



Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete

30 högskolepoäng, avancerad nivå

Stamning i skolan

Elevers och pedagogers erfarenheter

Stuttering in school - Experiences of students and teachers

Erika Palván

Masterexamen i Specialpedagogik, 120 hp

Examinator: Ola Fransson

Slutseminarium: 2015-09-28

Handledare: Barbro Bruce

Abstract

Palvén, Erika (2015). *Stuttering in school – experiences of students and teachers*. Master's Degree in Special Education, School development and Leadership, faculty of Teaching and Society, Malmö University, School of Teacher Education.

Problem area: A lot of time in school consists of verbal communication. That may result in stress and loneliness for students who stutter. Many schools neither have staff with knowledge about stuttering nor about how to meet the needs of these students. Without this knowledge teachers do not know how to create a good learning environment in relation to stuttering. We need to find out about the hinders that both students and teachers might encounter, as well as the possibilities, in order to find out about what a suitable pedagogy might look like when it comes to stuttering.

Aim: The aim of the study is to reach knowledge about how schools proactively can offer a learning environment that makes it easier for students who stutter, both educationally and socially.

Questions: To get a picture of the problem area the following questions were asked:

- 1) What experiences do students and teachers have about possibilities and hinders that students who stutter meet in school?*
- 2) What do students and teachers think a suitable learning environment in relation to stuttering would look like?*

Theory: The theories used in the study consists of relational perspectives between the individual and the surrounding environment. Focus is set on relations with other people, but also on relations between the individual and the surrounding environment itself. Interpersonal treatment, collaboration and communication are included in the study, as well as theories about stuttering.

Method: The study is a mixed methods study and was carried out using both quantitative and qualitative methods. Interviews and questionnaires were used and data were collected from two different groups; students and teachers.

Results: The data of the experiences and thoughts of the students and teachers show both hinders and possibilities. One student might prefer one way which another student may reject. It becomes clear that there is no solution that fits all. The same goes for

teachers. In some areas they agree, in others not. Communication and collaboration between students and teachers are needed in order to create a good pedagogy in relation to stuttering. The needs and thoughts of the student should show the path. To be able to offer a suitable pedagogy, the emphasis need to be set on personal relations and adjustments in the surrounding environment, but also on knowledge about stuttering.

Educational objectives: Through this study schools might find support in how to offer suitable possibilities for students who stutter. The study focuses on what might be important for teachers to think about when trying to meet the needs of these students. It also focuses on different adjustments that might be suitable. In relation to stuttering, the Swedish Education Act is discussed. Furthermore the study focuses on the risks of loneliness and bullying of students who stutter and how schools could work proactively against that.

Implications within Special Education: Educators need to gain more knowledge about stuttering. They also need knowledge about the different strategies that students might use to avoid speaking in front of others. Teachers in special education could play a vital role when it comes to offering more possibilities for students who stutter. First the teachers in special education need to gain knowledge about stuttering and one solution is that they get that possibility during their education. If universities and teacher training colleges offer education about stuttering, the teachers in special education could in turn train the teachers in schools. Collaboration between teachers in special education and speech and language therapists is another possible way of improving teachers' knowledge about stuttering.

Keywords: Stuttering, communication, collaboration, interpersonal treatment, learning environment.

Förord

En spännande, mödosam och givande period är nu snart till ända och nya utmaningar väntar. Under studiens gång har jag mött flera personer som alla har utgjort viktiga delar och i mitt förord vänder jag mig till er.

Först vill jag rikta ett varmt tack till er elever som så givmilt har delat med er av era erfarenheter. Jag är medveten om att minnen som inte alltid har varit enkla har väckts till liv. Nu hoppas jag att jag genom studien och spridningen av den kan ge er något i retur.

Jag vill tacka er pedagoger som genom era erfarenheter har bidragit till ännu ett viktigt perspektiv. Några av er uttryckte osäkerhet inför att delta. Ni hade tankar om att er kunskap om och erfarenhet av stamning inte var tillräckligt stor. Jag vill betona att ni alla har bidragit till viktiga delar. Så, tack till både er som tvivlade och er andra.

Ett innerligt tack till Martin för all uppbackning och alla möjligheter du har gett. Utan ditt stöd hade studien inte varit möjlig. Ett innerligt tack även till Liv, Estrid och Artur för att ni har visat förståelse för att jag periodvis inte har varit så mycket med er. Nu stundar förändring!

Tack till Barbro. Du har genom handledning och stöttning gett mig många intressanta och viktiga tankar att reflektera över. Och tack till Eva på den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen inom tal- och språk, som genom positiva kommentarer sporrade mig att skriva en uppsats. Utan dina ord skulle jag troligtvis inte valt att göra det just nu i livet.

Jag vill även rikta ett tack till min stöttande och intresserade chef Karin på Specialpedagogiska skolmyndigheten och till mina peppande kollegor. Ert intresse och stöd har betytt mycket.

Och slutligen. Tack Stamningsförbundet, för att ni har hjälpt till med att sprida studien och för att ni har gett mig många uppmuntrande ord på vägen.

Malmö september 2015

Erika Palván

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Problemområde	8
1.3 Centrala begrepp.....	9
1.4 Vad är stamning?.....	11
1.5 Den svenska skollagen.....	12
1.6 Extra anpassningar och särskilt stöd	13
1.7 Syfte och frågeställningar.....	13
2. Tidigare forskning.....	15
2.1 Sökning och val av vetenskapliga artiklar.....	15
2.2 Forskningsöversikt.....	16
2.2.1 Pedagogperspektiv	16
2.2.2 Elevperspektiv	18
3. Teoriförankring.....	21
4. Metod	26
4.1 Metodval	26
4.2 Urval	28
4.3 Genomförande	33
4.4 Etiska överväganden	37
5. Resultat med analys	41
5.1 Bemötande	41
5.1.1 Analys	46
5.2 Anpassningar och stöd	49
5.2.1 Analys	54
5.3 Kunskap om stamning	59
5.3.1 Analys	62
6. Diskussion.....	64
6.1. Metoddiskussion	64
6.2. Resultatdiskussion.....	68
6.3. Specialpedagogiska implikationer.....	76
6.4 Förslag på fortsatt forskning	77
7. Referenslista.....	79

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Mitt intresse för stamning tog sin början för några år sedan när jag gick en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i tal- och språkutveckling på Malmö högskola. Parallellt med utbildningen hade jag förmånen att vara verksam som specialpedagog med inriktning just tal- och språk. Under min anställning upplevde jag att de skolor som jag kom i kontakt med saknade kunskap om och beredskap för stamning. Under samtal med andra specialpedagoger med samma inriktning som min upplevde jag ofta en oro när det kom till stamning. På så sätt väcktes egna funderingar om skolans ansvar för elever i denna problematik och om varför själva ämnesområdet var så laddat och något som specialpedagoger helst inte samtalade om. Det verkade som om de fokuserade sig på den medicinska aspekten, men tappade bort den pedagogiska och specialpedagogiska. Eftersom anställningen var begränsad och endast under en kortare tid gav jag mig inte djupare in i diskussionen, men min erfarenhet resulterade i ett intresse att ta reda på mer. Eftersom skolor verkade sakna beredskap för elever som stammar väcktes tankar om hur skoltiden kan se ut för dessa elever. Tankar uppstod också kring på vilka sätt specialpedagoger skulle kunna vara delaktiga när det kommer till att underlätta för elever som stammar.

När jag började söka efter forskning om stamning i en skolkontext som genomförts under de senaste tio åren, upptäckte jag att det inte fanns svensk forskning inom ämnesområdet som samtidigt var peer reviewed. Enligt Vetenskapsrådet innebär peer review att en artikel har granskats av forskare som är kunniga inom forskningsfältet och att artikeln därigenom håller vetenskaplig kvalitet (Vetenskapsrådet, 2015, elektronisk källa). Jag kunde endast hitta en vetenskaplig artikel på denna nivå om stamning i huvud taget och som är skriven av en svensk, och det är Alm (2014). Tilläggas bör att Alms artikel dock är en internationellt publicerad forskningsöversikt, som inte har skolfokus och som inte är inriktad på att belysa stamning just i Sverige. Trots att artikeln inte har stamning i skolan som fokus är den av intresse att ha med i studien. Detsamma gäller även en del andra valda internationella artiklar som saknar själva skolperspektivet. Sammantaget innehåller de annan kunskap om stamning som är relevant för och som går att överföra till skolans verksamhet.

De internationella artiklar som finns och som är inriktade på stamning i ett skolperspektiv utgår främst från forskning i Australien, Storbritannien, Kanada och USA. Samtidigt som det finns en del forskning är den inte tillräcklig och forskare efterfrågar mer (Jenkins, 2010; O'Brian, Jones, Packman, Menzies & Onslow, 2011).

Egen erfarenhet av bristande kunskap om och beredskap för stamning på skolor, forskningsluckor inom området och efterfrågan av en inriktning som den här blev således startskottet för denna studie.

1.2 Problemområde

Mycket tid i skolan ägnas åt muntlig kommunikation. Det talade språket utgör stora delar av undervisningen, men också av sociala aktiviteter såsom raster. Förväntningar om muntlig kommunikation kan innebära att elever som stammar upplever stress och utsatthet ofta på grund av stamningen, som kan vara oberäknelig. Om fokus flyttas till den omgivande miljön, hur ser den då ut för elever som stammar? Stamningsförbundet vittnar om många berättelser från dessa elever och deras föräldrar och om deras möten med skolan (Anita Blom, 2015, personlig kommunikation). Bland annat visar berättelserna på okunskap om stamning på skolor och negativa skolupplevelser för eleverna. Anita Blom betonar att det är minst lika viktigt att kunna kommunicera och delta i klassens kommunikativa del som att kunna läsa och skriva. I överensstämmelse med tidigare forskning (bl.a. Jenkins, 2010) framhåller hon dock att skolan inte vet hur den ska skapa goda möjligheter för elever som stammar. Om denna elevgrupp från omgivningen inte får samma förutsättningar att göra sina röster hörda som elever som inte stammar, ges inte samma möjligheter till delaktighet och demokrati. Utöver stamningen i sig påverkar således också omgivningen elevens möjlighet till muntlig kommunikation.

Anita Blom tillägger, i överensstämmelse med tidigare forskning, att elever som stammar tillhör de elever som blir mest mobbade. Internationella studier visar just att elever som stammar löper större risk för att bli utsatta för både utanförskap och mobbning (bl.a. Nippold & Packman, 2012; Rees & Sabia, 2014). För att undvika att dessa elever hamnar utanför gemenskapen och blir utsatta för mobbning är det viktigt att belysa omgivningen och det bemötande som finns däri. Utifrån ett klassrumsperspektiv beskrivs pedagoger ha en maktposition vilken påverkar både eleven som stammar, men också klasskamraternas inställning och attityder (Irani &

Gabel, 2008). Pedagogers bemötande spelar därför en betydande roll och det kan hjälpa eller stjälpa för eleven. Forskning visar samtidigt att pedagoger ofta saknar kunskap om stamning och om vad pedagoger bör tänka på i mötet med elever som stammar (Jenkins, 2010). Om pedagoger saknar denna kunskap kan eleven som stammar få sämre förutsättningar i skolan än elever som inte stammar. Betyget kan bli påverkat men också möjligheterna till social- och kunskapsmässig utveckling. Tiden i skolan påverkar inte bara eleven för stunden utan också i framtiden.

Stamning i en skolkontext är i hög grad utforskat, inte minst vad gäller den omgivande miljön, pedagogers bemötande och relationen mellan elev och pedagog. För att kunna erbjuda eleverna en skoltid som berikar och som lägger en god grund för framtiden är det således angeläget att ta reda på mer. Sammanfattningsvis framkommer ovan en bild av att skolan kan vara problematisk för elever som stammar och det är av vikt att undersöka detta vidare. För att skolan ska bli en positiv erfarenhet för dessa elever menar jag att de svårigheter som elever som stammar kan möta i skolan, men också de situationer som kan underlätta, behöver belysas. Studiens problemformulering är således: *Vilka hinder och vilka möjligheter finns i skolan för elever som stammar?*

1.3 Centrala begrepp

Elever och pedagoger

I studien väljer jag att benämna deltagarna *elever* och *pedagoger*. En del elever går i skolan medan andra har slutat. De har dock en gemensam upplevelse av att antingen vara eller ha varit elever. Pedagogerna har olika utbildningar och anställningar. De har erfarenhet antingen från grundskola, grundsärskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola eller från mer än en av dessa. Gemensamt för pedagogerna är att de har gått en pedagogisk utbildning och att de är eller har varit verksamma som pedagoger.

Specialpedagog och speciallärare

Specialpedagoger är pedagoger som har en förskollärarexamen, grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen eller en motsvarande äldre examen i botten. För att sedan bli specialpedagog behövs en vidareutbildning. För att bli speciallärare krävs, utöver någon av de examina som nämnts ovan, högskolepoäng i svenska eller matematik beroende på inriktning. Inom speciallärarprogrammet finns tre olika inriktningar varav en är Språk-, skriv och läsutveckling. Varken i utbildningsplanen för specialpedagoger (Malmö högskola, 2015a, elektronisk källa) eller för speciallärare

(Malmö högskola, 2015b, elektronisk källa) finns det att läsa något om stamning. Genom kontakt med Stockholms, Göteborgs och Umeås universitet samt Kristianstad högskola framkommer det att deras speciallärar- eller specialpedagogutbildning inte heller har någon utbildning om stamning (Stamningsutbildning universitet och högskolor, personlig kommunikation).

