

Oppfølging av stamming hos barn i skolealder

Av Tommy Olsen

Målene og metodene for den logopediske oppfølgingen av skolebarn som stammer er gjerne annerledes enn når logoped er arbeider med barn i barnehagealder. Tiltakene ligner de vi vanligvis retter mot ungdom og voksne, men vi kan i mindre grad stille krav til egeninnsats eller forvente at de er klare for å jobbe aktivt for endring. For barn i skolealder er skole og familie svært innflytelsesrike arenaer som bør inkluderes i de logopediske tiltakene.

Innledning

Skolebarn som stammer kan ha ulike utgangspunkt. Noen kan allerede ha hatt noe logopedisk oppfølging i barnehagealder. Andre har kanskje ikke fått hjelp tidligere, men blir henvist i løpet av skolealder. Det kan være stor variasjon i hvordan stammingen arter seg mellom ulike barn, og over tid hos det enkelte barn. Denne variabiliteten i stamming, både på gruppe- og individnivå, er ikke godt nok forstått (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Per dags dato har man ikke funnet en universell teori som forklarer stammings utvikling (Bloodstein & Ratner, 2008), men det er klart at stamming har et nevrologisk utgangspunkt (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013).

For barn i barnehagealder vil muskelspenninger være av periodevis karakter, mens det for barn i skolealder er et mer stabilt trekk. Dette også til tross for at stammingen kan variere (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Kanskje er nevroplastisiteten også mindre enn i barnehagealder (Bloodstein & Ratner, 2008; Conture & Guitar, 1993). Trolig er dette en av grunnene til at stammingen nå for de fleste er av vedvarende karakter. Barnet vil i økende grad identifisere seg med stammingen, selv om han eller hun ikke nødvendigvis har sterke negative følelser eller holdninger til den eller egne kommunikasjonsferdigheter. Forventningsangst sprer seg til ulike språklyder, ord og situasjoner gjennom klassisk betinging (Guitar, 2014). Sett ut fra Sheehans (1970) unngåelsesnivåer vil her skolebarn begynne med unngåelse av lyder og ord for senere å unngå taleforsøk eller situasjoner der de forventer eller frykter stamming. Denne atferden vedlikeholdes av operant betinging (Guitar, 2014). Barnet kan være bevisst andres reaksjoner på stammingen (Bloodstein & Ratner, 2008; Shapiro, 2011). Det er imidlertid noe

usikkerhet knyttet til hvordan barn og personer som stammer generelt tolker lytterreaksjoner. At stammingen muligens vil være med barnet fremover krever andre logopediske mål og tilnærminger enn da barnet var i barnehagealder. Selv om barn i barnehagealder også kan oppleve og tolke reaksjoner på sine taleflytbrudd, er skolealder kanskje den perioden der mange barn begynner å tolke miljøet rundt seg. Det kan skape følelsesmessige reaksjoner og påvirke holdningen til stammingen og seg selv. I denne sammenhengen må vi tenke nøye over hva målet med logopedoppfølgingen skal være.

Kartlegging

Før man vurderer om logopedisk oppfølging skal igangsettes, og det utarbeides logopediske tiltak, er det viktig å gjøre en utredning som sier noe om barnets stamming og forhold til den. Reardon-Reeves og Yaruss (2013) foreslår å samle informasjon om barnets observerbare stamming, følelser og holdninger til stamming og kommunikasjon, miljøets påvirkning, hvordan stamming påvirker livsutfoldelse samt kommunikasjon i sin helhet. For inngående informasjon om stammekartlegging vises det til artikkel av Baluyot, Hoff og Melle (2019).

Følelser, holdninger og tankemønstre

Følelsesmessig er det ulikt hvilket utgangspunkt barn har. Noen er svært lite bevisste på stammingen sin, mens andre er sterkt bevisste og negativt innstilt til hvordan de snakker. Forskning viser at barn ned i tre-årsalderen kan vurdere sin egen tale mer negativt enn jevnaldrende (Guttormsen, Kefalianos & Næss, 2015) og at andelen barn som er bevisst på stammingen øker mot skolealder (Boey, Van de Heyning, Heylen, Stoop, De Bodt, 2009). Hos skolebarn har mer negative opplevelser i «nået» begynt eller kan begynne å utvikle seg til mer generalisert frykt, ubehag og tankemønstre (Guitar, 2014). Det er en nærliggende sammenheng mellom stamming og sosial angst på grunn av negative konsekvenser sosialt og psykisk som man kan oppleve gjennom livet på grunn av stammingen (Iverach, Jones, Lowe, O'Brian, Menzies, Packman, Onslow, 2018). I en studie av Iverach, Jones, Mclellan, Lyneham, Menzies, Onslow, Rapee (2016) fant man at 24 % av skolebarn (7–12 år) som stammet møtte kriteriene for en sosial angstlidelse, sammenliknet med 4 % av kontrollgruppen. Mobbing, ekskludering og negative reaksjoner fra jevnaldrende intensiveres i skolealderen når barna blir mer aktive sosialt og i muntlig deltakelse (Iverach & Rapee, 2014).

Kartlegging av barnets følelser og holdninger knyttet til stamming er svært relevant da det er viktig for langsiktig håndtering av stamming (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013).

Kasusbeskrivelsen nedenfor gir et innblikk i hvordan en skolegutt er bevisst på stammingen sin og på reaksjoner i nærmiljøet.

Eksempel fra logopedhverdagen

Nikolai, 6.trinn

Nikolai begynte å stamme relativt sent etter å ha overvært en uheldig livssituasjon. De første gangene jeg møtte ham var i utredningsfasen. I denne fasen var det viktig å få tak i hans følelser og holdninger til taleflytbruddene. Jeg ønsket å finne ut hvordan Nikolai opplevde hjemmemiljøets reaksjoner på stammingen. Nikolai kom selv opp med idéen om å bruke det klassiske tivoliapparatet, der man skal forsøke å slå sleggen så hardt man kan, for å beskrive dette. Stolpen var inndelt i fire deler, grønn, gul, oransje og rød sone med tall opp til 10. Jeg skrev forskjellige spørsmål på siden og Nikolai tegnet på hvilket tall og i hvilken fargesone kulen stoppet. I tankeboblen skrev jeg ned en påstand eller tanke knyttet til hjemmemiljøet: «det er viktig for pappa at jeg slutter å stamme». Deretter tegnet han en kule i det åttende feltet, rød sone. Kulens plassering indikerer hvor mye han tror på denne påstanden eller tanken.



