres til tilleggsversker, som for eksempel ADHD.

Ida gir råd om at det er viktig at de er medmennesker og nysgjerrige på vansken, og at de bryr seg om eleven generelt, slik at de fanger opp den løpske talen og kan henvise videre til riktig instans. I tillegg kan det legges til rette i muntlige situasjoner og la eleven selv være delaktig ved å få fortelle hva hun eller han trenger, og sammen bli enige om veien videre.

Markus mener at det er viktig at lærere kan litt om hva løpsk tale er. Videre er han opptatt av at det er essensielt at logopedene fokuserer på å forklare hva som foregår når en person sliter med løpsk tale.

Silje fremhever også at det er viktig å ta vansken seriøst, og at fagfolk har det i bakhodet at disse vanskene opptrer periodevis og kan være uforutsigbare for eleven. Videre bør omgivelsene til eleven innse at målet ikke nødvendigvis er å bli kvitt vanskene, men at eleven skal få teknikker for å takle det best mulig. Silje nevner også at det bør finnes brosjyrer om taleflytvansker og hvordan man kan få hjelp hos for eksempel helsesykepleieren på skolen, slik at eleven får informasjon om at det finnes logopeder og hvilken hjelp det er mulig å få.

#### 4.4.3 Oppsummering og drøfting – Viktig at eleven er en deltaker

Rådene deltakerne gir til eleven med løpsk tale og til lærere og logopeder er basert på erfaringer de selv har gjort som deltakere i et skoleforløp. Jeg vil trekke frem rådet fra deltakerne om å la eleven med løpsk tale bli hørt og få mulighet til å delta og få være en aktiv part i sitt eget skoleforløp. Dette rådet sammenfaller for det første med det som den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20) legger opp til. For det andre sammenfaller det med anbefalinger i ICF-CY (WHO, 2007), der det også vektlegges at eleven skal være en viktig deltaker i arbeidet lærere og logopeder gjør til beste for eleven og at elevens stemme må bli hørt. Sist, men ikke minst, er det i teorien om salutogenese (Antonovsky, 2012) understreket at det å være involvert som deltaker både i egne daglige erfaringer, samt i de prosessene som er med på å forme skjebnen til vedkommende, med på å føre til *meningsfullhet* i en av de tre livsopplevelsene som fører til *opplevelse av sammenheng* (OAS) i tilværelsen.

## 4.5 Sammenfatning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere det jeg har funnet ut knyttet til problemstillingen i denne studien, før jeg i siste kapittel kommer inn på implikasjoner for logopedisk praksis og forslag til videre forskning.

Personer med løpsk tale er en heterogen gruppe, og dette kom tydelig frem i intervjuene som jeg har gjennomført. Felles for alle deltakerne var at de alle fem ga rike beskrivelser av hvordan de har opplevd skoleforløpene sine. Likheter i materialet som er samlet inn, kan være at deltakerne opplevde at den løpske talen i liten grad ble påpekt og tatt tak i av lærerne de møtte i løpet av grunnskolen. Deltakerne forteller om at de i liten grad har opplevd mobbing i skoleforløpet som følge av den løpske talen. Flere deltakere opplevde stor grad av mestring ved godt forberedte fremføringer. Spontane diskusjoner og oppfølgings spørsmål fra lærer ble beskrevet som mer utfordrende for flere av deltakerne. Ingen av deltakerne fikk konstatert løpsk tale i barneskolealder, og fire deltakere fikk diagnosen av logoped mot slutten av ungdomsskolen eller i løpet av videregående skole.

En deltaker fikk diagnosen i voksen alder. Det er også felles for flere deltakere at de får logopedhjelp som er til stor nytte for dem mot slutten av ungdomsskolen eller mot slutten av videregående skole. Likeså er det mange deltakere som har opplevd å møte «gode» lærere og logopeder i skoleforløpet. Det er også likheter i det deltakerne forteller om at selvbevissthet og sosial mestring har økt i takt med alder og utvikling. Det samme gjelder deltakernes opplevelse av at aksept og åpenhet var viktig i voksen alder.