Specialpedagoger och speciallärare arbetar för elever som är i behov av särskilt stöd. I yrkesrollen ingår handledning av personal och för specialpedagoger även skolutveckling. Specialpedagogen inriktar sitt arbete på tre nivåer; individ, grupp och organisation. (Malmö högskola, 2015c, elektronisk källa).

Efter att jag själv hade läst till specialpedagog fanns det möjlighet att gå en påbyggnadsutbildning i tal- och språk på Malmö högskola, vilket jag gjorde 2012-2013. Då ingick en tvådagars utbildning om stamning. Numera kan man inte välja inriktning som specialpedagog. Däremot som speciallärare, som nämnt ovan. Eftersom jag är utbildad till specialpedagog väljer jag att i studien främst diskutera utifrån yrkesgruppen specialpedagoger. Eftersom likheterna de båda yrkesgrupperna emellan dock är flera vänder jag mig även till speciallärare, trots att jag inte använder själva benämningen i texten. En annan anledning till att jag endast använder benämningen specialpedagog är att det i löptexten underlättar att bara använda en.

Logoped

En logoped arbetar med svårigheter som kan drabba röst, tal och språk. Utbildningen för att bli logoped är 4 år. Huvudområdet i utbildningen är logopedi och därutöver tillkommer medicinska ämnen, psykologi, lingvistik och fonetik (Lunds universitet, 2015, elektronisk källa). Internationellt sett benämns motsvarigheten till en logoped i USA *speech and language pathologists*, i Australien *speech pathologists* och i Storbritannien *speech and language therapists* (Onslow & O'Brian, 2013). För enkelhetens skull väljer jag i studien att använda mig av enbart benämningen logopeder. Denna profession är internationellt sett ofta anställd på skolor för att arbeta med stamningsterapi. I Sverige är det vanligast förekommande att logopeder är anställda inom vården (Göteborgs universitet, 2015, elektronisk källa) men i en del kommuner finns logopeder anställda inom elevhälsan.

1.4 Vad är stamning?

Stamning kan se olika ut och variera mellan individer. Den kan delas upp i en inre och icke hörbar del och i en yttre och hörbar. Förklaring om skillnaden dem emellan följer nedan. Olika definitioner finns att hitta när det kommer till den yttre och hörbara stamningen. Den kan förekomma bland annat genom omtagningar av hela ord eller stavelser. Den hörbara stamningen kan också förekomma genom att ljud förlängs eller genom blockeringar som oftast uppstår i början av ord och satser. Socialstyrelsen (2010) har gjort en översättning utifrån WHO:s (Världshälsoorganisationens) klassifikation av stamning, som gavs ut 1992. Socialstyrelsen beskriver utifrån den, stamning på följande sätt:

Stamning karakteriseras av återkommande repetitioner eller förlängningar av ljud, stavelser eller ord, eller av återkommande uppehåll eller pauser som avbryter den rytmiska talströmmen. Problemet bör klassificeras som störning bara när svårighetsgraden påverkar talfärdigheten. (Socialstyrelsen, 2010, s. 208).

Stamningsförbundet (2015, elektronisk källa) förklarar stamning så här:

Stamning kännetecknas av svårigheter att komma framåt i talet, trots att personen vet vad hon eller han vill säga. Vanliga symptom är blockeringar eller upprepningar av ljud, stavelser eller ord. Många har problem med att starta talet. Ofta stammar barnet mer på vissa ljud och ord. Ibland är stamningen förknippad med muskelspänning eller medrörelser, särskilt i käke, mun och ögon.

Angående prevalensen av stamning, hur vanligt förekommande det är inom en viss population, finns olika siffror att tillgå. Det beror enligt Guitar (2006) bland annat på att det inte finns en definition av stamning, utan att dessa kan variera. En annan anledning till variationen av prevalenssiffror kan vara att forskare har haft olika krav på hur länge en person ska ha stammat för att ingå i studien (Guitar, 2006). I en studie där den undersökta gruppen ska ha stammat en viss tid som minimum för att delta och i en studie som inte har samma tidskrav, blir siffrorna således inte desamma. Lundberg (2005) menar dock, i överensstämmelse med annan stamningslitteratur, att ca 1 % av den vuxna befolkningen stammar oavsett land. I förskoleåldern, då den tidiga språkutvecklingen äger rum, är siffran högre och stamning debuterar oftast i två- till femårsåldern, men försvinner ofta hos många barn. Trots att det är sällsynt kan en debut av stamning dock ske när barnet är äldre och kanske börjar skolan. När puberteten har påbörjats är det ovanligt att stamning uppkommer. Om stamningen kvarstår i ungdomsåren fortsätter den oftast även i vuxen ålder (Fabaech Knudsen & Christmann, 2014). Många som stammar lär sig att leva med stamningen och de problem som

personen kan uppleva minskar ofta med åren (Stamningsförbundet, 2015, elektronisk källa). I litteratur om stamning, bland annat Larsson (1995) framkommer det att det är vanligare att pojkar stammar än flickor.

Fabaech Knudsen och Christmann (2014) framhåller att stamning kan uppstå på grund av olika faktorer. De kan vara ärftliga, språkliga, talmotoriska men också omvärldsbetingande. Packman (2012) är av samma uppfattning och tillägger att det mest förekommande bland stamningsforskare numera är att se stamning som något som uppstår på grund av och genom interaktion mellan olika faktorer. Nyare forskning pekar på att ärftliga anlag i de flesta fall är en förutsättning för att stamning ska uppstå.

Stamning är heterogen och innebär att den kan se olika ut hos olika individer. Den kan också variera i grad periodvis och den kan vara besvärligare eller enklare beroende på personens känslotillstånd, själva situationen, samtalspartnern samt den egna rollen (Lundberg, 2006). Ibland används en isbergsmetafor för att beskriva stamning. Den del av berget som syns över ytan representerar den yttre och framförallt hörbara delen av stamningen. Den brukar benämnas den öppna stamningen. Här ingår själva talet, men också de muskelrörelser som kan uppstå. Den underliggande och betydligt större delen av isberget motsvarar den inre, psykologiska och känslomässiga delen av stamningen, även benämnd den dolda stamningen (Larsson, 1995). Larsson framhåller att den hörbara stamningen kan vara det minsta problemet.

1.5 Den svenska skollagen

Skolan ska ta hänsyn till alla elever och deras behov.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (Skollagen, 2010:800, § 4, s. 16)

Skolan ska ge eleverna det stöd de behöver för att möjliggöra utveckling för dem.

Anpassningar och olika valmöjligheter ska ges eleverna för att de ska få samma förutsättningar i skolan som elever som inte stammar. Skolan ska skapa förutsättningar för att elever ska kunna utveckla kunskap. Eleverna ska backas upp för att inte bara vilja lära sig saker nu, utan också i framtiden.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. (Skollagen, 2010:800, § 4, s.16)

Ingen elev ska behöva bli utsatt för mobbning eller hamna i utanförskap. Det är något som alla pedagoger ska motverka.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. (Skollagen, 2010:800, § 5, s. 16)

Elevens bästa ska vara det som styr utbildningen och elever ska ges möjlighet att uttrycka sina behov och om hur den ser på skolan.

I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. (Skollagen, 2010:800, § 10, s. 17)

Pedagoger ska stötta och stimulera eleven utifrån elevens behov. Eleven ska utifrån sina förutsättningar ges möjlighet att utvecklas både när det kommer till lärande och personlig utveckling. Eleven ska så långt som möjligt stöttas för att uppnå utbildningens mål.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (Skollagen, 2010:800, § 3, s. 28)

1.6 Extra anpassningar och särskilt stöd

Om en elev som stammar är i behov av anpassningar i lärmiljön ska dessa anpassningar göras snarast. Om pedagoger i klassrummet inte har kunskap om att stamning kan vara inre och icke hörbar, eller om olika strategier för att dölja stamningen, är det dock svårt att upptäcka elevens behov. I Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) förtydligas vikten av tidiga insatser. Där framhålls det att anpassningar i lärmiljön måste göras *skyndsamt* när en elev visar tecken på att vara i behov av *extra anpassningar*. Om inte *extra anpassningar* upplevs som tillräckliga för eleven görs en anmälan till rektorn om utredning för *särskilt stöd*.

1.7 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur skolor proaktivt kan möjliggöra och underlätta för kunskapsutveckling och social utveckling för elever som stammar. För att uppnå syftet ställs följande frågor:

1. *Vilka erfarenheter har elever och pedagoger av möjligheter och hinder i skolan för elever som stammar?*
2. *Vad har elever och pedagoger för tankar om hur skolan kan underlätta för elever som stammar?*

2. Tidigare forskning

2.1 Sökning och val av vetenskapliga artiklar

I sökandet efter vetenskapliga artiklar har jag främst använt sökmotorerna Summon och ERIC med gränssnitt EBSCO, men även Google Scholar och ERIC med gränssnitt ProQuest. Anledningen till att sökningarna har koncentrerats till de två förstnämnda databaserna är att det visade sig att det inte finns någon större variation mellan vetenskapliga artiklar inom ämnesområdet, oavsett databas. En annan anledning till att databaserna blev just SUMMON och ERIC via EBSCO är att båda är omfattande och har stora utbud om forskning inom pedagogik. Sökningarna har främst ägt rum under 2014, men även i början av 2015.

Eftersom det visade sig att studier om stamning är mest förekommande utifrån ett logopediskt och psykologiskt perspektiv har jag även genomfört sökningar på PUB MED. Jag har därför inkluderat ett professionsskifte från pedagoger och specialpedagoger till psykologer och logopeder. Artiklar om hur logopeder bättre kan möta de behov som elever som stammar kan ha har jag valt att ha med i studien. Jag har också valt att ha med studier om hur logopeder kan arbeta aktivt mot och förebygga mobbning. Att söka artiklar inom andra ämnesområden än pedagogik öppnade upp för fler möjligheter. Artiklarna bidrog till en bredare bild av stamning i skolan. Även om artiklar ingick i andra ämnesområden än pedagogik tillförde de sammantaget viktig kunskap inför studiens syfte och frågeställningar. Exempelvis är kunskap om konsekvenser av stamning av stor vikt för att skolor ska kunna erbjuda en lärmiljö som skapar så goda förutsättningar som möjligt för elever som stammar. Därför har jag valt att även ha med artiklar som tar upp stamning utifrån ett psykologiskt och logopediskt perspektiv.

Studier om pedagogers erfarenhet och kunskap om stamning har jag också valt att ha med. Artiklarna belyser hinder och möjligheter som elever och pedagoger kan uppleva i skolan. Artiklar om fördomar, attityder, utanförskap och mobbning i skolan utifrån stamning sett ingår också i denna studie. Trots att jag har sökt vid mer än ett tillfälle och trots att jag har varierat sökorden så har dock ofta samma artiklar kommit upp.

Jag började med de svenska sökorden *stamning* och *skola*. Mycket snart insåg jag att detta innebar stora begränsningar och jag valde att övergå till engelska. De sökord som användes blev: *stuttering*, *stuttering* + *school*, *stuttering* + *education*, *stuttering* +

collaboration, stuttering + special needs. Jag har valt att även söka efter nordiska studier på norska och danska, men det blev inga träffar på vetenskapliga artiklar på dessa språk.

För att hitta vetenskapliga artiklar med god tillförlitlighet har jag valt att rikta min sökning mot artiklar som har granskats och publicerats internationellt och som är peer-reviewed. De artiklar som ingår i studien kommer från online publicerade internationella vetenskapliga tidskrifter som är väl etablerade inom området tal- och språk och pedagogik. Undantaget är ett och det är en studie som gjordes av The National Stuttering Association i USA (2009, *The Experience of People Who Stutter – A Survey by the National Stuttering Association*, elektronisk källa, hämtad 24.2.2015). Studiens tillförlitlighet stärks dock eftersom försöksgruppen är stor; 1235 personer. Av dessa var 686 vuxna personer som stammar, 31 tonåringar som stammar, 164 föräldrar till barn som stammar och 354 logopeder.

De valda artiklarna är baserade på studier som är genomförda i Storbritannien, USA, Kanada och Australien. Endast en artikel som är publicerad internationellt är skriven av en svensk (Alm, 2014). Tilläggas bör att det är en forskningsöversikt och således inte en undersökning av något i Sverige. De internationella texterna håller god generaliserbarhet eftersom Sverige och dessa länder liknar varandra på många sätt vilket således möjliggör jämförelser länderna emellan.

En del av författarna som ingår i studien återkommer i flera artiklar om stamning och tal- och språk, ibland som medförfattare tillsammans med andra och ibland som författare vilka andra refererar till. Flertalet av författarna har lång erfarenhet av stamningsområdet som yrkesverksamma. Eftersom forskning om stamning är relativt liten är de involverade personerna ganska få.