Et eksempel på hvordan logopeden kan kartlegge styrken på følelsesmessige reaksjoner og tanker, deriblant negative automatiske tanker.

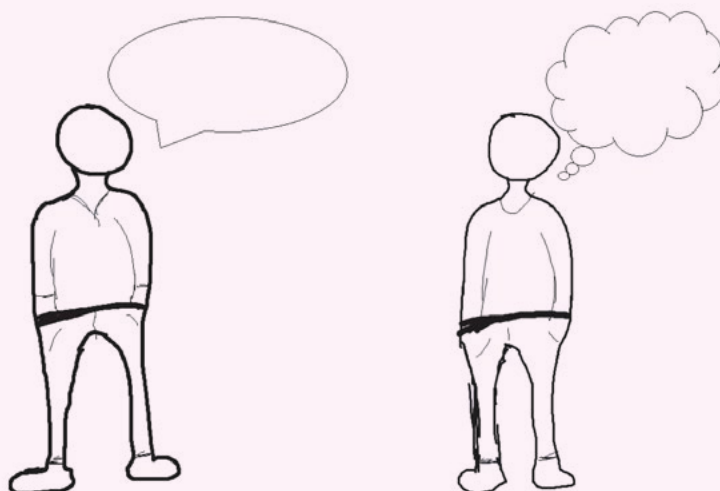
Slike modeller og tegninger, som eksemplifisert i ovennevnte kasus, kan brukes i kartlegging av følelser og holdninger og være et nyttig verktøy for å vurdere effekten av logopediske tiltak. De kan brukes som ledd i selve logopedoppfølgingen og kan med fordel supplere bruk av andre mer standardiserte kartleggingsverktøy.

Man kan bruke andre tegneskisser for å forsøke å få et innblikk i barnets tankemønster. Eksempelvis kan man lage en «bekymringsstige» der barnet kan rangere hva han eller hun er mest redd for (Chmela & Reardon, 2005). Tegningene kan også brukes for å utforske barnets hypoteser omkring andres reaksjoner. Logopeden kan bygge ut dette videre til tegneserier og slik nærme seg narrativ terapi slik dette beskrives av Dilollo, Neimeyer og Manning (2002). Sheehans (1970) isfjellmetafor kan være en nyttig skisse som er forståelig både for barnet og dets foresatte. Nyttige tips kan bli funnet hos Chmela og Reardon-Reeves (2005), samt Reardon-Reeves & Yaruss, 2013).





I denne tegneskissen har logopeden skrevet et selvreflekterende spørgsmål der barnet skal fylle ut det han eller hun synes passer best for seg.



I denne tegneskissen innføres også en lytter. Tegneskissen kan videre bygges ut med flere tanke- og / eller snakkebobler. Denne tegneskissen kan også tjene til å undersøke eventuelle tankemønstre på en forståelig og konkret måte, eksempelvis negative automatiske tanker om man benytter elementer fra kognitiv terapi.

Logopedisk oppfølging

Den logopediske oppfølgingen likner i stor grad på oppfølgingen som gis til voksne personer som stammer, men må tilpasses barnets alder (Yairi & Seery, 2014). I tillegg kan andre faktorer, som motivasjon og hvorvidt han eller hun er klar for hjelp påvirke oppfølgingen og må tas hensyn til. Det er også viktig å være klar over den sosiale konteksten, der de foresatte sin innflytelse reduseres til fordel for innflytelsen fra jevnaldrende (Guitar & Conture, 1993; Fraser, 1964).

Motivasjon

Skolebarn som stammer er ikke alltid like motiverte eller klare for å jobbe med stammingen som en voksen person kan være (Fraser, 1964). De kan for eksempel ha blitt henvist til logoped etter ønske fra andre. I denne situasjonen kan det hende at barnet opptre noe defensivt og er lite verbalt. Mulige årsaker til at barnet ikke er motivert for logopedisk oppfølging bør vurderes og drøftes med foresatte og lærere. Grunner til manglende motivasjon kan være at barnet selv ikke opplever stammingen som et problem eller ikke forstår målet med den logopediske oppfølgingen, dette til tross for at stammingen rent faktisk kan ha negative konsekvenser for dem (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Om vi tenker på Bloodsteins (1960) faseinndeling er det ikke sikkert at barnet har begynt å unngå situasjoner og sosial deltakelse, men har en unngåelsesatferd mer på lyd-, ord- og setningsnivå. Da fremstår det ikke nødvendigvis som like problematisk som når man opplever reduksjon i aktivitet og deltakelse grunnet stamming. Å iverksette logopedisk oppfølging på «feil» tidspunkt kan resultere i manglende effekt og en holdning om at logopedi ikke fungerer (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Det er også hevdet at hvor plaget man er av stammingen vil påvirke graden av innsats som legges ned i den logopediske oppfølgingen (Shapiro, 2011).