Ulikheter i materialet kan være at deltakerne opplevde skoleforløpene på forskjellig måte. Det er over 30 års aldersspenn mellom yngste og eldste deltaker. Dette kommer til syne ved at den eldste deltakeren ikke opplevde muntlige fremføringer i ungdomsskolen. Utviklingen av fagplaner i norsk skole og endring i synet på elevens deltakelse i skolen spiller inn her. Andre ulikheter kan være knyttet til det sosiale samspillet i skoleforløpene. Disse ulikhetene kan forklares ved at personer med løpsk tale er en heterogen gruppe og at de er like mangfoldige som den øvrige befolkningen og opplever ungdomsalderen ulikt. Som nevnt i metodekapittelet kan det være en svakhet ved studien at det ikke er med deltakere som har opplevd skoleforløpet som svært utfordrende, og dette kan være bakgrunnen for at det er mye likhet i materialet.

## 5 Logopediske implikasjoner og veien videre

### 5.1 Studiens relevans for logopedisk praksis

En erkjennelse jeg vil ta med meg etter å ha satt siste punktum i denne masteroppgaven, er at logopeder kan være svært betydningsfulle for personen med løpsk tale både når det gjelder kartlegging og i arbeidet med bevisstgjøring av vansken. Logopeden kan være en viktig samarbeidspartner for eleven med løpsk tale og legge til rette for at personen får mulighet til å delta i prosessen med å erkjenne vansken og finne måter å håndtere den løpske talen på over tid. I tillegg kan logopeden bistå med å «skreddersy» øvelser basert på kunnskap om hva det er eleven trenger bevissthet rundt, og komme med faglig begrunnede forslag om tilnærming til behandlingen. Logopeden kan videre være en nøkkelperson i samarbeidet mellom eleven, skolen og de foresatte. Det er logopeden som også kan bidra med kunnskap om løpsk tale til lærere i skolen, og gi konkrete innspill om hvilke grep som kan gjøres i det daglige arbeidet i klasserommet for å legge til rette best mulig for eleven. Nøkkelen kan være å la eleven selv delta i sin egen prosess, med en skånsom tilnærming til «livsarbeidet» det er å ha løpsk tale. Et råd som kan videreformidles til læreren, kan være at det i noen tilfeller er små grep som skal til for å hjelpe eleven med løpsk tale. Læreren kan gjøre avtaler med den aktuelle eleven, og for eksempel være forståelsesfull og tålmodig og hjelpe eleven med små «hint» underveis i fremføringer. Ved å være i dialog med eleven, kan de sammen finne frem til gode måter læreren kan signalisere at talen løper løpsk, slik at eleven kan «hente seg inn». I forkant av muntlig eksamen, kan læreren bistå eleven med løpsk tale ved å informere sensor i forkant, og sørge for at det blir tatt hensyn til vansken i eksamenssituasjonen. Foreldre og foresatte kan også være verdifulle deltakere i prosessen med å finne gode løsninger for eleven med løpsk tale på skolen og i hjemmesituasjonen.

Denne studien antyder at det kan være lettere for noen elever med løpsk tale å gjennomføre forberedte muntlige fremføringer, mens de uforberedte muntlige samtalene kan være noe mer utfordrende. Det kan derfor være et råd til lærere at det kan prøves ut å la eleven med løpsk tale få mulighet til å forberede seg til de uforberedte muntlige samtalene. Dette kan skje ved at eleven får vite om hvilke oppfølgingsspørsmål som lærer tenker å stille, slik at det er mulig å forberede seg på dette. I tillegg kan det i noen tilfeller være aktuelt å gi råd til lærere og da særskilt til norsklærere, om at et systematisk arbeid med muntlige ferdigheter kan være til nytte for eleven med løpsk tale ettersom dette er ferdigheter som går igjen i alle fag i skolen. Ved å arbeide med retoriske ferdigheter og la eleven få kjennskap til «fremføringens kunst», kan eleven med løpsk tale skaffe seg gode taletekniske og kommunikasjonsmessige redskaper. Disse kan komme til nytte i skoleforløpet og komme til anvendelse også i det voksne livet.