2.2 Forskningsöversikt

2.2.1 Pedagogperspektiv

Jenkins (2010) och O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow (2011) framhåller att det är av vikt att utöka skolans beredskap för elever som stammar för att skolorna bättre ska kunna tillgodose elevernas behov. Författarna trycker på vikten av fortsatt forskning om stamning i en skolkontext. I sin studie undersökte Jenkins (2010) pedagogers erfarenhet och kunskap om stamning i Storbritannien. Studien visar att flertalet pedagoger saknar kunskap om stamning och att de inte har fått någon

utbildning om det under sin utbildningstid. Samtidigt visar flertalet pedagoger att de är villiga att lära sig mer och att de gärna vill ha kompetensutveckling inom ämnesområdet. Flera pedagoger föreslår att de logopeder som är knutna till skolor håller i kompetensutvecklingen. I Jenkins (2010) studie framkommer det även en önskan hos pedagogerna att det inom lärarutbildningen ska ingå utbildning om stamning. Apropå logopeder belyser flera internationella studier vad de logopeder som är anställda på skolor kan göra i skolan, utöver terapeutiskt arbete, för att underlätta för elever som stammar. Nippold och Packman (2012) intar ett pedagogiskt perspektiv och framhåller att uppdraget för en skollogoped inte bara ska vara inriktat på terapi, utan att det även ska innebära att stötta eleven i den omgivande miljön. De betonar att skolans logopeder ska verka för en miljö där eleven får samma möjligheter att uppnå kunskapsmålen och lyckas i skolan som elever som inte stammar. I likhet med Nippold och Packman (2012) utvidgar även Hughes (2014) det terapeutiska perspektivet då hon belyser mobbning i relation till stamning. Hon menar att de logopeder som är anställda i skolan behöver kunskap om mobbning för att kunna skapa en mer tolerant miljö. Hughes (2014) betonar att logopederna behöver vara medvetna om olika strategier och förslag på hur mobbning av elever som stammar kan förebyggas och hanteras.

Ett annat perspektiv som framkommer då det handlar om att erbjuda elever som stammar en god lärmiljö är betydelsen av hur relationen fungerar mellan pedagog och elev. Jenkins (2010) och Irani och Gabel (2008) betonar vikten av goda relationer och samverkan mellan pedagogen och eleven som stammar. Författarna framhåller att eleven och pedagogen sinsemellan behöver samtala om hur lärmiljön kan anpassas för att möta elevens behov i så stor utsträckning som möjligt. Eleven själv är medveten om sina behov och om inte pedagogen får kännedom om dem kanske inte anpassningarna blir de rätta. Jenkins (2010) och Irani och Gabel (2008) ger också förslag på att pedagog och elev tillsammans kan berätta för klasskamraterna om stamningen och dess konsekvenser. På så sätt får klasskamraterna mer kunskap om vad stamning är och kan lära sig om olika strategier som kan underlätta i mötet med eleven som stammar. Irani och Gabel (2008) poängterar även pedagogens pondus i klassrummet. De menar att det är av stor vikt att en person i en sådan position har en positiv syn på eleven som stammar. På så sätt sprids den positiva synen även till övriga elever och risken för utanförskap och mobbning minskar, menar författarna.

2.2.2 Elevperspektiv

The National Stuttering Association (2009, *The Experience of People Who Stutter – A Survey by the National Stuttering Association*, elektronisk källa) har i USA gjort en undersökning som visar att åtta av tio föräldrar upplever att deras barn, som stammar, helst undviker talsituationer i skolan och att skolarbetet påverkas negativt på grund av stamningen. Erickson och Block (2013) menar detsamma och framhåller just att talsituationer kan påverka skolarbetet för dessa elever. När eleverna inte vill delta vid muntliga aktiviteter kan det leda till att de kan få lägre resultat än övriga elever. Skolresultatet kan också påverkas om eleven inte vill gå till skolan och får hög frånvaro. Erickson och Block (2013) problematiserar det hela ytterligare genom att betona att när elever undviker talsituationer får de inte lika möjlighet som andra att visa vad de kan. Författarna framhåller också att tre gånger så många ungdomar som stammar i jämförelse med de som inte gör det, har en syn på sig själva som dåliga kommunikatörer. Erickson och Block (2013) menar att flera elever därför försöker dölja stamningen genom att inte prata, i överensstämmelse med resultaten i den amerikanska undersökningen. Erickson och Block tillägger att elever som undviker talsituationer så småningom kan tystna helt och dra sig undan social kontakt, vilket visar att det inte bara är undervisningssituationen som kan bli påverkad. Nippold och Packman (2012) och O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow (2011) är av samma uppfattning då de framhåller att svårigheter beträffande muntlig kommunikation för elever som stammar inte bara uppstår undervisningsmässigt utan även socialt. I stamningslitteratur och i tidigare forskning framkommer att personers strategier för att minska eller försöka hålla sig borta från stamningen kan se olika ut. En del väljer att undvika ord som de i förväg vet att de kommer att stamma på, andra väljer att vara tysta, en del byter ut ord eller använder sig av inskottsljud. En del personer bryr sig mindre om stamningen och pratar på (bland annat Larsson, 1995; Lundberg, 2006; Packman, 2012). Vidare belyser Onslow (2006) i sin artikel att det inom stamning är vanligt förekommande med olika stamningstekniker som riktar mycket fokus på undvikandet av talsituationer. Dessa tekniker innebär att en person som stammar inte ska undvika muntliga aktiviteter, utan istället delta, vilket utgör själva grunden i terapin. Sådana terapiformer benämns bland annat *Non-avoidance therapy* och *Avoidance Reduction Therapy*. Nippold och Packman (2012) och O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow (2011) betonar att det finns många situationer i skolan som innebär muntlig kommunikation, både under lektionstid och raster. De tar som exempel upp att muntliga redovisningar, diskussioner i klass och

högläsning kan leda till stora svårigheter för elever som stammar. Tillfällena är således många då stamning kan leda till oro och Alm (2014) framhåller i en forskningsöversikt just att oron är begränsad till sociala situationer. Han beskriver att oron kan uppkomma som ett resultat av tidigare negativa sociala upplevelser. Alm (2014) menar att tidigare stamningsforskning om oro inför sociala situationer främst har varit inriktad på vuxna. Han anser att studier behöver göras av barn och unga som stammar och som befinner sig i olika åldrar. På så sätt kan det tydliggöras när sociala situationer börjar leda till oro. Utöver oro framkommer det i flera studier att stamning kan innebära att personen som stammar känner skam och får ett dåligt självförtroende (Alm, 2014; Boyle, 2013; Iverach & Rapee, 2013; Manning & Beck, 2013). Stamningen kan påverka personer som stammar inför deras fortsatta val av studier. Forskning gjord av O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow (2011) visar att ju allvarligare en person upplever stamningen desto lägre utbildningsnivå uppnår personen. Mindre allvarlig upplevelse av stamningen leder istället till högre studienivå.

Det framkommer i flera studier att elever som stammar oftare blir retade, avvisade, mobbade och mindre populära än sina klasskamrater (bl.a. Nippold och Packman, 2012; Rees och Sabia, 2014). Utanförskapet kan börja redan i förskolan där forskare har upptäckt att barn som stammar kan bli annorlunda bemötta av jämnåriga (Langevin & Prasad, 2012; Onslow & O'Brian, 2013; Hughes, 2014). Andra barn i förskolan kan ignorera barnet som stammar eller lämna det ensamt. Det kan även uppstå svårigheter för barnet som stammar att få vara med i leken, att kunna lösa konflikter och att få delta i diskussioner (O'Brian, Jones, Packman, Menzies & Onslow, 2011). Langevin och Prasad (2012) framhåller att barn i förskolan som stammar löper större risk att bli mobbade än jämnåriga som inte stammar. I deras undersökning visar det sig att det oftast är de barn som inte känner någon som stammar, som utsätter barn som stammar för utanförskap. De barn som har kontakt med en person som stammar visar inte samma tendens. När barnen börjar skolan förvärras ofta utanförskapet och flera tonåringar som stammar berättar att de inte har velat gå till skolan i perioder på grund av mobbningen (Erickson & Block, 2013). Eftersom stamningen kan göra det svårt att verbalt hävda sig i en utsatt situation kan elever som stammar bli än mer utsatta och kan försöka försvara sig med våld (Erickson & Block, 2013). I undersökningen som gjordes av The National Stuttering Association (2009, *The Experience of People Who Stutter – A Survey by the National Stuttering Association*, elektronisk källa) framkommer det att åtta av tio barn

har blivit mobbade eller retade på grund av stamningen. Hughes (2014) belyser att elever som stammar kan utsättas för mobbning inte bara på grund av talet utan också för att eleven, i överensstämmelse med Erickson och Block (2013) ovan, kanske uppvisar ett annorlunda beteende i sociala situationer.

Lundberg (1995) skriver om barns upplevelser av stamning. Han berättar om de som beskriver stamningen som en plåtbit som sitter i halsen, om monster, lådor, djur, stenar och giftgas. En del barn placerar stamningen i halsen och försöker plocka ut den. Andra berättar att stamningen är placerad i magen, i huvudet, i bröstet eller på axeln. Oavsett ikon eller var stamningen enligt barnet är placerad, har Lundberg tolkat det som att dessa metaforer för barnen är stamningen själv. Han skriver att de barn som berättar om sina metaforer ofta tycker att det är befriande att prata om stamningen.

3. Teoriförankring

I studien utgår jag från olika teorier och perspektiv. Samtliga utgör viktiga delar när det kommer till att undersöka skolan i relation till stamning. Olika faktorer behöver belysas när det kommer till att erbjuda en så god lärmiljö som möjligt för elever som stammar, både kunskapsmässigt och socialt. En god lärmiljö handlar i denna studie mycket om mellanmännsliga relationer, samverkan och kommunikation med fokus både på den pedagogiska och den sociala miljön i skolan. Tillsammans är de olika perspektiven och teorierna av stor vikt för att kunna svara på problemformuleringen som gäller hinder och möjligheter i samband med stamning i en skolkontext. Flera forskare, bland annat Ahlberg (2013) belyser den bredd och variation som är vanlig inom specialpedagogisk forskning. Ahlberg (2007) tillägger att det inom specialpedagogik inte handlar om att utveckla en ensam teori, utan snarare om att använda olika teorier och ansatser som är relevanta för det aktuella ämnesområdet. Enligt mig utgör de olika perspektiven och teorierna nedan sammantaget en kombination som är av relevans för att få syn på hur skolan kan underlätta för en tillåtande och icke talvärderande miljö.

Specialpedagogiskt och relationellt perspektiv

Nilholm (2005) beskriver två dominerande synsätt som finns inom specialpedagogiken; ett medicinskt-psykologiskt perspektiv med fokus på individen och ett sociologiskt perspektiv med fokus på sociala faktorer och påverkan när det kommer till svårigheter i skolan. Utöver dem båda menar Nilholm att det behövs ett tredje och kompletterande perspektiv; dilemmaperspektivet. I detta perspektiv belyser Nilholm att specialpedagogik kan innebära svårigheter som inte har några ”enkla” lösningar. Som exempel på dilemman nämner Nilholm (2005) huruvida ett utbildningssystem relaterar till elever som individer med olika egenskaper, eller till elever som medlemmar i en kategori. Han framhåller också dilemmat med huruvida elever blir bedömda utifrån sina egna förutsättningar eller om eleven jämförs med andra. Ett tredje exempel inom dilemmaperspektivet som Nilholm för fram är om eleven ska delta som andra eller kompenseras och göra något annat.

Det relationella perspektivet utgör en stor del av studien. Det är ett traditionellt perspektiv som har funnits inom specialpedagogiken sedan 1960- och 1970-talen, då det introducerades i Norden. Genom det relationella perspektivet ändrades synen från ett kategoriskt perspektiv där individen själv sågs som bärare av svårigheter eller problem,

till att svårigheter uppstod i mötet mellan individen och den omgivande miljön. Vid övergången till det relationella perspektivet började man tala om elever *i* svårigheter snarare än om elever *med* svårigheter (bl.a. Ahlberg, 2013; Rosenqvist, 2007).

Utöver det relationella perspektivet beskriver Ahlberg (2013) andra specialpedagogiska perspektiv; Individperspektiv, Organisations- och systemperspektiv samt Samhälls- och strukturperspektiv. Utifrån ett individperspektiv fokuseras eleven. Med ett perspektiv på organisation och system riktas fokus mot skolan och dess verksamhet medan ett perspektiv på samhälle och struktur granskar individers jämlikhet och delaktighet.

Utifrån ett relationellt perspektiv utgörs fokus av möten, interaktion och relationer mellan elever och den omgivande miljön där individ, grupp och organisation och relationerna däremellan tas i beaktande (Ahlberg, 2013). I denna studie framhålls främst individen och gruppen, men organisationen berörs och finns i bakgrunden som en viktig aktör. Möten mellan elever som stammar och pedagoger samt möten mellan elever som stammar och andra elever undersöks. Likaså elever som stammar och deras möten med skolan som verksamhet och de förväntningar som finns. I studien hamnar inte stämningen i sig i fokus som ett hinder. Istället är det miljön runtomkring som studeras och hur den orsakar svårigheter och hinder. Det stämmer väl överens med det relationella perspektivet genom vilket Rosenqvist (2007) menar att man ser på individen i ett större sammanhang och försöker identifiera svårigheter i den omgivande miljön.