For personer som skjuler stammingen sin kan det oppleves som en katastrofehendelse å eksponere den, selv hos en logoped (Cheasman & Everard, 2013). I noen tilfeller vil det derfor være hensiktsmessig å tidlig vektlegge mestring av en eller flere taleteknikker fremfor en direkte konfrontasjon av stamming. Dette kan fungere motiverende for barnet (Fraser, 1964). I andre tilfeller kan det være mer hensiktsmessig å anerkjenne at barnet ikke er modent for å jobbe direkte med selve talen. Selv har jeg opplevd flere barn som ikke forstår hvorfor de behøver å gå til logoped. I disse tilfellene synes jeg det er fint å anerkjenne barnets

manglende motivasjon og heller formidle at vi skal lære mer om stamming og at jeg ikke opptrer på vegne av skole og foresatte. På denne måten kan man forsøke å skape motivasjon for enkeltprosjekter knyttet til stamming. I flere tilfeller har jeg opplevd at resultatene fra OASES (se Baluyot, Hoff & Melle, 2019) gir et godt grunnlag for å inngå slike samarbeidsprosjekter. Jeg opplever det som givende og hensiktsmessig å opptre nysgjerrig og interessert fremfor å være en autoritetsperson som skal lære bort ferdigheter som de skal anvende. Vi skal være varsomme med hva vi faktisk kommuniserer til barn (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Ofte har jeg opplevd at dette ufarliggjør situasjonen for barnet og raskere skaper en åpen dialog. Andre barn kan synes det er helt greit å snakke om stammingen.

Det kan altså være velbegrunnet å utsette direkte logopedisk oppfølging (Fraser, 1964) om man ikke finner noen slike samarbeidsprosjekter. Man kan også avtale en periode uten logopedisk oppfølging, men da med en plan for hvor lenge og eventuelt hvilke hjemmeoppgaver den enkelte har (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Å avvente videre logopedisk oppfølging kan noen ganger bryte med omgivelsenes forventninger til oss som logopeder. I disse situasjonene er det viktig at logopeden har faglig trygghet til å ta barnets perspektiv og veilede foresatte og miljøet rundt om forutsetninger og mål for logopedoppfølging. Kanskje er det i stor grad miljøet rundt som trenger økt kunnskap om stamming.

Målsetting

Etter utredning er det en god investering å sette mål for logopedoppfølgingen. Gjennom utredningsfasen har man kommet frem til hvilke samarbeidsprosjekter man er klare for og kan forplikte seg til å legge en innsats i. For å kunne måle fremgang og måloppnåelse er det viktig med mål som er konkrete og målbare. Dette kan også virke motiverende ved at barnet selv, de foresatte og ikke minst logopeden ser en faktisk utvikling. Målene kan formuleres som SMART-mål, hvilket innebærer at målene er spesifikke, målbare, oppnåelige, relevante og tidsbegrenset (Conzemius & O'Neill, 2009).

Logopedisk oppfølging må tilpasses hvert enkelt barn og familie. Den må ta hensyn til stammingens kompleksitet som kan påvirke alle kommunikasjons-situasjoner, emosjonelle overbygninger og barnets livskvalitet. Familiens involvering i oppfølgingen er viktig for resultatet (Shapiro, 2011). Av den grunn bør de involveres i målsetting. En måte å gjøre dette på er å ta utgangspunkt i Verdens Helseorganisasjon (WHO) sitt ICF-skjema. Jeg viser

til Baluyot, Hoff og Melle (2019), som gir en nærmere beskrivelse av skjemaet. Noen barn kan gjøre dette på tomannshånd med logopeden, og kan ha glede av å vise det til de foresatte. For andre er det mer naturlig å gjøre det med elev og foresatte sammen. Barnets mål kan endres underveis i prosessen, så det kan være hensiktsmessig å vurdere disse jevnlig i oppfølgingen.

Foresatte kjenner barnet aller best, og kan gi oss nyttig informasjon både i kartleggings- og oppfølgingsfasen. Gjennom et nært samarbeid med foresatte kan vi som logopeder modellere hvordan vi forholder oss til barnet og dets stamming. I en tidlig fase bør det skapes en felles plattform mellom logoped og foresatte der forventninger til oppfølgingen kan kommuniseres. Dette kan måtte gjøres flere ganger gjennom oppfølgingen. Erfaringsmessig kan mange foresatte og andre nærpåsoner for øvrig være svært opptatt av å måle fremgang i hvor mye eller lite barnet stammer. Som logoped kan det være utfordrende å føle på forventninger som man kanskje ikke klarer å innfri. Det er derfor viktig å sette realistiske mål sammen med personer i barnets miljø og hjelpe dem med å forstå hvorfor akkurat disse målene kan være fornuftige. Det er viktig å forklare at logopedisk oppfølging ikke utelukkende handler om å modifisere stammingen.

Det kan være hensiktsmessig å ha en første samtale alene med foresatte for å la disse være åpne om sine følelser og tanker (Yairi & Seery, 2014; Kelman & Nicholas, 2017). Samtidig er det helt sentralt at barnet aktivt deltar i planlegging og gjennomføring gjennom hele prosessen.

Identifiseringsarbeid og eksperimentering

Økt kunnskap om stamming vil være en naturlig del av det desensitiverende arbeidet som ofte inngår i oppfølgingen av skolebarn som stammer. Denne komponenten er også fremhevet av Murphy, Yaruss og Quesal (2007a). Å kunne ha en objektiv holdning til stammingen sin er fremhevet fra flere sider, for eksempel av Bryngelson og Van Riper (Bloodstein & Ratner, 2008). Man fant imidlertid at lavere frykt for å stamme ikke nødvendigvis ga mindre stamming. Modifikasjonsarbeid ble da en påfølgende komponent (Bloodstein & Ratner, 2008).