Logopeder og lærere kan i samarbeid bidra til at eleven med løpsk tale får mulighet til å delta i denne prosessen og får komme med innspill og blir hørt. Eleven kan få tilstrekkelig kunnskap om vansken og tilgang til nyttige øvelser som kan være til hjelp. Gode støttespillere og noen å «speile seg i» kan også være til hjelp for eleven med løpsk tale i skoleforløpet.



Demosthenes levde i en annen tid og i et annerledes samfunn enn det dagens unge vokser opp i her i Norge. Han fikk ikke diagnosen løpsk tale eller logopedhjelp, men klarte ved iherdig innsats og med gode hjelpere å nå lengre enn de fleste i sin samtid. Han fant sin egen vei og utviklet meget gode retoriske ferdigheter og ble en formidler av rang. Lærere og logopeder kan formidle til eleven hva Demosthenes oppnådde ved å trene opp diksjon og tydelighet, samt retoriske virkemidler og stemmebruk. Dette kan bidra til å skape håp og tro på at det er mulig å sette seg mål og finne sin egen vei i livet.

## 5.2 Videre forskning innenfor fagfeltet løpsk tale

Som beskrevet tidligere er det mange områder innenfor fagfeltet løpsk tale som det gjerne kunne vært forsket mer på, både når det gjelder hva løpsk tale er, hvordan det arter seg og effekt av behandling. Først og fremst kunne det vært nyttig å få etablert en entydig og evidensbasert definisjon av løpsk tale. Videre kunne det vært interessant med longitudinelle studier på fagfeltet.

Denne studien har fokusert på hvordan personer med løpsk tale har opplevd skoleforløpet i det norske skolesystemet. Deltakernes bidrag i denne studien gir et innblikk i hvordan disse fem opplevde sine skoleforløp. Personer med løpsk tale er en heterogen gruppe og det kunne vært interessant med ytterligere forskning med et liknende utgangspunkt, som kunne bidratt til et enda mer nyansert bilde. Forhåpentligvis vil kommende forskning på fagfeltet bidra med viktige brikker som kan gjøre at vi på sikt ser hele bildet av kommunikasjons- og taleflytvansken løpsk tale.

# Litteraturliste

- Alm, P. A. (2011). Cluttering: a neurological perspective. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.), *Cluttering. A Handbook of Research, Intervention and Education* (s. 3-28). East Sussex: Psychology Press.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* (1. utg., A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Bakken, J. (2018). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Moen, B.-E. (2011). Skolen for ungdom. I *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bóna, J. (2019). Clustering of disfluencies in typical, fast and cluttered speech. *Clinical Linguistics & Phonetics* (33(5)), 393-405.  
<https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1513075>
- Bóna, J. & Kohári, A. (2021). Rate vs. rhythm characteristics of cluttering with data from a "syllable-timed" language. *Journal of fluency disorders, Volume 67*.  
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2020.105801>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3:2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Daly, D. A. (1992). Helping the Clutterer: Therapy Considerations. I F. L. Myers & K. O. St. Louis (Red.), *Cluttering: A Clinical Perspective* (s. 107-121). Kibworth: Far Communications.
- Drayna, D. (2011). Possible genetic factors in cluttering. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.), *Cluttering. A Handbook of Research, Intervention and Education* (s. 29-33). East Sussex: Psychology Press.
- Guitar, B. (2019). Related Disorders of Fluency. I *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (5. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Helsedirektoratet. (2018, sist faglig oppdatert 25. juni 2018). Bruk av kodeverk – Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF) [nettdokument]. Hentet 15.04.21 fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/registrering-av-iplos-data-i-kommunen/om-funksjonsvurdering-og-skarinndeling/bruk-av-kodeverk-internasjonalt-klassifisering-av-funksjon-funksjonshemming-og-helse-icf>
- Hoff, K. & Sønsterud, H. (2012). Er det løpsk tale, - og hva kan gjøres? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 58(2), 26-33.
- International Cluttering Association [ICA]. (2021). ICA Website. Hentet 23.02.21 fra [www.icacluttering.com](http://www.icacluttering.com)
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Klokk, S. (2018). «Da jobbet jeg som en gal og fikk en ganske bra karakter, som jeg faktisk fortjente» (Klausulert masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67075>
- Krogsæter, T.-I. (2021). Store norske leksikon: Demosthenes - athensk politiker. Hentet 02.02.21 fra [https://snl.no/Demosthenes\\_-\\_athensk\\_politiker](https://snl.no/Demosthenes_-_athensk_politiker)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lanouette, E. B. (2011). Intervention strategies for cluttering disorders. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.), *Cluttering. A handbook of Research, Intervention and Education*. New York: Psychology Press.