Relationell pedagogik

Möten, i synnerhet de mellan pedagoger och elever undersöks i studien som ovan nämnt, vilket inte bara visar på ett relationellt perspektiv, utan också på relationell pedagogik (Aspelin & Persson, 2011). Den relationella pedagogiken har utvecklats ur det relationella perspektivet, men har ett särskilt fokus på det ömsesidiga mötet mellan elev och pedagog. Det handlar med andra ord om att bland annat belysa mellanmännsliga möten i utbildningssammanhang. Aspelin och Persson ser genom den relationella pedagogiken skolan som en mötesplats där elever utvecklas genom samverkan och samexistens med andra. Aspelin och Persson (2011) skriver om skolor som är kunskapsinriktade och skolor som är socialt inriktade. Författarna menar att kunskap och sociala relationer inte bör ses som varandras motsättningar utan att de istället är beroende av varandra och att ett större fokus bör riktas mot relationer mellan pedagog och elev. Genom relationell pedagogik vill författarna visa på vikten av

relationer som kontrast till att bara rikta fokus mot enskilda elevers prestationer. I denna studie utgår jag, som nämnt ovan, främst från den del inom den relationella pedagogiken som riktar fokus mot betydelsen av relationen mellan pedagog och elev. Aspelin och Persson (2011) beskriver olika typer av relationer och här är det främst den relationstyp som de benämner mellanmänskliga relationer som utgör fokus. Denna relationstyp fokuserar på personliga möten mellan individer. En välfungerande relation mellan pedagog och elev ses som mycket viktig inom den relationella pedagogiken och författarna betonar att pedagoger behöver ha en relationell kompetens för att elever ska få så goda förutsättningar som möjligt i skolan. Ett elevfokuserat förhållningssätt framhålls och Aspelin och Persson (2011) skriver att begrepp som respekt, tolerans och empati ingår i den relationella kompetensen. Tidigare forskning visar enligt författarna att ett elevfokuserat förhållningssätt och ett klassrumsklimat med goda sociala relationer är viktiga framgångsfaktorer för att elever ska lyckas i skolan. Relationell pedagogik innebär att kunskap och relationsbyggande förutsätter varandra. Författarna framhåller vikten av att etablera förtroendefulla relationer för att kunskapsinhämtning ska bli långsiktig och varaktig. I Aspelin och Persson (2011) framkommer det att goda relationer byggs tillsammans och att det inte är ett enkelt arbete. Relationell pedagogik kan ses som ett förhållningssätt som dels riktar fokus på det pedagogiska mötet, men också på det pedagogiska tillvägagångssättet. Det handlar om att pedagogen aktivt verkar för att bygga goda och meningsskapande relationer.

Genom att koppla den relationella pedagogiken till stamning i en skolkontext vill jag synliggöra hur möten mellan pedagog och elev kan försvåra respektive underlätta för elever som stammar.

Teoretiska perspektiv om stamning

Packman (2012) betonar att stamning är komplext och framhåller att de flesta forskare idag är överens om att stamning uppkommer på grund av olika faktorer, som uppstår både inuti och utanför individen. *Demands and Capacities model* (Yaruss, 2010) är exempel på en sådan modell. Packman (2012) är dock av åsikten att det behövs en modell som inte förklarar när stamning uppstår, utan snarare vad det är som orsakar *stunder* av stamning. Tillsammans med Attanasio har hon därför utvecklat en modell kallad *The Packman and Attanasio 3-factor causal model of moments of stuttering*. I likhet med *Demands and Capacities model* utgår *The Packman and Attanasio 3-factor*

causal model of moments of stuttering från den omgivande miljön och inre faktorer. Men Packman och Attanasios modell riktar ett tydligare fokus mot att individers inre faktorer kan variera (Packman, 2012). Packman nämner som exempel att en person kan känna mycket oro inför att prata inför en grupp, medan en annan inte upplever detsamma. Hon tillägger att upplevelsen av oro kan se olika ut beroende på inre faktorer, men också på yttre och menar att oro inte behöver ta sig samma uttryck varje gång. Packman och Attanasio (Packman, 2012) riktar således genom sin modell fokus på att stamning kan se individuellt olika ut och variera beroende på tillfället, istället för att försöka hitta en modell som förklarar stamning mer generellt. *The Packman and Attanasio 3-factor causal model of moments of stuttering* tar hänsyn både till de faktorer som finns inom individen och i den omgivande miljön. De menar att interaktionen mellan de inre och de yttre faktorerna leder till och påverkar stamningen. Modellen är, som ovan nämnt, inte inriktad på vad som orsakar stamning generellt utan på vad som orsakar *stunder* av stamning. (Se figur 1).

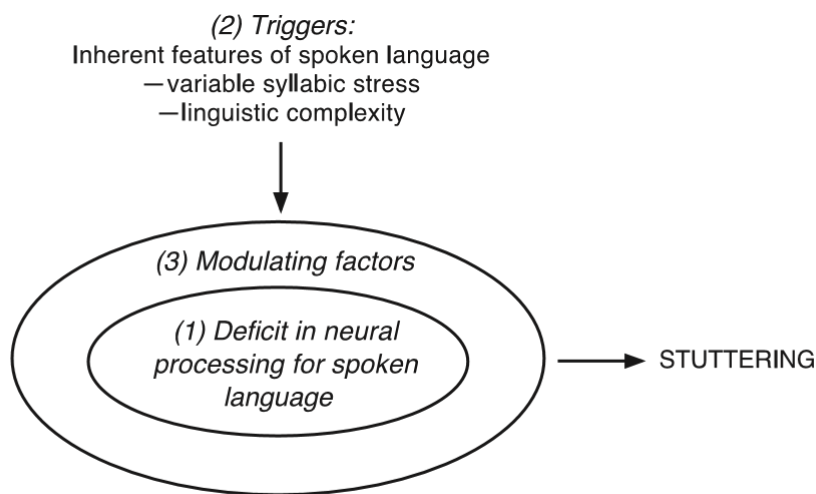


Fig. 1. The Packman and Attanasio 3-factor model of moments of stuttering.
(Packman, 2012, s.227)

I denna studie utgör faktor (3) *Modulating factors* fokus. I denna faktor finns bland annat den påverkan som den omgivande miljön har på individen och på stamningen så som den tar sig uttryck för stunden. *Modulating factors* kan se olika ut beroende på individen. En person kan uppleva ångest och oro inför en talsituation medan en annan inte upplever detsamma. Tröskeln för när stamning uppstår kan också variera beroende på individen. Den stress som kan finnas i den omgivande miljön ses som mycket viktig

inom *modulating factors*. Den omgivande miljön utgör även fokus i *Demands and Capacities model* men Packman (2012) framhåller en skillnad. Hon menar att *The Packman and Attanasio 3-factor causal model of moments of stuttering* går ett steg längre då modellen betonar vikten av olika individers uppfattning av eller reaktioner på stressfaktorer i den omgivande miljön. På grund av en större betoning av individuella olikheter har mitt val fallit på *The Packman and Attanasio 3-factor causal model of moments of stuttering*. Valet har gjorts eftersom min intention med studien är att belysa olika individers varierande erfarenheter, men också för att mycket av den tidigare forskningen som har använts i studien visar på individuella olikheter och att den omgivande miljön har stor betydelse. Exempelvis menar Packman (2012) att individuella olikheter beträffande stress är viktiga att belysa när det kommer till att tydliggöra vilken tröskel som triggar stamningen. *Modulating factors* är, enligt Packman (2012) en viktig förklaring till olikheter mellan individer som stammar.

4. Metod

4.1 Metodval

För att få en tydligare och mer tillförlitlig bild av olika erfarenheter av skolan i relation till stamning har jag valt att göra en flermetodsstudie, även benämnd *mixed methods*. *Mixed methods* möjliggör för forskare att använda styrkorna hos flera metoder för att kunna förstå ett fenomen bättre och flera metoder kan stärka varandra och leda fram till att tolkningen av insamlad data förbättras och blir mer meningsfull (Tashakkori & Teddlie, 2003). Bryman (2011) tillägger att man som forskare genom att använda flermetodsforskning inte bara kan stärka olika metoders fördelar, utan att man samtidigt kan minska deras nackdelar. Creswell (2014) framhåller detsamma då han beskriver att det generellt sett inom *mixed methods* främst handlar om att man som forskare väljer metoden för att minimera begränsningar i de båda metoderna. Denna studie utgörs av kvalitativ och kvantitativ forskning och av analys av dem båda, vilket enligt Creswell (2014) är ett krav inom *mixed methods*. Inom kvantitativ forskning kan det finnas brister på grund av ansatsens objektivitet och forskarens strävan efter att vara exakt (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Författarna framhåller att en forskare som ägnar sig åt kvantitativ forskning kan missa egna värdefulla reflektioner över sina egna upplevelser av omvärlden och hur egna upplevelser kan påverka forskningsprocessen. De framhåller vidare att kvalitativ forskning kan visa på brister genom att forskaren har satt för mycket av sin egen prägel på studien, utan att vara tydlig med det. Angående brister kan denna studies få intervjuer ses som en brist. Intervjudatan har dock kompletterats med data från enkäter. Jag har således kombinerat kvalitativ och kvantitativ forskning och resultaten från de olika metoderna har därigenom kunnat komplettera varandra och möjliggöra en mer meningsfull tolkning, precis som framhålls i Tashakkori och Teddlie om möjligheterna med *mixed methods* (2003). Denna kombination av metoder menar Bryman (2011) ökar möjligheten att komma fram till ett mer tillförlitligt resultat.

Creswell (2014) beskriver olika typer av design inom *mixed methods*. I denna studie benämns designen *convergent parallell design*. Denna design innebär enligt Creswell att de metoder som används vid insamlingen av data löper parallellt med varandra. Creswell (2014) menar att forskaren sedan sammanstrålar de båda resultaten för att få en innehållsrik och omfattande analys av forskningsproblemet. Således har den kvantitativa respektive den kvalitativa empirin först analyserats var för sig. Därefter har

de olika resultaten analyserats ytterligare tillsammans. Creswell (2014) framhåller att ett kännetecken för denna typ av forskning är att motsägelser eller oförenligheter förklaras eller undersöks vidare. Han betonar det positiva med att olikheter som framkommer undersöks närmare. Dataanalysen presenteras sedan utifrån det som Creswell (2014) benämner *side-by-side approach*. Det innebär att man som forskare först presenterar datan från den ena metoden och sedan presenterar den andra och att det efter att de olika resultaten har presenterats förs en gemensam diskussion. I denna studie presenteras först de kvantitativa delarna av studien för att efterföljas av en presentation av de kvalitativa.

I studien förekommer också triangulering. Bryman (2011) beskriver triangulering som ett av de sätt som används inom *mixed methods* och menar att triangulering handlar om att de resultat som förknippas med den ena metoden dubbelkontrolleras med resultaten som framkommer från den andra. Att triangulering utgör en del inom *mixed methods* är något som även beskrivs i Tashakkori och Teddlie (2003). Stukát (2011) tillägger att triangulering används för att man som forskare utifrån det sammantagna resultatet från de båda metoderna ska kunna nå längre och kunna göra studien mer tillförlitlig.

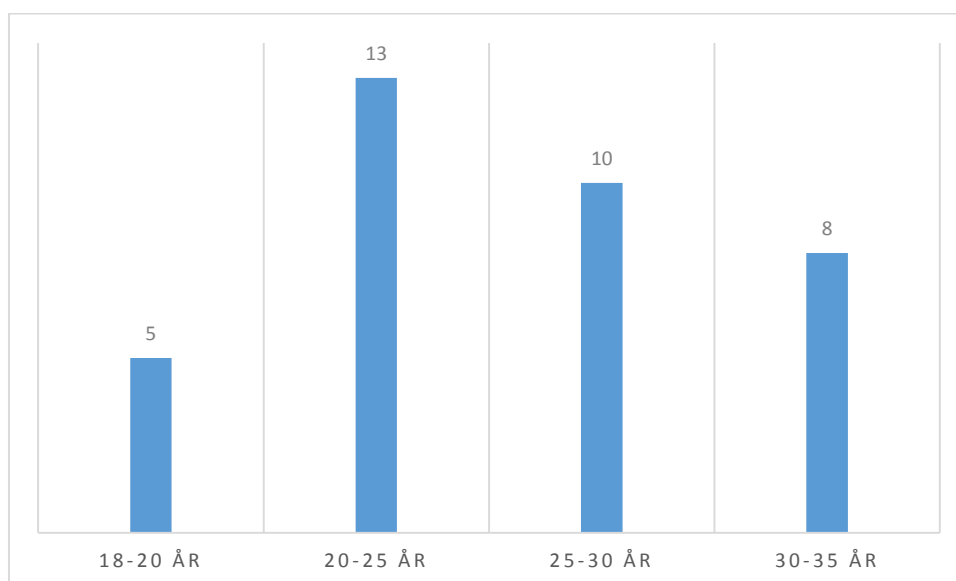
Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) framhåller att triangulering har stora likheter med *mixed methods* men att de samtidigt skiljer sig något åt. Författarna menar i likhet med Bryman (2011) och (Stukát, 2011) att skillnaden är den att *mixed methods* är mer övergripande än själva trianguleringen. Som exempel nämner de att det resultat som framkommer genom att använda en metod utifrån *mixed methods* exempelvis kan leda till nya frågeställningar som sedan används i den andra metoden. Det stämmer överens med denna studie då eleverna som intervjuades har påverkat utformningen av frågeställningarna i enkäterna. Elevernas deltagande vid intervjuerna visade vägen för hur frågorna kunde riktas mer preciserat mot stamning och mot delområden som jag själv inte hade tänkt på.