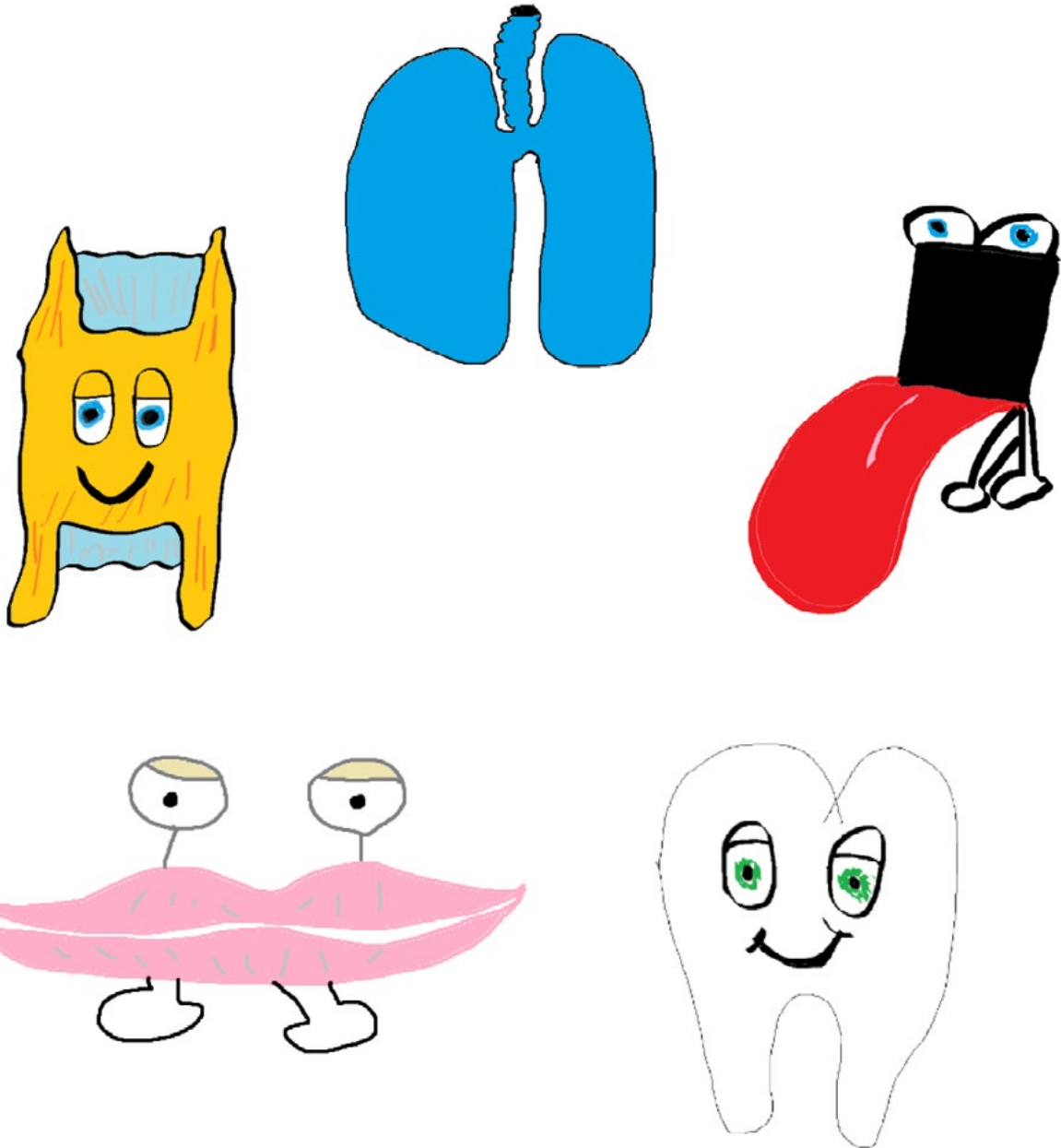
Vi ønsker å gi barnet en forståelig forklaring på stamming og tale- og språkproduksjon generelt (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2014; Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). I identifiseringen vil vi lokalisere hvor stammingen oppstår og hva som hindrer lyden eller ordet. Logopeden kan med fordel benytte

frivillig stamming for å utforske dette sammen med barnet (Dell, 1986). Fortell gjerne barnet at man i samtalen vil forsøke å observere stammeøyeblikk når de skjer, for så å kikke nærmere på dem, beskrive dem, tegne dem og liknende. Vi kan rett og slett forske på dem sammen. Å lære om hvorfor og hvordan stammeøyeblikk oppstår er desensitiverende for barnet, men også et godt grunnlag for å jobbe med måter å endre måten man stammer på, og kontrollere stammingen, om barnet ønsker det. Murphy et al., (2007a) fremhever også at kunnskap om stamming som fenomen, altså forekomst, kjønnsfordeling, kjente personer som stammer og liknende, kan være nyttig.

Underveis i identifiseringsarbeidet vil man skille mellom myk og kontrollert stamming og ukontrollert og hard stamming. Eksempelvis kan kansellering benyttes, der barnet gjentar stammeordet, men nå med myk og kontrollert stamming. Målet med dette er å returnere stammingen til et mykere utgangspunkt (Dell, 1986). På denne måten kan logoped og barn sammen forsøke å forandre hard og ukontrollert stamming til en mykere form, for eksempel gjennom stammemodifiserende tilnærminger som pullouts eller kanselleringer (Van Riper, 1973). Å eksperimentere og utforske stammeøyeblikkene på denne måten krever at eleven «står i» stammeøyeblikket. Det kan oppleves naturstridig for mange, kanskje fordi man ellers gjør det motsatte, som blir en form for følelsesmessig unngåelse slik det beskrives av Sheehan (1970). Personer som stammer ønsker gjerne å bli fort ferdig med det ukomfortable stammeøyeblikket. Be aldri barnet om å gjøre noe som du selv ikke gjør. Logopeden må støtte barnet til å stå i stammeøyeblikket og samtidig veilede og vise hvordan nødvendige endringer kan gjøres for å få kontroll på stammeøyeblikket. Som logoped kan det være nyttig om man selv stadig legger inn myk og kontrollert stamming i egen tale, såkalt pseudostamming. Det er viktig for meg å fremheve at man som logoped bør utforske dette sammen med barnet så langt det lar seg gjøre, fremfor å formidle det. Du kan bli overrasket over hvor mange «taleteknikker» du allerede kan finne i barnets tale.