- Lauritzen, E. S. (2006). Retorikken er en ledestjerne. Hentet 21.04.21 fra <https://forskning.no/sprak-partner-universitetet-i-oslo/retorikken-er-en-ledestjerne/1018835>
- Lind, M. (2008). Språk som handling og tekst. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lønne, A. (2019). Salutogenese Hentet fra <https://sml.snl.no/salutogenese>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pileberg, S. (2017). Derfor bør elever mestre retorikk. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-sprak-universitetet-i-oslo/derfor-bor-elever-mestre-retorikk/350768>
- Preus, A. (1987). Løpsk tale. I *Stamming og løpsk tale* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ramberg, C. & Samuelsson, C. (2008). Stamning och skenande tal hos vuxna och ungdomar. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 445-455). Lund: Studentlitteratur AB.
- St Louis, K. O., Myers, F. L., Bakker, K. & Raphael, L. J. (2007). Understanding and Treating Cluttering. I E. G. Conture & R. F. Curlee (Red.), *Stuttering and Related Disorders of Fluency* (3. utg., s. 297-326). New York: Thieme.
- St. Louis, K. O. (1996). Research and Opinion on Cluttering: State of the Art and Science. *Journal of fluency disorders*, 21(3-4), 171-374. <https://doi.org/>
- St. Louis, K. O. & Schulte, K. (2011). Defining cluttering: the lowest common denominator. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.), *Cluttering. A handbook of Research, Intervention and Education* (s. 233-251). New York: Psychology Press.
- St. Louis, K. O., Sønsterud, H., Carlo, E. J., Heitmann, R. R. & Kvenseth, H. (2014). Public attitudes toward—and identification of—cluttering and stuttering in Norway and Puerto Rico, 42, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.05.005>
- Statped. (2020). Løpsk tale i skolealder. Hentet 03.03.21 fra <https://www.statped.no/taleflytvansker-stamming-og-lopsk-tale/lopsk-tale/lopsk-tale-i-skolealder/>
- Stortingsforhandlinger. Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Svennevig, J. (2018). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sønsterud, H. (2019). The Importance of the Working Alliance in the Treatment of Cluttering. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(6), 1568-1572. [https://doi.org/10.1044/2019\\_PERS-19-00057](https://doi.org/10.1044/2019_PERS-19-00057)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). Intervjuing i praksis. I *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2021). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 16.05.21 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- van Zaalen, Y. & Reichel, I. K. (2015). *Cluttering. Current Views on Its Nature, Diagnosis, and Treatment*. Bloomington, IN 47403: iUniverse.
- van Zaalen, Y. & Reichel, I. K. (2017). Prevalence of Cluttering in Two European Countries; A Pilot Study. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, volume 2(SIG 17)*, 42-49. <https://doi.org/10.1044/persp2.SIG17.42>
- van Zaalen, Y., Wijnen, F. & Dejonckere, P. (2011). The assessment of cluttering: rationale, tasks, and interpretation. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.), *Cluttering. A Handbook of Research, Intervention and Education* (s. 137-151). New York: Psychology Press.
- Ward, D. (2018). *Stuttering and Cluttering. Frameworks for Understanding and Treatment* (2. utg.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Ward, D., Connally, E. L., Pliatsikas, C., Bretherton-Furness, J. & Watkins, K. E. (2015). The neurological underpinnings of cluttering: Some initial findings, *43*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.12.003>
- Ward, D. & Scaler Scott, K. (2011). *Cluttering. A Handbook of Research, Intervention and Education*. New York: Psychology Press.
- Weiss, D. A. (1964). *Cluttering*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall, Inc.
- World Health Organization [WHO]. (2007). International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY. Hentet fra [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Węsierska, K., St. Louis, K. O., Wesierska, M. & Porwoł, I. (2021). Changing Polish university students' attitudes toward cluttering. *Journal of fluency disorders*, (67). <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2021.105828>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Godkjenning fra NSD