Tolkningarna i studien har präglats av mig som person, av mina erfarenheter av pedagogik och specialpedagogik och de utbildningar som jag har tagit del av inom dessa områden. Eftersom jag dock inte har någon erfarenhet av att möta någon elev som stammar, mer än de som har intervjuats, har jag ingen direkt egen förförståelse, mer än det jag har tillägnat mig under studien. Jag har således haft större möjlighet att förhålla mig neutral.

4.2 Urval

För att underlätta för att kunna få fram en variation av erfarenheter i relation till stamning valde jag en grupp med elever och en med pedagoger. Det valet gjorde jag också för att få en så representativ bild som möjligt, då det stärker studiens validitet (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Jag ville möjliggöra jämförelser mellan olika grupper som möter varandra och som har erfarenheter av samma fenomen. Genom att välja två grupper ökar också chansen att få fler informanter vilket också stärker studiens validitet (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Min intention har varit att resultaten ska kunna omsättas till en större grupp än bara de elever och pedagoger som har deltagit i studien. Därför kommer informanterna från olika delar av Sverige, deras ålder varierar och de har erfarenhet av olika pedagogiska verksamheter. Stukát (2011) framhåller just vikten av att resultat kan generaliseras till en större grupp genom att studien utgörs av ett representativt urval. Det anser jag att denna studie har. Valet av grupper gjordes också utifrån den målgrupp som jag hoppas kommer att ta del av studien. I den ingår bland annat pedagoger, rektorer och annan skolpersonal som möter elever som stammar. Genom att belysa erfarenheter från olika perspektiv var tanken att försöka få fler att bli intresserade och vilja ta del av studiens resultat. På så sätt, tänker jag att studien kan komma elever som stammar till godo. Genom kunskap om stamning i skolan möjliggörs bättre förutsättningar för skolor att ha en beredskap för dessa elever.

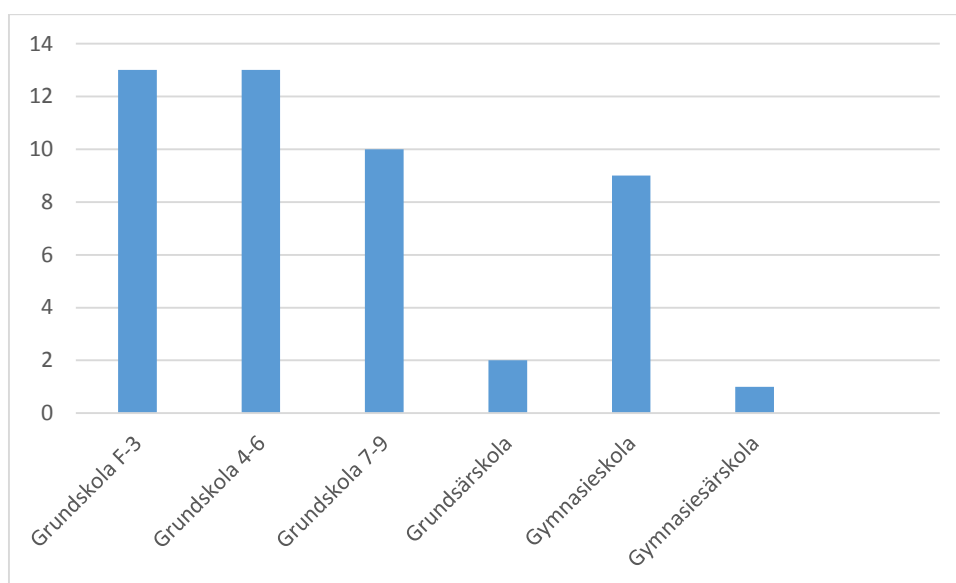
Sammanlagt blev antalet elever och pedagoger i studien 70. Av dessa var 34 pedagoger och 36 elever. I figur 2 visas ett diagram över elevernas ålder.



Figur 2. Antal elever som deltog i studien indelade i olika åldersgrupper.

Majoriteten av eleverna ingår i åldersgruppen 20-25 år vilket innebär att de slutade gymnasieskolan för mellan ungefär 1 till 6 år sedan. Flera elever ingår även i åldersgruppen 25-30 år. Lägst antal elever finns i åldersgruppen 18-20 år respektive 30-35 år.

Pedagogerna har erfarenhet av stamning från olika pedagogiska miljöer. I figur 3 visas ett diagram över vilka verksamheter pedagogerna har erfarenhet från.



Figur 3. De pedagogiska verksamheter från vilka pedagogerna har erfarenhet av stamning.

Flertalet pedagoger har erfarenhet av elever som stammar från grundskolan och då årskurs F-3 och/eller årskurs 4-6. Endast ett par har erfarenhet av stamning i grundskola eller gymnasieskola. Nästan lika många pedagoger har erfarenhet av grundskola 7-9 som gymnasieskola.

Stukát (2011) menar att det ofta anses att studier med ett stort stickprov är mer representativa. Han tillägger dock att ett mindre stickprov kan ha andra kvaliteter och därmed vara lika representativt. Stukát (2011) framhåller att det som har betydelse för hur representativt ett stickprov är snarare handlar om stickprovets utseende. Han belyser vikten av att inte ha personliga relationer med de som deltar i studien eftersom det då finns risk att resultatet inte blir så varierat. Om forskaren umgås med informanterna är det troligt att de har samma eller liknande åsikter som forskaren och då blir stickprovet inte representativt. Det faktum att jag inte umgås med och på så sätt inte påverkar någon i urvalsgrupperna gör således att stickprovet i denna studie blir mer representativt.

Det kan säkert råda delade meningar om huruvida denna studie visar på ett stort stickprov. Jag tycker dock att 70 informanter, varav 34 pedagoger och 36 elever samtliga med erfarenhet av stamning kan ses som ganska stort.

Stamning kan vara svår att upptäcka eftersom elever kan använda sig av olika strategier för att dölja den. Cirka 1 % av befolkningen stammar vilket innebär att stamning inte är särskilt vanligt förekommande. Detta påverkar sammantaget min åsikt om att stickprovet i denna studie är ganska stort.

Elever

För att få tag på så många elever som möjligt valde jag att söka efter dem som nu går i skolan, men också efter dem som har slutat. Samtliga elever som eftersöktes skulle ha erfarenhet av egen stamning. För att erfarenheterna skulle komma från första person och inte föräldrar, inriktade jag mig på elever som har uppnått myndighetsålder, 18 år. För att elevernas skolerfarenhet skulle vara förhållandevis ny valde jag en maxgräns på 35 år.

Eftersökningar av elever för intervjun gjorde jag dels genom Facebook och de båda sidorna *Stamning* och *Stammar du?* Jag mailade även fyra logopeders på två logopedmottagningar i södra Sverige. Vi kom överens om att logopederna skulle berätta om studien för de personer som de träffade för behandling och som ingick i målgruppen samt att de skulle överlämna mitt missivbrev (bilaga 1).

Via Facebook fick jag kontakt med fyra elever i åldrarna 20, 21, 29 och 35 år, som mailade mig om sitt intresse. Eftersom eftersökningen gjordes via sociala medier är det omöjligt att veta exakt hur många som såg mitt inlägg. På sidan *Stamning* är medlemmarna i gruppen 259 och på sidan *Stammar du?* är medlemmarna 238 (information hämtad 2015-08-08). Hur många som är mellan 18 och 35 år och därmed aktuella för studien framkommer inte.

Genom logopedmottagningarna fick jag inte tag på några elever och det var fem elever som enligt logopederna hade fått mitt missivbrev. För att nå fler elever än de fyra som hade tackat ja till intervjun bestämde jag mig för att prova med en elektronisk enkät.

Återigen använde jag de båda stamningssidorna på Facebook och jag frågade Stamningsförbundet om de kunde lägga ut en länk till studien med tillhörande missivbrev på sin hemsida (www.stamning.se). Det var de villiga att göra.

Stamningsförbundet lovade att också skicka mail med länk och missivbrev till sina 231

medlemmar, samt sprida efterfrågan på Twitter. Det går inte att avgöra hur många av Stammingsförbundets medlemmar som fick utskicket, eller som såg efterfrågan på Twitter och som ingick i målgruppen. Jag efterfrågade informationen om ålder från Stammingsförbundet men de hade ingen möjlighet att gå igenom varje person för att få fram huruvida den var mellan 18 och 35 år.

Jag kontaktade de fyra eleverna som hade intervjuats och frågade om de kunde tänka sig att som tillägg till intervjun ta del av enkäten. Det sa de ja till. Utöver dessa fyra kom 32 elever att svara på enkäten. Sammanlagt 36 elever.

Pedagoger

Pedagogerna i studien antingen är eller har varit verksamma som pedagoger i grundskola, grundsärskola, gymnasieskola eller gymnasiesärskola. Samtliga har erfarenhet av att i undervisningen ha mött elever som stammar.

För att få tag på pedagoger kontaktade jag via Facebook tidigare kurskamrater och kollegor, men också de intervjuade eleverna. Angående de intervjuade elevernas tips på pedagoger hade flertalet gått i pension eller bytt skola och gick inte att hitta. En elev tipsade dock om en pedagog som sa ja till att delta, som i sin tur tipsade om fyra kollegor som också ville ta del av studien. En tidigare kurskamrat och ett par tidigare kollegor som hade erfarenhet av att i undervisningen ha mött elever som stammar och tackade också ja till att ta del av enkäten. Från tidigare kurskamrater och tidigare kollegor fick jag tips på fyra pedagoger som jag skickade mail och missivbrev till. På så sätt fick jag tag på ytterligare två pedagoger. Sammantaget blev antalet pedagoger som valde att delta i studien och som jag fick tag på genom kontakt med de intervjuade eleverna, tidigare kurskamrater och kollegor tio.

Jag skickade även ut ett mailutskick till cirka 250 kollegor på Specialpedagogiska skolmyndigheten. Sju kollegor som har erfarenhet av att vara verksamma som pedagoger och som då har mött elever som stammar tackade ja till att delta. Fyra kollegor tipsade om fem pedagoger som är verksamma i skolan nu, vilka jag sedan kontaktade via mail. Samtliga fem tackade ja till att delta. Genom Specialpedagogiska skolmyndigheten fick jag således tag på 12 pedagoger.

För att söka efter fler pedagoger letade jag upp kontaktuppgifter till rektorer och biträdande rektorer på 205 grundskolor i 13 kommuner i Skåne. Ett mail skickades till skolledningen på varje skola. Tio rektorer avböjde från att delta i studien. Några av dem

angav att de inte hade tid och övriga att skolan aldrig hade haft någon elev som stammar. 21 återkom med information om vem jag kunde kontakta och fem meddelade via mail att de hade skickat förfrågan vidare till skolans specialpedagog som i sin tur skulle kontakta mig om det fanns någon pedagog med erfarenhet av stamning. Jag kontaktade de 15 som jag fick tips om och genom kontakten med dem fick jag tag på ytterligare 17. Sammantaget skrev jag personliga mail till 39 pedagoger, av dessa valde 34 att svara på enkäten. En av de fem pedagoger som inte deltog i enkäten kontaktade mig via mail och meddelade att den efter att ha gått igenom frågorna upplevde sig ha för lite erfarenhet för att kunna svara på dessa. Anledningen till bortfallet av övriga fyra är okänd.

Bortfall

Stukát (2011) nämner två olika typer av bortfall; det externa och det interna. Stukát menar att det externa bortfallet är det bortfall som äger rum redan när man som forskare söker efter deltagare, som i sin tur väljer att inte delta eller som inte går att nå. Det interna bortfallet beskriver Stukát som det bortfall som äger rum när personer har tackat ja till att delta men sedan ångrar sitt deltagande. Han framhåller att det ofta finns orsaker till det interna bortfallet hos forskaren själv och tillägger att det inte sällan beror på felaktigt formulerade frågor.

Det är omöjligt att ge en siffra över det externa bortfallet av pedagoger som ingår i målgruppen. Detta eftersom jag sökte efter pedagoger med erfarenhet av stamning bland pedagoger generellt. Däremot går det att få fram en ungefärlig siffra på bortfallet av pedagoger, men det är ovisst om de har erfarenhet av stamning och därför osäkert huruvida de ingår i målgruppen för studien. Därför bedömer jag att det inte är av relevans med en siffra på det externa bortfallet av pedagoger. En möjlig och enligt mig rimlig orsak till att så många pedagoger valde att inte delta i studien kan vara att de inte hade den erfarenhet som jag frågade efter.

Beträffande det interna bortfallet av pedagoger går det att få fram en exakt siffra och det är den som nämnts tidigare om de fem pedagoger som hade tackat ja till att ta del av enkäten, men som sedan valde att inte göra det.

Angående det externa bortfallet av elever är det också svårt att sätta en siffra på, förutom på de fem elever som tillfrågades av logoped, där samtliga valde att inte delta. Det är omöjligt att få fram ett preciserat antal elever som tog del av enkäten via

Facebook, Stamningsförbundets hemsida eller på Stamningsförbundets Twitterkonto. Dels saknas information om hur många elever som är mellan 18-35 år och som är medlemmar i de aktuella grupperna. Dels saknas information om hur många i åldersgruppen som har tagit del av inläggen och utskicket. Jämför man det totala antalet medlemmar i grupperna på Facebook och antalet medlemmar på Stamningsförbundet visar det sig dock att flertalet personer valde att inte delta. Angående det interna bortfallet av elever valde samtliga elever som hade tackat ja till intervjun att delta och till att genomföra hela intervjun. Det interna bortfallet av de elever som tog del av enkäten går inte att fastställa eftersom jag inte vet om några har valt att avbryta enkäten innan den var färdig.