Eksempel fra logopedhverdagen

Når jeg jobber med identifiseringsarbeidet starter jeg som regel med å fortelle om snakkehjelperne, altså de delene av kroppen som vi bruker til å snakke med, samt hvordan de jobber sammen. Deretter forsøker jeg å koble snakkehjelperne til nevrologi og språkproduksjon. Jeg forteller at det ikke er noe galt med snakkehjelperne, men at stamming skjer når hjernen og snakkehjelperne skal sende beskjeder til hverandre. Det er flere måter å forklare dette på. Noen ganger forklarer jeg språkproduksjon som hjernefabrikker som lager ord og setninger som deretter fraktes ned veier til snakkehjelperne, der noen veier har is, humper eller et trafikklys som plutselig blir rødt og grønt. Andre ganger forteller jeg om «snakkesjefen» i hjernen som har ansvar for kontrollpanelet med alle knappene og spakene som styrer snakkehjelperne. Det fine med disse forklaringene er at de også kan gi barnet en forståelse av stammingsens variabilitet. Om snakkesjefen er stresset må han trykke fortere på knappene og dra raskere i spakene. Da er det fort gjort at han trykker litt feil og at snakkehjelperne stammer. Dette kan man simulere sammen med barnet på ulike måter. Ordene kan også møte på isete veier, humper eller lyskryss. Jeg forsøker så langt det er mulig å la barna lage sine egne metaforer eller at vi sammen lager ulike eksperimenter. Illustrasjoner og konkrete kan være nyttig i den logopediske oppfølgingen.



Eksempler på figurer av snakkehjelperne: strupe, tunge, lunger, munn/lepper, tann.
Disse kan benyttes i identifiseringsarbeidet, men også videre inn i oppfølgingen.



Eksempler på bilder som kan brukes til å vise hva som skjer med snakkehjelperne i stammeøyeblikk.

<p>Lyd</p> 	<p>Snakkehjelpere</p> 
<p>Illustrasjon lyd</p> 	<p>Beskrivelse av artikulasjon</p> <p>Tunga sitter fast på tannene. Presser hardt mot tennene</p>

Eksempler på skjema og bilder som kan brukes for å forklare og analysere stammeøyeblikk for barn i skolealder.

Å nærme seg stamming

Som tidligere nevnt kan det variere en del hvor negativt innstilt barn i skolealder er til talen sin. Dette ser logopeder også i sin kliniske praksis. I noen tilfeller kan det være nødvendig å bevisstgjøre barnet på stammingens eksistens, mens det i de aller fleste tilfellene vil være nødvendig med desensitiverende aktiviteter. Man skal være forsiktig med å tenke at det nødvendigvis er en sammenheng mellom stammingens hørbare og synlige alvorlighetsgrad og barnets følelser og holdninger til den. Utredningen vil ha vist hvordan barnet opplever stammingen sin og gi en pekepinn på hva som bør inngå i en oppfølgingsplan. Underveis i oppfølgingen bør det også foregå en kontinuerlig kartlegging for å se om noe har endret seg.

Guitar (2014) og Dell (1986) gir en beskrivelse av hvordan en kan tilnærme seg eldre barn i barnehagealder og tidlig skolealder. Her beskrives det hvordan logopeden gradvis bevisstgjør barnet på taleflytbruddene gjennom logopedens pseudostamming og positive aksept for dette. Etter hvert som stammingen blir ufarliggjort overfor barnet, kan man begynne å «fange» stammingen i barnets tale. Det vises også til Melle, Guttormsen, Brubak og Ingebrigtsen (2019) der dette blir beskrevet.

Eksempel fra logopedhverdagen

Mehmet, 2.trinn

Da jeg traff Mehmet gjorde vi noen oppgaver med snakke- og tankebobler for å se litt på hans holdninger til stamming. Han sa tidlig at han hatet å stamme, og på toppen av bekymringsstigen sto stamming. Han overidentifiserte mye stamming hos seg selv. Vi begynte å snakke om snakkehjelperne og hva de gjør. Deretter begynte vi identifiseringsarbeid der jeg stammet og han skulle identifisere hvilke snakkehjelpere som stammet. Dette syntes han var ganske gøy og ble utrolig dyktig på det. Etter en stund kunne jeg spørre om han kunne stamme frivillig selv og identifisere snakkehjelperne, eller å stamme med bestemte snakkehjelpere. Også dette var i orden for ham og noe han likte. Etter hvert kunne vi gjøre det i en gruppesituasjon med to andre som stammet.

Økt fleksibilitet i kognitiv håndtering

Ovennevnte er et eksempel på en aktivitet som kan fungere kognitivt restrukturerende. Det innebærer å hjelpe personen med å endre negative og uhjelpsomme tankemønstre via nye erfaringer (Murphy et al., 2007a). Barn kan for eksempel tenke at stamming skal unngås. Hvis de foresatte da blir med inn i logopedtiden og selv må stamme, er min erfaring at dette kan bidra til at barnets oppfatning blir mer nyansert eller fleksibel. For noen foreldre kan det imidlertid være en utfordring, kanskje nært forbundet med deres egen kunnskap, holdninger og følelser rundt stamming. Dette er det viktig å gjøre noe med for å forebygge utilsiktede negative reaksjoner eller håndteringsmåter fra de foresatte, slik Humeniuk og Tarkowski (2016) hevder kan forekomme. Veiledning til omgivelsene rundt barnet er viktig i vår logopediske oppfølging av skolebarn som stammer.

Kognitiv atferdsterapi (KAT) (se Bjørvik & Ingebrigtsen, 2019) er en psykoterapeutisk tilnærming som baserer seg på kognitiv restrukturering gjennom eksponering, atferdseksperimenter og oppmerksomhetstrening (Menzies, Onslow, Packman & O'Brian, 2009). Kognitiv atferdsterapi har vist seg som en effektiv tilnærming til å redusere angstproblematikk rundt stammingen (Menzies, O'Brian, Onslow, Packman, St Clare & Block, 2008). Aspekter fra kognitiv atferdsterapi kan derfor vurderes som aktuelt å trekke inn i den logopediske oppfølgingen.