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Intervjuguide

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.05.2021, 16:05



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Løpsk tale - elevens erfaringer fra et skoleløp

#### Referansenummer

729652

#### Registrert

16.09.2020 av Nina Gullvåg Aasgaard - ngsortla@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lindsay Ferrara, [REDACTED]@[REDACTED].tlf: [REDACTED]

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Nina Gullvåg Aasgaard, ngsortla@ntnu.no, tlf: [REDACTED]

#### Prosjektperiode

01.10.2020 - 30.09.2021

#### Status

25.09.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 25.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan

starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har innhentet samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom og Microsoft Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Invitasjon til å delta:

**Til deg som har løpsk tale og som er over 16 år:  
Vil du delta i forskningsprosjektet  
«Løpsk tale – erfaringer fra et skoleløp.  
Hvilke faktorer bidrar til å fremme eller hemme utvikling og mestring?»**

Dette er et spørsmål til deg som har løpsk tale om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skaffe kunnskap om hvilke faktorer i skoleløpet som kan bidra til å fremme og hemme utvikling og mestring for skoleelever med løpsk tale. Hvilke erfaringer har du fra egen skolegang? Hva slags hjelp har du fått av fagpersoner i løpet av skoleløpet ditt? Hvilke strategier har hjulpet deg i skolehverdagen?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave i logopedi, der formålet er å utforske erfaringer som elever med løpsk tale har i møtet med skolen. Det kan se ut til at fagpersoner i skolen ofte har begrenset kunnskap om løpsk tale, og målet med denne studien er å bringe tilbake viktig informasjon til fagfeltet om hvordan personer med løpsk tale opplever skolehverdagen og ønsker å bli møtt av fagpersoner.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et masteroppgaveprosjekt som jeg, Nina Gullvåg Aasgaard, skal gjennomføre. Institutt for språk og litteratur ved NTNU, ved veileder, Lindsay Ferrara, er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ber deg om å delta fordi du lever med løpsk tale og har gjennomført et skoleløp (grunnskole og eventuelt videregående skole og høyskole).

Invitasjon til å delta i studien er formidlet via profesjonelle fagforum (f.eks. Trøndelag logopedlag), NIFS (Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale), samt ved en åpen forespørsel på Facebook.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på Teams eller Zoom på et tidspunkt som passer for deg.

Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter og det vil bli gjort video-opptak av intervjuet.

Dersom du er under 18 år, vil det være anledning til at foreldre kan få se spørreskjemaet/intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Du kan trekke deg ved å kontakte veileder Lindsay Ferrara ved NTNU eller student Nina Gullvåg Aasgaard. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student Nina Gullvåg Aasgaard, hovedveileder Lindsay N. Ferrara, biveileder Hilda Sønsterud og eventuelt sensor som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet ditt og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Alle data vil anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Du som deltaker ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjoner. Analyser av dataene vil være av en slik art at de ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner. Opplysninger som vil publiseres er deltakernes erfaringer og personlige oppfatninger knyttet til eget skoleløp (grunnskole, videregående skole og eventuelt høyskole).