En diskussion om hur deltagarantal påverkar studiens tillförlitlighet är enligt Stukát (2011) viktig och finns under rubrik Metoddiskussion. Stukát (2011) framhåller att bortfall kan påverka en studie olika. Ett litet bortfall kan i en studie leda till större osäkerhet av resultatet än vad ett större bortfall kan göra i en annan studie. Stukát menar att det är av vikt att ha en balans mellan olika grupper som eventuellt ingår i studien, annars kan felkällor och brister lätt uppstå. Antal elever och pedagoger i denna studie skiljer sig inte nämnvärt åt i antal, 34 respektive 36, vilket jag menar visar på en god balans.

4.3 Genomförande

Intervjuer

I sökandet efter elever på stamningssidorna lade jag in en kortare presentation om mig själv och studien. Jag bifogade missivbrevet (se bilaga 1) och skrev att jag sökte efter personer som genom intervju var villiga att dela med sig av erfarenheter av sin skoltid utifrån stamningen sett. Jag angav maxålder och att intervjun beräknades ta ungefär en timma. I mitt inlägg skrev jag också att det rent geografiskt skulle underlätta om personerna bodde i södra eller sydvästra Sverige och länen Skåne, Blekinge, Småland, Halland och Blekinge togs upp som förslag.

Jag ville att eleverna på ett friare sätt skulle få visa vägen för vad de ansåg som viktiga områden att ta upp. Valet föll därför på en kvalitativ intervju med semistrukturerade frågor och jag utgick från en intervjumall som bestod av 17 frågor (bilaga 4). Frågorna innehöll både bakgrundsinformation såsom ålder och när eleven slutade skolan, för att sedan övergå till ett fokus på stamning i en skolkontext.

Precis som Augustsson (2012) framhåller har jag använt intervjufrågorna som ett verktyg för att besvara forskningsfrågorna. Augustsson (2012) betonar att intervjufrågorna i sig inte ska besvaras i det vetenskapliga arbetet. Frågorna har istället fungerat som ett stöd på vägen för att komma fram till svar på forskningsfrågorna.

Jag förberedde mig på att kunna möta elever som kanske skulle prata på, men också de som kunde vara i behov av att jag förde samtalet framåt. Jag lämnade därför öppet inför hur intervjun skulle komma att se ut. Eleverna fick istället visa vägen för hur ofta jag ställde frågor, alternativt bara lyssnade. Intervjuerna kom således att se olika ut i sin utformning. Kvale och Brinkman (2009) menar att det är typiskt för kvalitativa studier med halvstrukturerade intervjuer att de ser olika ut. De tillägger att det inte finns "... så många strukturerade eller standardiserade procedurer för utförandet..." (2009, s. 32).

Som inspelningsverktyg användes en diktafon och en mobiltelefon och jag testade båda innan intervjun ägde rum. Stukát (2011) framhåller just vikten av att den som intervjuar är väl förberedd, att den ser till att kontrollera tekniken. Han nämner bland annat att det är viktigt att kontrollera hur mikrofonen bör vara placerad för att ljudupptagningen ska bli så bra som möjligt.

Tre av intervjuerna genomfördes på min arbetsplats i ett tyst, ljust rum, avskilt från andra med behaglig och rogivande utsikt. På grund av geografiskt avstånd och för att det underlättade för informanten, ägde den fjärde intervjun rum i informantens hemmiljö. Stukát (2011) poängterar att det är av stor vikt att rummet som intervjun görs i är ostört och att miljön upplevs som trygg för båda parter. Jag var mån om att se till att intervjun avslutades på ett avslappnat och trevligt sätt. När intervjun var genomförd lovade jag samtliga att höra av mig när uppsatsen närmade sig sitt slut.

Intervjutiden med de fyra eleverna varierade mellan 45 och 60 minuter. Efter att varje intervju var genomförd och inspelad transkriberades den direkt. Precis som Bryman (2011) framhåller ville jag inte vänta med transkriberingen, med risk för att det skulle bli för mycket med all data. Vid transkriberingen uteslöt jag eventuella pauser eller upphakningar på grund av stamningen, eftersom fokus var elevernas upplevelser.

Frågorna som hade utgjort underlag för intervjuerna delade jag upp i kluster för att få en tydligare överblick. Sedan övergick jag till att koda de transkriberade texterna utifrån Bryman (2011). Först läste jag igenom texten. Sedan läste jag den en gång till och de teman jag kunde identifiera markerade jag och förde anteckningar om i marginalen.

Eftersom jag valde att markera samma tema med samma färg framträdde en tydlig bild över elevernas gemensamma upplevelser. Jag stannade dock inte vid att koda endast sådant som var svar på mina frågor. Istället kodade jag det som var relevant utifrån problemområde, syfte och frågeställningar. Tidigare forskning som jag hade tagit del av kom också att påverka vad jag kodade. Likaså de teorier som jag har valt att använda mig av. Kodningen resulterade i flera teman. Tillsammans med teman som sedan framkom i den öppna frågan i enkäten, skapades nya teman. De visade i sin tur vägen för vad som skulle finnas med i den fortsatta resultatanalysen.

Enkäter

I de fall då jag hade mailkontakt skickade jag en kortare presentation om mig själv och studien. Jag bifogade även missivbrevet (bilaga 2 och bilaga 3). Beroende på grupp beskrev jag antingen att jag sökte efter elever med erfarenhet av egen stamning utifrån ett skolperspektiv, eller pedagoger som i undervisningen har mött elever som stammar.

Pedagogerna kom åt enkäten via en länk som jag bifogade i mailet till dem. Eleverna nådde enkäten via länk på stamningssidorna på Facebook, på Stamningsförbundets hemsida samt via Twitter. Jag angav ett sista svarsdatum tre veckor senare och när det hade gått två veckor lade jag in en påminnelse på sidorna på Facebook.

Stamningsförbundet gjorde en påminnelse på sin hemsida och via Twitter. Eftersom jag hade varit i personlig kontakt med de flesta pedagoger skickade jag ut påminnelsemail till samtliga som jag visste hade tackat ja till att delta. För att minska bortfallet av antalet informanter betonar Bryman (2011) just vikten av att skicka ut personliga påminnelser.

Enkäterna är främst kvantitativa i sin utformning. Endast en öppen fråga finns i de båda, vilken möjliggjorde för informanterna att friare och utan textbegränsning beskriva sina tankar. Frågan är *Hur tänker du att en lärmiljö som erbjuder goda förutsättningar för elever som stammar kan se ut?* Trots att detta är den enda öppna frågan i enkäten har svaren kommit att utgöra en stor del i den gemensamma analysen. Anledningen till att denna fråga har fått stort utrymme är för att syftet med studien är att bidra med kunskap om hur skolor kan skapa goda möjligheter för elever som stammar, både kunskapsmässigt och socialt. Genom att låta elever och pedagoger få belysa detta område framkommer potentiella utvecklingsmöjligheter för skolor i relation till stamning.

En annan intention med enkäterna var att få statistik över upplevda hinder och möjligheter i skolan i relation till stamning. Tanken var också att kunna jämföra intervjuerna och den öppna frågan i enkäterna med kvantitativa data. En sådan kombination för att få ett mer tydliggörande och tillförlitligt resultat

Enkäten som riktades till pedagoger (bilaga 5) bestod av 23 frågor som skulle fungera som det medel som Augustsson (2012) menar ska användas för att komma fram till svar på forskningsfrågorna. Enkäten som riktades till elever (bilaga 6) bestod av 16 frågor. I utformandet av frågorna var jag mån om att försöka vara tydlig, att precisera frågorna utifrån det jag sökte. Som Bryman (2011) framhåller ville jag undvika enkäter som kunde upplevas som röriga, för omfattande eller för tunga. Utöver tydlighet försökte jag därför utforma luftiga, enkla, men också estetiskt tilltalande enkäter. Frågorna delades in under olika temaområden för att underlätta och skapa struktur. För att undvika att enkäten skulle upplevas som tung och ansträngande valde jag att dela upp de olika temaområdena så att det skulle finnas en variation mellan frågor som krävde mer tänkande och reflektion och frågor som innebar att endast markera ålder, vilken typ av pedagogisk utbildning som informanten hade tagit del av och så vidare. Flertalet av frågorna var som nämnts tidigare slutna. För att undvika förvirring hos informanterna valde jag att utifrån Bryman (2011) vara konsekvent med att ordna samtliga svarsalternativ vertikalt och inte alls horisontellt, som kan vara vanligt förekommande i enkäter. Jag var också mån om att ge tydliga och enkla instruktioner om hur frågan skulle besvaras, om det handlade om att kryssa för eller markera på annat sätt. I utformandet av enkäten har jag, trots att jag har varierat typsnitten på några ställen, valt att vara konsekvent med variationen. Precis som Bryman (2011) menar är av vikt har de olika typsnitten används beroende på om det exempelvis har handlat om anvisningar till informanten, rubriker av temaområden eller själva frågorna.

Enkäterna utformades via *Google Drive* på ett eget konto. När informanterna var färdiga med enkäten och hade klickat på *Skicka*, kom svaren upp på kontot. Både översikt och diagram skapades automatiskt, men vid överföringen av några diagram till min studie föll det bort beskrivande texter. Därför valde jag att göra nya diagram i *Excel*, vilka finns att ta del av under rubrik Resultat med analys.

Jag samlade först in all data från intervjuer och enkäter. Datan från intervjuerna och datan från enkäterna analyserade jag först var för sig för att sedan sammanstråla dem

båda i en gemensam analys av forskningsproblemet: *Vilka hinder och vilka möjligheter finns i skolan för elever som stammar?* Mer preciserat började jag med att analysera de kvalitativa delarna av empirin från elever och pedagoger åtskilda från varandra. I elevernas fall var det intervjun och enkätfrågan *Hur tycker du att en lärmiljö som erbjuder goda förutsättningar för elever som stammar ska se ut?* som var kvalitativa. I pedagogernas fall handlade det endast om frågan *Hur tänker du att en lärmiljö som erbjuder goda förutsättningar för elever som stammar kan se ut?* som var kvalitativ. När denna analys var gjord sökte jag upp motsvarande kvantitativ statistik för både pedagoger och elever. Statistikresultaten jämfördes sedan även mellan de båda grupperna. Tillsammans kunde den sammanslagna datan visa varierade erfarenheter av hinder och möjligheter som kan finnas i skolan för elever som stammar.

4.4 Etiska överväganden

I studien har jag tagit del av Vetenskapsrådet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2015, elektronisk källa) och deras individskydds krav inom forskning. Kraven är fyra och fungerar som allmänna etiska huvudkrav. De är inriktade på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. I studien har jag även tagit del av *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011). Här framkommer bland annat vikten av att som forskare se till att informanter inte upplever oro för diskriminering eller stigmatisering på grund av sitt deltagande i studien. Det är viktigt att upplägget av studien och presentationen av dess resultat görs på ett sätt som undviker integritetskränkning och som skyddar informanterna mot att andra får insyn i deras privatliv.

Här följer en beskrivning av hur studien har genomförts utifrån Vetenskapsrådets båda texter och krav: Elever och pedagoger informerades i förväg om studiens syfte, hur deras eventuella deltagande skulle se ut och att deltagandet i studien var frivilligt. Eleverna som tog del av studien gjorde det efter att de hade sett eftersökningen och missivbrevet (se bilaga 1 och 2) på internet. De har således själva tagit beslut om huruvida de har velat delta eller inte. Pedagogerna har efter att ha fått mail från mig med bifogat missivbrev (se bilaga 3) tagit ställning till om de har velat delta. Ingen har således tvingats att ta del av varken enkät eller intervju. Cohen, Manion & Morrison (2011) betonar att om en informant börjar fylla i en enkät, men ångrar sitt deltagande, har den all rätt att avbryta enkäten. Författarna framhåller att detsamma gäller vid en intervju. De informanter som tog del av intervjun och/eller enkäten informerades om att

de hade rätt att avbryta. En informant kontaktade mig via mail om att den hade valt att avbryta deltagandet i enkäten eftersom den ansåg att den inte hade tillräcklig erfarenhet. Precis som Vetenskapsrådet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 2015, elektronisk källa) tar upp valde jag först att försöka motivera pedagogen att fortsätta vara med i studien, men samtidigt visade jag att personen själv var den som skulle avgöra. Elever och pedagoger informerades också om att jag var studerande vid Malmö högskola och vilken kurs jag tog del av. De fick också kontaktuppgifter för vidare information till både mig och min handledare. I missivbrevet tog jag även upp vilka samhälleliga vinster elevernas och pedagogernas eventuella deltagande i studien skulle kunna få, precis som Vetenskapsrådet betonar som ännu en viktig aspekt.

Informanterna har gett sitt samtycke till att deras deltagande i studien skulle komma att presenteras i denna uppsats. Som ovan skrivet har de tagit del av kravet på information, och enligt Vetenskapsrådet (*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, hämtad 2015-06-28) krävs det inte samtycke i förväg om det är en större grupp som tar del av en enkät, om kraven på information har följts. Det individuella samtyckeskravet kan då anses ha lämnats när enkäten skickas in, vilket stämmer överens med denna studie.