Acceptance and Commitment therapy (ACT) retter oppmerksomheten mot aksept av tanker (Cheasman & Everard, 2013). Dette er i motsetning til KAT, der man kontrollerer og regulerer tanker. Begge retningene har som mål å øke tanke- og følelsesmessig fleksibilitet, men gjør det på noe ulike måter. ACT kan være et relevant tilskudd i vår logopediske oppfølging for å hjelpe barn med å akseptere at noe kan være vanskelig og å faktisk være åpen om dette (Cheasman & Everard, 2013). For mer informasjon om dette vises det til Bjørvik og Ingebrigtsen (2019).

Å dele erfaringer

Å treffe andre barn som stammer kan være et viktig ledd i desensitivisering og kognitiv restrukturering, altså det å kunne se utfordringer i lys av nye erfaringer (Murphy et al., 2007a). Forskning på logopedisk gruppebehandling er dessverre mangelfull (se Brubak, 2019). Endring av følelsesmessige reaksjoner og kognitive mønstre er svært viktig for at man skal være i stand til å gjøre en endring (Caughter & Dunsmuir, 2017). Her kan en gruppe med barn som stammer være hensiktsmessig, gjerne ved bruk av kognitiv atferdsterapi.

Mobbing

Å håndtere erting og mobbing kan være særlig viktig i skolealder, også for foreldre da dette er noe mange bekymrer seg for. Murphy, Yaruss og Quesal (2007b) foreslår her at barnet lærer om mobbing som fenomen og hvordan mobbingen kan håndteres gjennom rollespill, hvilket også foreslås av Yairi og Seery (2015). Murphy et al., (2007b) viser også til at informasjon til klassemiljø kan være et nyttig tiltak. Erfaringsmessig er det svært nyttig at barnet selv er en aktiv deltaker i disse tiltakene, sammen med lærer og logoped. Dette fremheves også av Reardon-Reeves og Yaruss (2013) som gir en grundig innføring i tiltak mot mobbing.

Eksempel fra logopedhverdagen

Janne, 7.trinn

Janne begynte først hos logoped i 7.trinn og opplevde å bli hermet etter. Etter at vi hadde jobbet en stund med desensitivisering og taleteknikk begynte vi å snakke om hvordan vi kunne håndtere situasjonen med herming. Janne foreslo selv å holde et foredrag om stamming. Vi lagde en presentasjon der hun bestemte innholdet og jeg var konsulent. Vi ble også enige om å eksponere taleteknikken og fortelle om den. Etter foredraget rakte flere opp hånden og skrøt av at hun hadde fortalt dem om stamming og at det var tøft gjort. Hun følte seg helt klart styrket og opplevde færre negative sosiale situasjoner i ettertiden.

Lucas og Åsmund

Lucas og Åsmund hadde ikke hatt logopedisk oppfølging i barnehagen og ble først henvist i 1.trinn der de gikk i samme klasse. Som ledd i å skape positiv bevisstgjøring i barnas miljø, var jeg med i vanlige skoletimer som «assistent» og pseudostammet med den hensikt å ufarliggjøre dette i klassemiljøet. Dersom noen av barna spurte om hvorfor jeg snakket sånn, var dette en fin anledning til å snakke om at noen mennesker stammer. Senere fikk guttene holde en presentasjon for klassen sin der de forklarte stamming ut fra sine egne illustrasjoner og forklaringsmodeller. Deretter var de «dommere» i en konkurranse der alle de andre elevene fikk lov til å prøve å stamme lengst eller hardest. De var tydelig stolte over å ha denne rollen og det var stor åpenhet og aksept for stamming i klassen.

Arbeid med flytskapende og stammemodifiserende tilnærminger

For en del barn kan arbeid med taleteknikker være hensiktsmessig. Man bør imidlertid være bevisst på å ikke la taleteknikker overskygge andre behov som har fremkommet underveis i utredningen og arbeidet med den logopediske oppfølgingsplanen.

Stammemodifikasjon tar utgangspunkt i selve stammingen og er inngående beskrevet av Van Riper (1973) og Dell (1986). Man kan her «fryse» stammeøyeblikk, utforske dem og modifisere spenningen. En «pullout» vil modifisere spenningene underveis i stammeøyeblikket og erstatte tillært kampatferd. Van Riper beskriver *preparatory sets* som på norsk omtales som forberedende innstilling, som et naturlig steg etter *pullouts*. Se for eksempel Ingebrigtsen, Olsen, Melle og Hoff (2019) for ytterligere beskrivelse av stammemodifikasjon.

Eksempel fra logopedhverdagen

Abdul, 5.trinn

Abdul hadde betydelig stamming sett ut fra frekvens, varighet og tilleggsstrev. En kartlegging av følelser og holdninger viste imidlertid at han ikke opplevde stammingen som spesielt negativ. Alvorligheten bestod primært av en «vente-atferd», (postponement, Van Riper, 1978) der han hadde en sterk forventning om stamming og ventet til han følte at han kunne si ordet. Abdul og jeg begynte å jobbe oss gjennom stammeøyeblikkene fremfor å unngå dem, ved å skli ut av dem (pullouts, Van Riper, 1973), men også gjennom frivillig stamming (Guitar, 2014). Innen relativt kort tid var han tilnærmet spontant flytende i de fleste situasjoner.

Teknikker innenfor en flytskapende tilnærming vil ofte være rettet mot talehastigheten og da særlig ulike former for forlenget tale (Conture & Curlee, 2007). Det vises til Ingebrigtsen et al. (2019) for en nærmere beskrivelse av dette. Integreerte tilnærminger vil på sin side kombinere både stamme-modifikasjon og flytskapende teknikker, enten samtidig eller suksessivt i et oppfølgingsforløp. Conture og Curlee (2007) hevder at det bør vurderes å starte den taletekniske biten av logopedoppfølgingen med stamme-modifikasjon, da dette i stor grad innebærer desensitivering. Videre argumenterer de for å heller starte med flytskapende teknikker i tilfeller med svært høy frekvens av stamming. «Other children may indeed fear stuttering but be unable to make progress in desensitization until they have increased their fluency and thus benefit from *starting therapy* with fluency skills training and then work on desensitization» Guitar (2014, s. 274).