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest 30. september 2021. Det betyr at alle innsamlede data og lydopptak slettes innen 30. september 2021.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU videre har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- student Nina Gullvåg Aasgaard, [nqsortla@ntnu.no](mailto:nqsortla@ntnu.no)
- NTNU ved Lindsay Ferrara, [redacted]@[redacted]
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen, [redacted]@[redacted]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lindsay Ferrara  
Prosjektansvarlig

Nina Gullvåg Aasgaard  
Logopedstudent

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Løpsk tale - erfaringer fra et skoleløp*. Hvilke faktorer bidrar til å fremme eller hemme utvikling og mestring?, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju via Teams eller Zoom
- at intervjuet blir filmet
- at transkripsjoner oppbevares videre uten personopplysninger

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg ønsker å vite om andre relevante studier innenfor samme prosjektperiode:

- Jeg ønsker å vite om andre relevante studier innenfor løpsk tale-feltet (F.eks. «Å leve med løpsk tale – En kartlegging av hvordan løpsk tale innvirker på personens hverdagsliv, sett i et livsløpsperspektiv»)

NB! Dersom du takker ja til dette, samtykker du til at andre forskere får tilgang til din kontaktinformasjon.

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

*Som avtalt blir dette intervjuet tatt opp på video, og opptaket vil bli behandlet i henhold til personvernreglene og vil bli slettet når studien er avsluttet.*

Intervjuet har fire fokusområder; personlig informasjon, dine egne erfaringer i skoleløpet ditt, dine erfaringer fra møter med fagpersoner (f.eks. logopeder eller lærere), og til slutt noen mer generelle spørsmål, blant annet om ditt syn på framtida og om på hvilken måte løpsk tale kan være en ressurs i voksenlivet.

Innledende spørsmål:

#### **1.0 Personlig informasjon:**

- 1.1 Kjønn: kvinne/mann/annet
- 1.2 Hva er ditt fødselsår:
- 1.3 Hva er din høyeste fullførte utdanning:
- 1.4 Har du fått diagnosen løpsk tale? Ja/Nei  
Hvis ja; av hvem?  
Og ca. hvilket årstall?

#### **2.0 Egen opplevelse**

- 2.1 Hvis du skal beskrive deg selv med tre stikkord, hvilke ord velger du?
- 2.2 Hvordan vil du beskrive talen din (måten du snakker på)?
- 2.3 Når ble du klar over at du hadde løpsk tale?
- 2.4 Hvordan ble du oppmerksom på det?
- 2.5 Hvordan opplevde du å bli oppmerksom på dette?
- 2.6 Hvis du skal beskrive hele skoleløpet ditt med ett eneste ord, hvilket ord vil du velge?
  - Kan du utdype dette mer?
- 2.7 Hvordan vil du beskrive starten på barneskolen?
  - Fikk du noen kommentarer på måten du snakket på?
  - Hvordan vil du beskrive skolehverdagen og kommunikasjonen med medelever?
  - Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen med lærere eller andre fagpersoner (f.eks. logoped)
- 2.8 Hvordan vil du beskrive overgangen til ungdomsskolen?
- 2.9 Hvordan opplevde du skolehverdagen på ungdomstrinnet?
  - Fikk du noen kommentarer på måten du snakket på?
  - Hvordan vil du beskrive skolehverdagen og kommunikasjonen med medelever?
  - Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen med lærere eller andre fagpersoner (f.eks. logoped)
  - Hvordan vil du beskrive klassen du gikk i?

#### **Spørsmål 2.10 og 2.11 besvares dersom du har erfaringer fra videregående skole/høgskole**

- 2.10 Hvordan vil du beskrive overgangen til videregående skole (og eventuelt høgskole)?
  - Fikk du noen kommentarer på måten du snakket på?
  - Hva tenker du selv om skolehverdagen og kommunikasjonen med medelever og lærere (ev. logoped eller andre fagpersoner)?

2.11 Hvordan opplevde du skolehverdagen på videregående skole (og eventuelt på høgskole)?

- Fikk du noen kommentarer på måten du snakket på?
- Hva tenker du selv om skolehverdagen og kommunikasjonen med medelever og lærere (ev. logoped eller andre fagpersoner)?
- Hvordan vil du beskrive klassen du gikk i?