Jag informerade samtliga informanter om att de skulle förbli anonyma. Eleverna som intervjuades fick veta att det enda som skulle framkomma var ålder, kön och att de bor i södra Sverige. De elever som tog del av enkäten uppgav endast vilket åldersspann de ingick i och när och om de slutat skolan. Det var dock inget som sedan uppgavs av mig i studien. Pedagoger uppgav i enkäten från vilken pedagogisk verksamhet de har erfarenhet av stamning. De uppgav också vad de har för pedagogisk utbildning. I studien framkommer endast en sammanslagning av olika typer av utbildning och pedagogisk verksamhet.

Vetenskapsrådet (*God forskningssed*, 2011) tar upp just vikten av att avidentifiera och anonymisera informanterna i en studie. Samtidigt tillägger de att det i och med anonymisering finns risker att en hel grupp kan stigmatiseras eller diskrimineras när forskningsresultat presenteras. Min strävan i studien har varit att inte utsätta varken någon enskild informant eller hel grupp för stigmatisering eller diskriminering och genom att följa de båda texterna från Vetenskapsrådet är min förhoppning att jag har lyckats undvika det.

Enkättagande – elever och pedagoger

Informanter kan uppleva sitt deltagande i en enkät som känsligt och att de befinner sig i en utsatt situation (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Jag ville undvika att pedagogerna skulle få en känsla av att inte räckta till och att svar i enkäten skulle kunna leda till känslor om att vara ”lyckad” eller ”misslyckad” som pedagog. En aspekt var att undvika att deltagandet skulle upplevas som ett test, att jag redan hade ett ”korrekt” svar uttänkt till frågan. Under sökandet efter pedagoger upplevde jag att det bland några fanns en oro över att inte ha tillräcklig kunskap om stamning eller tillräcklig erfarenhet. På en del skolor skickades jag direkt till de som var kända för att ha stor kunskap om stamning. Under eftersökningarna av pedagoginformanter insåg jag att det fanns ett behov av ödmjukhet och att framhålla att pedagogernas kunskap och erfarenhet, trots deras osäkerhet, var viktig för studien.

Vid utformandet av elevenkäten var jag mån om att en del frågor skulle väcka en del tidigare och kanske jobbiga erfarenheter till liv. Jag var därför mån om att försöka dela upp frågorna på ett sätt som skulle upplevas som så behagligt som möjligt. De första frågorna bestod därför av bakgrundsinformation och i slutet av elevenkäten fanns den öppna frågan om hur eleven tycker att en god lärmiljö i relation till stamning bör se ut. Genom att placera den frågan sist var min intention att eleven på så sätt skulle kunna utrymme att ”skriva av sig” och att inte bara fokusera på egna upplevelser.

Intervjudeltagande – elever

Cohen, Manion och Morrison (2011) betonar att intervjuer kan vara känslomässigt ansträngande. Författarna framhåller att för personer som har språkliga svårigheter kan intervjuer innebära en extra utsatt situation. Det är viktigt att intervjuplatsen präglas av lugn (Kvale och Brinkman, 2009). Jag var inställd på att erbjuda pauser och en intervju utan stress, med tillräckligt med tid. Jag visste inte hur elevernas behov utifrån stamningen sett såg ut. Det kan ibland finnas behov av att dela upp intervjun vid olika tillfällen (Cohen, Manion & Morrison, 2011), vilket jag var medveten om och öppen för. Innan intervjun påbörjades informerade jag eleven om att det var okej att pausa, hoppa över en fråga eller avbryta.

Forskning visar som tidigare skrivet att stamning kan leda till osäkerhet inför sociala situationer. Steget till att låta sig intervjuas kan därför vara stort. Lundberg (1995) framhåller att stamning kan förvärras under situationer som av personen uppfattas som

krävande och ansträngande. Kvale och Brinkman (2009) betonar vikten av ett tillåtande klimat och ett undvikande av maktpositioner. Som intervjuare var jag därför mån om att erbjuda en avslappnad miljö. Jag var också mån om att vara ödmjuk, inlyssnande och uppmärksam på hur informanten verkade må.

5. Resultat med analys

Resultatanalysen har mynnat ut i tre huvudteman, nämligen *bemötande*, *anpassningar och stöd* respektive *kunskap om stamning*. Inom varje huvudtema finns först en resultatredovisning. Denna är uppdelad utifrån elevers och pedagogers perspektiv. Därefter följer en gemensam analysdel med kopplingar till tidigare forskning och till valda teorier.

5.1 Bemötande

Här behandlas frågan om bemötande, av personal i skolan men även av kamrater.

25 av 36 elever har upplevt negativa attityder från skolpersonal eller andra elever.

Elevperspektiv

De intervjuade eleverna berättar om pedagoger som var beredda att förändra och anpassa undervisningen, men också om pedagoger som inte ville anpassa alls. Några elever har tvingats prata inför klassen, trots att de berättade för pedagogen att de tyckte att det var jobbigt. Andra har av sina pedagoger fått höra att muntliga förhör eller redovisningar ska göras på samma sätt för alla elever. Elever berättar också om pedagoger som har lyssnat på dem och som har varit beredda att anpassa lärmiljön efter deras behov. Både elever som tog del av intervjun och elever som tog del av enkäten betonar vikten av att pedagoger visar hänsyn och respekt.

24 av 36 elever upplever att de inte har fått tillräckligt med tid att säga det de vill.

Flera elever har upplevt stress i lärmiljön och att andra har fyllt i de ord som de tror att eleven vill uttrycka. En elev beskriver hur stress i den omgivande miljön har påverkat henne och stamningen:

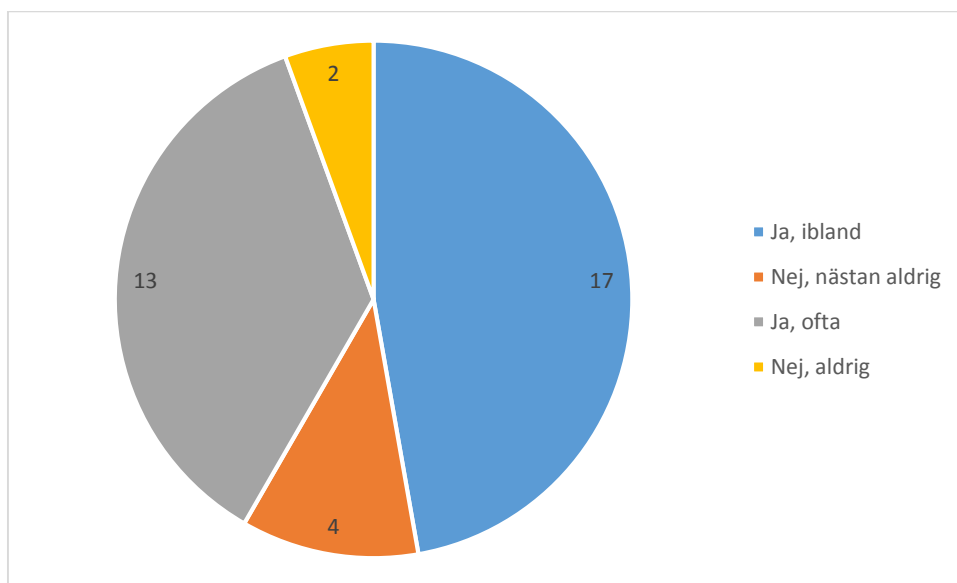
Om jag hade vetat att jag hade tid så skulle jag inte stamma så mycket för då hade jag tänkt mer på orden och tänkt mig för och sådär. Men när jag känner att någon pushar mig, stressar på mig hela tiden, då fastnar jag och hänger upp mig helt. (Elev, 20 år)

Flertalet elever i studien är emot att få ord ifyllda, medan några få framhåller att det varierar beroende på vem som fyller i orden och i vilka sammanhang det sker. En av eleverna betonar dock att det kan uppstå frustrerande och ibland komiska situationer när någon fyller i ord som inte alls är de som man själv har i tankarna.

En elev berättar att stress gjorde att stamningen förvärrades. Eleven menar att stressen uppstod på grund av egna tankar om att inte vilja "... ta av andras tid och vara jobbig". En annan elev fick svårare att prata på grund av den upplevda stress som uppstod inför att hinna säga sitt innan samtalspartnern tog över.

Elever betonar att pedagoger inte ska tvinga någon till muntlig aktivitet såsom redovisning eller högläsning. En del elever framhåller dock att det är av vikt att pedagogen uppmuntrar eleven till att delta som andra. En elev uttrycker att pedagogen bör *pusha* eleven till att delta vid muntliga aktiviteter: "Du klarar det!", "Vi kan börja med en muntlig redovisning bara vi två" och "Det gick ju kanon! Vill du testa i en mindre grupp?". Eleven framhåller att det är viktigt att redan i tidig ålder kunna lära sig "Jo, minsann. Jag klarar det".

De intervjuade eleverna har olika erfarenheter av utanförskap. En del upplever att de har hamnat i utanförskap på grund av egen osäkerhet inför att ta kontakt med andra. Andra upplever att de har hamnat i utanförskap på grund av andra elevers bemötande. Eleverna fick svara på en enkätfråga om utanförskap (Se figur 4).



Figur 4. Tycker du att du har hamnat i utanförskap på grund av stamningen?

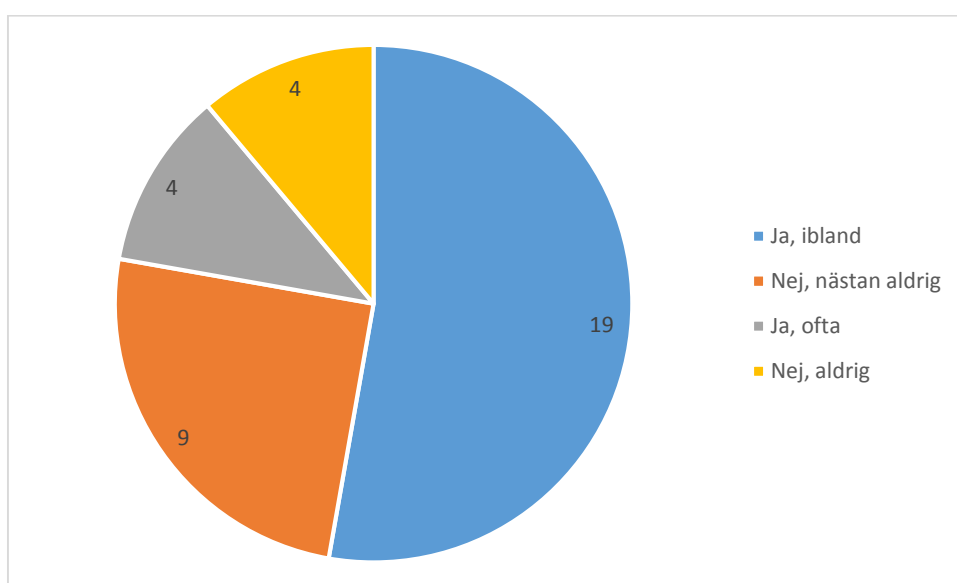
Majoriteten av eleverna upplever att de har hamnat i utanförskap på grund av stamningen *ofta* eller *ibland*. Väldigt få upplever att de *aldrig* eller *nästan aldrig* har hamnat i utanförskap utifrån stamningen sett.

En elev berättar:

Jag kände mig utanför. Socialt handikappad kanske. Eftersom jag hade det väldigt svårt att ta kontakt med nya människor, hade liksom inga förhållanden med flickvänner så har det väl återspeglats i skolmiljön. (Elev, 35 år)

Eleven tillägger att det egna intresset för skolarbetet påverkades av negativa sociala upplevelser. Angående utanförskap berättar en annan elev om att inte ha pratat med någon i klassen under sin skoltid, mer än sina två närmaste kamrater. Nu i efterhand menar eleven att de andra i klassen troligtvis såg honom som asocial.

Eleverna i enkäten fick svara på en enkätfråga om mobbning. (Se figur 5).



Figur 5. Tycker du att du har blivit utsatt för mobbning vad beträffar ditt sätt att tala?

Mer än hälften av eleverna upplever att de *ofta* eller *ibland* har blivit utsatta för mobbning på grund av stamningen. En elev berättar om både verbal och fysisk mobbning med återkommande slagsmål och en annan blev retad för att inte kunna säga sitt namn och fick skällsnamn av andra elever. Retandet upphörde på gymnasiet där eleven beskriver en tillåtande klass:

Den var liksom avspänd och det fanns inga grupperingar. Det fanns ingen mobbning, inget det här att man var tvungen att vara på ett visst sätt. (Elev, 35 år)

En elev uttrycker att det är:

Viktigt med en stöttande miljö, där det är ok att stamma utan att den som stammar känner sig utanför, dålig, kränkt. (Elevröst)

Flera elever framhåller vikten av att pedagoger måste samtala med elever om vilka behov de upplever sig ha. Några elever menar att pedagogen måste samtala med eleven

omgående, samtidigt påtalar andra vikten av att en god relation pedagog och elev emellan måste etableras först. Elever betonar att pedagoger inför ett eventuellt samtal måste vara vaksamma på huruvida eleven är öppen för samtal eller inte. Flera framhåller att det kan vara obekvämt för en elev om en pedagog vill prata om stamningen när eleven själv inte vill. De påtalar också vikten av att inte bli särbehandlade inför sina klasskamrater. Istället menar de att pedagogen och eleven bör samtala enskilt.