Reardon-Reeves og Yaruss (2013) lister opp en rekke ulike taleteknikker. De hevder at sterk overdrivelse av teknikker kan bli for unaturlig for unge skolebarn og at en ren flytskapende tilnærming derfor ikke er å anbefale. Når det kommer til hvilke teknikker man egentlig skal velge, viser de til at dette er noe man kan utforske sammen med barnet. Barnet kan lage sin egen verktøykasse. Underveis i denne eksperimenteringen, uavhengig av om man jobber innenfor stammemodifikasjon, flytskapende eller integrert tilnærming, kan konkrete og illustrasjoner være til hjelp for barnet. Det kan være fint å finne egne begreper som er mer relevante for barnet, selv om

det også er nyttig å kjenne til fagbegrepene (Reardon-Reeves & Yaruss, 2013). Til dette arbeidet kan man lage en arbeidsbok eller perm der man samler materiell og illustrasjoner slik at barnet har dette tilgjengelig.

Vi må legge til rette for overføring av taleteknikker til situasjoner som utfordrer taleflyten, og utvikling av relevante håndteringsstrategier (Shapiro, 2011). Dette kan for eksempel gjøres ved å innføre stressselementer i samtale mellom barnet og logopeden, men også ved ulike overføringsaktiviteter utenfor den trygge konteksten hos logopeden (Dell, 1986). Eksempler på slikt kommunikativt stress kan være at logopeden øker egen talehastighet, legger inn vanskeligere spørsmål eller velger temaer som vekker større engasjement hos barnet. Overføringsaktiviteter vil også omhandle mestring av situasjoner utenfor den trygge logoped-situasjonen (Yaruss, 2013).

Jeg vil i denne sammenheng legge til at vi som logopeder alltid bør tilby oss å være med barnet utenfor den typiske logoped-klient settingen, både når vi ufarliggjør stamming og når vi overfører taleteknikker. Barnet kan i samarbeid med logopeden sette opp et hierarki fra lette til mer utfordrende situasjoner (Yaruss, 2013). Stamming kan raskt påvirkes av skifte i sosial setting. Det er viktig at slike utfordrende situasjoner i hierarkiet er så spesifikke og konkrete som overhodet mulig.

Etterarbeid og samarbeid med nettverket rundt

Selv om arbeid med følelser og holdninger nå har blitt omtalt som en nødvendig forløper eller parallelt element til eventuelt arbeid med taleteknikker, har det også en viktig rolle i *etterkant*. Grunnen til at jeg sier «eventuelt arbeid» er at det ikke alltid er riktig å jobbe med taleteknikker. Barnet skal selv ønske dette, men nærpå personer og miljøet kan oppleve det som kjernen i den logopediske oppfølgingen og forvente at det er dette vi faktisk skal gjøre. Igjen viser dette relevansen av god målsetting i samarbeid med nettverket.

Det finnes ikke et fasitsvar på når den logopediske oppfølgingen skal avsluttes. Reardon-Reeves og Yaruss (2013) viser til viktigheten av å vurdere barnets opplevelse av begrensninger som følge av stammingen. Det er imidlertid godt mulig at barnet vil trenge logopedisk oppfølging på et senere tidspunkt. Dell (1986) viser til en gradvis nedtrapping av oppfølgingstimer. Personlig vil jeg snakke varmt om gruppetilbud som en fin måte å oppfriske og vedlikeholde mestringsstrategier. På denne måten er det også kort vei tilbake til logopeden dersom behovet skulle melde seg, hvilket det sannsynligvis vil (Shapiro, 2011). Det vil være fornuftig å forberede barnet

på at ting kan bli vanskeligere på et senere tidspunkt, slik at dette ikke kommer overraskende på barnet (Shapiro, 2011). Om logopedisk oppfølging avsluttes, kan det være hensiktsmessig å legge en plan for når en bør ta kontakt igjen.

Skole og foresatte er viktige aktører og bør ansvarliggjøres i den logopediske oppfølgingen. Logopeden bør trekke logopedoppfølgingen inn i barnets skolehverdag og hjemmesituasjon. Foresatte kan være med i logoped-timer for selv å være et ledd i desensitivisering og muligens også selv bli desensitivisert. Det kan være fornuftig å involvere de foresatte i det taletekniske arbeidet både i selve utforskningsfasen, modifieringsarbeidet og overføringsarbeidet når talemotoriske, kognitive og følelsesmessige håndteringsstrategier skal tas i bruk i dagliglivet. På denne måten kan de faktisk få en forståelse av hvor vanskelig talemotorisk håndtering egentlig kan være. I en eventuell overføringsfase vil foreldrene og andre nære voksenpersoner være viktige allierte for å hjelpe barnet med å generalisere eventuelle taleteknikker og følelsesmessige mestringsstrategier.



Oppsummering

Den logopediske oppfølgingen av barn i skolealder som stammer er relativt lik den man typisk gir til voksne, men mange logopeder synes å oppleve denne gruppen som ekstra utfordrende.

De logopediske tiltakene og arbeidsmåtene må tilpasses barnets alder. Skolebarn kan for eksempel ha større nytte av konkrete enn voksne. En bør også danne seg et bilde av barnets motivasjon og hvilke nærperso-ner i barnets miljø som har interesser i barnets kommunikasjon, eksempelvis foresatte og skole. Ikke alle barn vil være motiverte for logopedisk oppfølging av ulike grunner. Tiltak bør utarbeides ut fra en grundig utredning av barnets opplevde problem. Noen opplever kanskje ikke stammingen sin som et problem, mens andre prøver hardt å skjule den. Enkelte barn kan ha best nytte av å jobbe for å oppnå en kontrollert taleflyt før man begynner å utforske de følelsesmessige dimensjonene, mens man for andre bør vurdere å i første omgang rette de logopediske tiltakene mot barnets følelser og holdninger til stammingen og sine kommunikasjonsferdigheter. Rent taleteknisk kan man velge å arbeide stammemodifiserende eller med en flytskapende tilnærming, men man kan også kombinere disse to tilnærmingene. For noen kan det være riktig å avvente direkte logopedisk oppfølging, mens man ellers retter tiltak mot barnets miljø.