2.12 Har du mottatt hjelp fra fagpersoner i løpet av grunnskolen (f.eks. lærere, logoped, sosiallærer, rådgiver)? Ja/nei

I videregående skole? Ja/Nei

Hvis ja;

- I hvilket omfang? (ca. timer pr uke/antall måneder eller år)
- Med hvilke fagpersoner? (f.eks. lærer, logoped, sosiallærer, rådgiver)

### **3.0 Din opplevelse av møter med fagpersoner (f.eks. lærer, logoped, rådgiver, sosiallærer)**

3.1 Hvordan opplevde du støtten/hjelpen fra lærerne dine?

3.2 Er det andre fagpersoner du opplever å ha fått støtte fra?

3.3 Har du samarbeidet med logoped noen gang? Ja/Nei

Hvis ja;

- Hva slags hjelp fikk du?
- Opplevde du det som nyttig?
- Hva var det som fungerte/eventuelt ikke fungerte?

3.4 Hvis du fokuserer på hva som fremmet utviklingen din; kan du beskrive en eller flere episoder i skoleløpet ditt som du ser tilbake på med takknemlighet?

3.5 Hvis du fokuserer på hva som hemmet utviklingen din; kan du beskrive en eller flere episoder i skoleløpet ditt som du ser tilbake på som utfordrende?

*Presisering før neste spørsmål: Det er fint om du ikke nevner navn på fagpersoner du har møtt i din skoletid i intervjusituasjonen. Skulle navn bli nevnt, vil disse bli anonymisert i transkribering (nedskrivningen) av intervjuet i forbindelse med det videre analysearbeidet i denne masteroppgaven.*

3.6 Er det noen fagpersoner som du tenker tilbake på med takknemlighet når det gjelder din egen mestring og utvikling i skoleløpet ditt? Som har fremmet utviklingen din? Kan du nevne eksempler på gode opplevelser?

Hvis ja;

- hvilket klassetrinn ca.?
- Hvilken type fagperson (f.eks. lærer/logoped)?
- Hva var det denne/disse fagpersonen(e) gjorde som var til hjelp for deg?
- Hvilke egenskaper vil du si var framtrædende hos denne fagpersonen

3.7 Er det noen fagpersoner du har møtt i ditt skoleløp som har bidratt til å hemme utviklingen din? Eller som har gjort mestring vanskelig? Kan du nevne eksempler på slike opplevelser?

Hvis ja;

- hvilket klassetrinn ca.?
- Hvilken type fagperson (f.eks. lærer/logoped)?
- Hva var det denne/disse fagpersonen(e) gjorde eller ikke gjorde som hemmet utviklingen din?
- Hvilke egenskaper vil du si var framtrædende hos denne fagpersonen?

3.8 I hvilke skolesituasjoner opplevde du størst grad av mestring?

I hvilke fag opplevde du stor grad av mestring?

I hvilke typer aktiviteter opplevde du stor grad av mestring?

3.9 Var det noen fag du opplevde liten grad av mestring i? Eventuelt hvilke fag?  
Var det noen typer aktiviteter du opplevde liten grad av mestring i? Eventuelt hvilke aktiviteter?

3.10 Likte du best praktiske eller teoretiske fag?

3.11 Hvilke strategier utviklet du i løpet av skoleløpet ditt som du mener var viktige for egen mestring av det sosiale?

3.12 Hvilke strategier utviklet du i løpet av skoleløpet ditt som du mener var viktige for egen mestring av det faglige?

3.13 Er det egenskaper hos deg selv som du vil trekke fram som betydningsfulle i din egen utvikling?

3.14 Er det andre personer du mener har bidratt positivt til din utvikling i skolesammenheng? (f.eks. venner, familie eller andre)

Hvis ja;

- hvilke personer er dette, og på hvilken måte har de bidratt?