Barnets foresatte og andre nærperso-ner bør involveres i den logopediske oppfølgingen. De kan med fordel være en del av utredningsarbeidet og arbeidet med å utarbeide mål og tiltak. Foresatte kan ha nytte av å samles i gruppe, både med og uten barn. Temaer kan her være både talemotorisk innlæring og veiledning knyttet til å håndtere stammingen og problemstillinger rundt dette. Gruppesamlinger for både barn og foresatte kan være et svært nyttig supplement i den logopediske oppfølgingen.

Til slutt vil jeg avslutte med følgende sitat:

«We must remember once again that it is not our job to cure him. We must try to change the course of stuttering, to return it to a milder form» (Dell, 1986, s. 84).

Litteraturliste

- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). A handbook on stuttering. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Bloodstein, O. (1960). The development of stuttering II. Developmental phases. *Journal of speech and Hearing Disorders*, 25, 366–376.
- Boey, R. A., Van de Heyning, P. H., Wuyts, F. L., Heylen, L., Stoop, R., & De Bodt, M. S. (2009). Awareness and reactions of young stuttering children aged 2–7 years old towards their speech disfluency. *Journal of communication disorders*, 42(5), 334–346.
- Caughter, S., & Dunsmuir, S. (2017). An exploration of the mechanisms of change following an integrated group intervention for stuttering, as perceived by school-aged children who stutter (CWS). *Journal of fluency disorders*, 51, 8–23.
- Cheasman, C. & Everard, R. (2013). Interiorized (covert) stammering – the therapy journey. I Cheasman, C. A. R. O. L. Y. N., Everard, R. A. C. H. E. L., & Simpson, S. (2013). Stammering therapy from the Inside. *New perspectives on working with young people and adults*.
- Chmela, K., & Reardon-Reeves, N. (2005). *The school-age child who stutters: Working effectively with attitudes and emotions: A workbook*. Stuttering Foundation of America.
- Conture, E. G., & Curlee, R. F. (Eds.). (2007). *Stuttering and related disorders of fluency*. New York: Thieme.
- Conture, E. G., & Guitar, B. E. (1993). Evaluating efficacy of treatment of stuttering: School-age children. *Journal of Fluency Disorders*, 18(2–3), 253–287.
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2009). *The power of SMART goals: Using goals to improve student learning*. Solution Tree Press.
- Dell Jr, C. W. (1986). *Treating the School Age Stutterer: A Guide for Clinicians. Publication No. 14*. Speech Foundation of America, PO Box 11749, Memphis, TN 38111.
- DiLollo, A., Neimeyer, R. A., & Manning, W. H. (2002). A personal construct psychology view of relapse: Indications for a narrative therapy component to stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 27(1), 19–42.
- Fräser, M. (1964). *Stuttering: Treatment Of The Young Stutterer In The School*. Memphis: Speech Foundation Of America.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.

- Guttormsen, L. S., Kefalianos, E., & Næss, K. A. B. (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of fluency disorders*, 46, 1–14.
- Humeniuk, E., & Tarkowski, Z. (2016). Parents' reactions to children's stuttering and style of coping with stress. *Journal of fluency disorders*, 49, 51–60.
- Ingebrigtsen, A., Olsen, T., Melle, A. H. & Hoff, K. (2019). Flytskapende og stammemodifiserende tilnærminger.
- Iverach, L., Jones, M., Lowe, R., O'Brian, S., Menzies, R. G., Packman, A., & Onslow, M. (2018). Comparison of adults who stutter with and without social anxiety disorder. *Journal of fluency disorders*, 56, 55–68.
- Iverach, L., Jones, M., McLellan, L. F., Lyneham, H. J., Menzies, R. G., Onslow, M., & Rapee, R. M. (2016). Prevalence of anxiety disorders among children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 13–28.
- Iverach, L., & Rapee, R. M. (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of fluency disorders*, 40, 69–82.
- Kelman, E., & Nicholas, A. (2017). *Practical intervention for early childhood stammering: Palin PCI approach*. London: Routledge.
- Melle, A. H., Guttormsen, L. S., Brubak, S. og Ingebrigtsen, A. (2019). *Oppfølging av stamming i barnehagealder og tidlig skolealder*.
- Menzies, R. G., Onslow, M., Packman, A., & O'Brian, S. (2009). Cognitive behavior therapy for adults who stutter: A tutorial for speech-language pathologists. *Journal of fluency disorders*, 34(3), 187–200.
- Menzies, R. G., O'Brian, S., Onslow, M., Packman, A., St Clare, T., & Block, S. (2008). An experimental clinical trial of a cognitive-behavior therapy package for chronic stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Murphy, W. P., Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2007a). Enhancing treatment for school-age children who stutter: I. Reducing negative reactions through desensitization and cognitive restructuring. *Journal of fluency disorders*, 32(2), 121–138.
- Murphy, W. P., Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2007b). Enhancing treatment for school-age children who stutter: II. Reducing bullying through role-playing and self-disclosure. *Journal of fluency disorders*, 32(2), 139–162.
- Reardon-Reeves, N., & Yaruss, J. S. (2013). *School-age stuttering therapy: A practical guide*. Stuttering Therapy Resources, Incorporated.

Shapiro, D. A. (2011). *Stuttering intervention: A collaborative journey to fluency freedom* (p. 60). Austin, TX: Pro-Ed.

Sheehan, J. G. (1970). *Stuttering: Research and therapy*. Oxford, England: Harper & Row.

Van Riper, C. (1973). *The treatment of stuttering*. New Jersey: Prentice Hall.

Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Boston: Pearson.