3.15 Er det andre personer du mener har bidratt negativt til din utvikling i skolesammenheng? (f.eks. venner, familie eller andre)

Hvis ja;

- hvilke personer er dette, og på hvilken måte har de bidratt?

3.16 Som elev i grunnskolen og videregående kan man møte på små og store utfordringer opp gjennom skoleløpet sitt. Hvilke utfordringer har du møtt på og hvordan har du håndtert disse?

3.17 Skolehverdagen består av mange ulike situasjoner. Hvilke av disse nevnte situasjonene tenker du at du har taklet spesielt bra? Hvilke situasjoner skulle du gjerne taklet annerledes? Eksempler?

- Skoletimene
- Gruppearbeid
- Friminutt
- Sosiale sammenhenger i klassesituasjonen
- Elevkvelder/skoleball
- Sosiale tilstelninger i klassen (f.eks. med foreldre til stede)
- Skoleturer

3.18 Er opplevelsene like på barneskole, ungdomsskole og eventuelt i videregående skole? Ja/Nei

Hvis nei; Kan du beskrive hva som er ulikt?

3.19 Kan du beskrive hvordan du opplevde å holde eventuelle muntlige presentasjoner i løpet av grunnskolen/videregående skole?

- Hvordan forberedte du deg til presentasjoner?
- Hvilke tilbakemeldinger fikk du fra medelever eller lærere i etterkant av muntlige presentasjoner?
- På hvilken måte ble det tatt hensyn til taleflytvansken din i slike sammenhenger?

3.20 Har du gjennomført muntlig eksamen noen gang i løpet av skoletiden din? Ja/nei

Hvis ja;

- Hvordan opplevde du denne situasjonen?

- Hvordan ble resultatet sammenliknet med standpunktkarakteren du hadde i faget?
- På hvilken måte ble det lagt til rette for deg ved muntlig eksamen?

3.21 Er det andre ting som har vært utfordrende å takle opp igjennom skoleløpet ditt?

#### **4.0 Generelle spørsmål**

4.1 Hvordan vil du beskrive oppmerksomhetsspennet du hadde som barn sammenliknet med det du har nå som voksen?

4.2 Hvordan vil du beskrive yrkeskarriéren din?

4.3 Hvordan vil du beskrive din livssituasjon akkurat nå? Hva er du fornøyd med? Hva kunne vært annerledes/bedre?

4.4 Hvilke egenskaper ved deg selv vil du trekke frem som avgjørende for at du har nådd målene du har satt deg gjennom livet?

4.5 Hvordan vil du beskrive din egen utvikling og modning, fra barn til voksen?

4.6 Hvilke tanker gjør du deg om egne framtidsplaner?

4.7 På hvilken måte kan løpsk tale være en ressurs i voksenlivet?

4.8 Er det noen situasjoner i voksenlivet ditt nå som du opplever som utfordrende? Eksempler?

4.9 Hvordan håndterer du disse utfordringene? Strategier?

4.10 Hvordan opplever du det er å høre deg selv snakke på video- eller lydopptak?

4.11 Har du opplevd at du stammer i liten eller større grad i noen sammenhenger? Hvis ja; i hvilke sammenhenger?

4.12 Basert på dine egne erfaringer; Hvilke råd/oppfordringer vil du gi til andre med løpsk tale som er tidlig i skoleløpet sitt?

4.13 Basert på egne erfaringer; Hvilke råd/oppfordringer vil du gi til fagpersoner som arbeider med elever med løpsk tale? Hvordan mener du de bør gå fram i tilnærmingen til eleven?

4.14 Høsten 2020 iverksettes nye læreplaner i grunnskolen, der et av de tverrfaglige temaene som elevene skal arbeide med, er *Folkehelse og livsmestring*. På hvilken måte tenker du at dette temaet kan komme elever med løpsk tale til gode?

Til slutt:

Er det noe du vil tilføye før vi avslutter?

*Er det noen av spørsmålene i starten av intervjuet som du vil kommentere ytterligere?*

**Tusen takk for at du har tatt deg tid til å besvare spørsmålene!**