Pedagogperspektiv

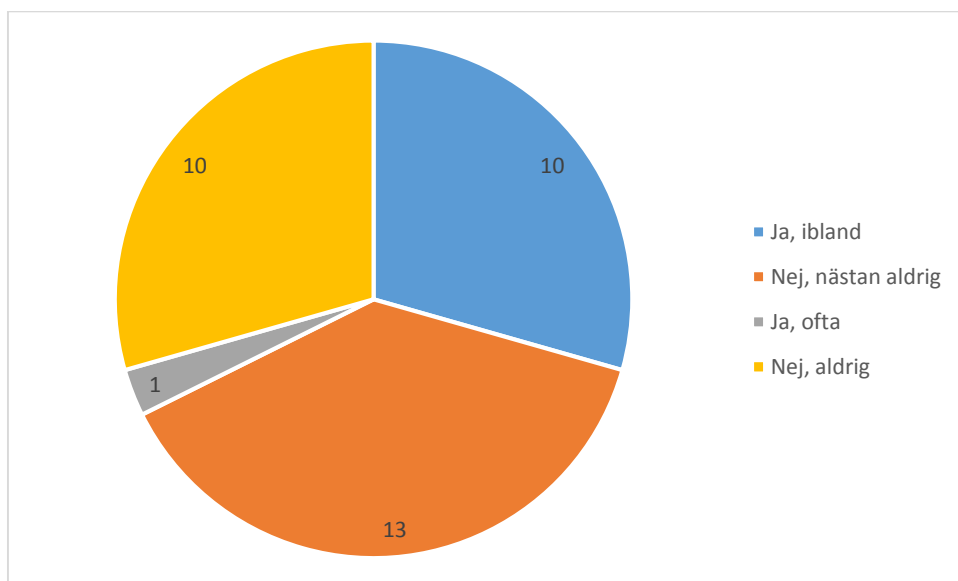
En skoldag består av många möten. Eleven som stammar möter olika personer, inte bara pedagogerna och eleverna i klassen.

10 av 34 pedagoger har upplevt negativa attityder från skolpersonal eller andra elever gentemot eleven som stammar.

14 av 34 pedagoger upplever att elever som stammar inte har fått tillräckligt med tid att säga det de vill.

Flera pedagoger betonar vikten att en pedagog behöver vara lugn och tillåtande och ge eleven tillräckligt med tid. Pedagoger framhåller också vikten av att inte avbryta eleven genom att fylla i ord eller hela meningar. En pedagog tillägger dock att det kan finnas elever som föredrar att få ord ifyllda och att det vid en sådan överenskommelse är okej att göra det.

De 34 pedagogerna får en fråga om utanförskap. (Se figur 6).

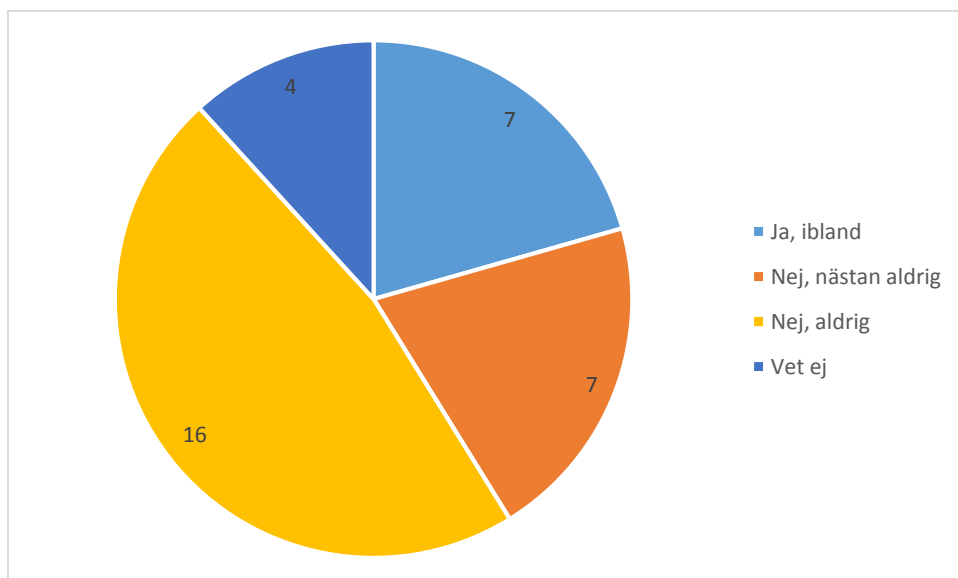


Figur 6. Har eleven/eleverna som du mött hamnat i utanförskap på grund av stamningen?

Flertalet pedagoger upplever att eleven som stammar *aldrig* eller *nästan aldrig* har hamnat i utanförskap utifrån stamningen sett. 10 av 34 upplever att elever som stammar *ibland* har hamnat i utanförskap. Endast en pedagog upplever att det har hänt *ofta*.

Pedagoger framhåller en öppen och tillåtande miljö och att det ska finnas en acceptans för olikheter. En pedagog uttrycker att en skola bör ha ett ”tillåtande klimat där inga pika accepteras”.

De 34 pedagogerna får en fråga om mobbning. (Se figur 7).



Figur 7. Har eleven/eleverna som du mött blivit utsatta för mobbning på grund av stamningen?

Två tredjedelar av pedagogerna upplever att eleven som stammar *aldrig* eller *nästan aldrig* har blivit utsatt av mobbning på grund av stamningen. Få pedagoger upplever att eleven *har blivit* utsatt för mobbning. Ett mindre antal uppger sig inte veta.

5.1.1 Analys

Elever och pedagoger framhåller att man som pedagog behöver ha tålamod och lugn och visa att det är okej att stamma. Flera betonar att man som samtalspartner ger eleven tillräckligt med tid att få säga det den vill och att eleven får tala till punkt utan att någon annan fyller i. Respekt och empati är två viktiga faktorer i en pedagogs relationella kompetens (Aspelin & Persson, 2011) och framkommer här bland annat när det handlar om att ge eleven tillräckligt med tid och att visa att det är okej att stamma. Angående att inte avbryta eleven tillägger en pedagog och en elev att undantaget är om eleven själv ber om att få ord ifyllda. Här blir kunskap om att stamning är heterogen (Lundberg, 2006) synlig och att det inte finns en lösning på anpassningar som passar alla elever som stammar.

Om en pedagog inte låter en elev tala till punkt kan pedagogen missa viktig kunskap om elevens erfarenheter och tankar om skolan. Utifrån den relationella pedagogiken är samverkan med andra en avgörande faktor för att lärande och delaktighet ska kunna äga rum. Genom dialog möjliggörs utveckling och genom kommunikation kan man bli medveten om andras perspektiv. Eftersom elever som stammar ofta kan ha en syn på sig själva som dåliga kommunikatörer (Erickson & Block, 2013) behöver den omgivande miljön anpassas för att underlätta för att eleven ska vilja och kunna samverka. I skolan utgörs en stor del av tiden av muntlig kommunikation och där finns krav och förväntningar, både i undervisningen och i den omgivande sociala miljön. För att veta vad en elev som stammar föredrar för att kunna delta är det, i likhet med den relationella pedagogiken (Aspelin & Persson, 2011), av stor vikt att pedagogen för en dialog med eleven. En samverkan mellan elev och pedagog är något som även Jenkins (2010) och Irani och Gabel (2008) betonar. Stamning i sig kan innebära svårigheter att muntligt kommunicera och vara i dialog med andra. På så sätt synliggörs både hinder som kan finnas i mötet med andra, men också hinder som kan uppstå beroende på själva stamningen. Stress som kan uppkomma genom att bli avbruten av andra påverkar eleven som stammar vilket i sin tur kan leda till att talet blir begränsat. På så sätt framkommer det även att olika faktorer påverkar stamningen, i överensstämmelse med Packman och Attanasios *3-factor causal model of moments of stuttering* (Packman, 2012). I den yttre

miljön finns stressen och i den inre miljön finns elevens upplevelse. Även samtalspartnern kan påverka personen som stammar och hur stamningen yttrar sig (Lundberg, 2006). I en lugnare miljö där samtalspartnern inte avbryter, utan lyssnar på det som sägs och inte hur det sägs skapas bättre möjligheter för eleven som stammar.

Om eleven inte får möjlighet att säga det den vill utvecklas inte dialogen i så stor utsträckning som möjligt. Den personliga utvecklingen kan också drabbas. För att elever som stammar ska få lika möjligheter till delaktighet och lärande behöver den omgivande miljön anpassas utifrån elevens behov. Elever och pedagoger betonar att det är viktigt att eleven känner sig bekväm med pedagogen och att relationen dem emellan är god. Det stämmer överens med det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013) men också med den relationella pedagogiken där förtroendefulla relationer mellan pedagog och elev betonas som en framgångsfaktor för att kunskapsinhämtning och social utveckling ska bli långsiktig och varaktig (Aspelin & Persson, 2011). Goda relationer mellan eleven som stammar och pedagogen framhålls även av Jenkins (2010) och Irani och Gabel (2008) vilka menar att det är en förutsättning för att dialog och samverkan ska fungera så bra som möjligt. Aspelin och Persson (2011) tillägger dock att en god relation inte är enkel att skapa utan att relationell pedagogik är ett långsiktigt arbete, ett förhållningssätt som fokuserar på det pedagogiska tillvägagångssättet men också på det pedagogiska mötet. Eleven utgör en viktig kunskapskälla när det kommer till hur den omgivande miljön bör anpassas. Därför är det av stor betydelse att det finns möjlighet för eleven att vilja dela med sig av erfarenheter och tankar. För att skolor ska kunna erbjuda elever som stammar goda möjligheter att vilja dela med sig av egna åsikter belyser flera elever bland annat vikten av att inte särbehandlas inför andra och att de vill att diskussioner görs enskilt. Pedagoger framhåller detsamma då de menar att det är viktigt att diskussioner om stamningen inte sker inför andra. På så sätt visar pedagoger att de har ett elevfokuserat förhållningssätt innefattat respekt och empati, i överensstämmelse med den relationella kompetens som Aspelin och Persson (2011) betonar som några av förutsättningarna hos pedagoger för att kunna etablera goda och meningsskapande relationer med eleverna.

Elever belyser vikten av att pedagoger visar eleven som stammar hänsyn och respekt. Pedagoger belyser hänsyn och respekt från andra elever. Anledningen till att de båda grupperna nämner den andra gruppen men inte den egna kan vara att det är enklare att lägga över ansvaret på andra. Om en grupp inte ser sin egen delaktighet och hur

individer och grupper påverkar varandra synliggörs dock brister utifrån ett relationellt perspektiv, där dialogen mellan individer och inom och mellan grupper är av stor vikt. Genom att samverka med varandra och med en bredare bild av den omgivande miljön skapas bättre förutsättningar för en god lärmiljö. Att lägga över ansvaret på den andra gruppen främjar inte samspel. Utöver samspel är det viktigt att få syn på sin egen delaktighet för att utveckling ska bli möjlig. Pedagoger och elever som samverkar är en identifierad framgångsfaktor i skolan (Aspelin & Persson, 2011).

Tidigare forskning visar att det är vanligt att elever som stammar blir mobbade (Nippold & Packman, 2012; Rees och Sabia, 2014) vilket stämmer överens med resultatet i denna studie. Mobbning kan leda till att eleverna hamnar utanför både gemenskap och lärande. Eftersom stamning kan variera beroende på kombinationen av yttre och inre faktorer (Packman, 2012) kan även stamningen i sig bli påverkad av elevens känslotillstånd. Pedagoger och elever uttrycker att det ska finnas öppenhet och tolerans kring stamning och riktar blicken mot den omgivande miljön med fokus på bemötande, samverkan och goda relationer. De belyser också proaktivt arbete för att motverka utanförskap och mobbning då de betonar vikten av acceptans för olikheter och en tillåtande miljö för olikheter. Ett klassrumsklimat med goda sociala relationer är en framgångsfaktor för att elever ska lyckas i skolan. Sociala relationer och kunskapsinhämtning går hand i hand (Aspelin & Persson, 2011). Här kan kopplingar göras till Erickson och Block (2013) som framhåller att svårigheter för elever som stammar inte bara uppstår undervisningsmässigt utan ofta också socialt. I överensstämmelse med Erickson och Block berättar även en av de intervjuade eleverna om hur sociala upplevelser kan påverka skolarbetet (se tidigare citat med efterföljande text s. 42).

Pedagogen har en betydande uppgift i klassen när det kommer till att skapa en tillåtande miljö med acceptans och respekt för olikheter (Irani & Gabel, 2008). I klassrummet har en pedagog stora möjligheter att genom sin pondus påverka eleverna i samma riktning. Irani och Gabel framhåller att det är av stor vikt att en pedagog har en positiv syn på eleven som stammar. Då sprids den positiva synen till övriga elever och risken för utanförskap och mobbning minskar (Irani & Gabel, 2008). Pedagogerna betonar att en tillåtande och accepterande miljö behövs. Tillsammans med denna syn och den pedagogpondus som nyss nämnts framkommer goda förutsättningar för skolor att underlätta för delaktighet och gemenskap i klassen för elever som stammar. Kopplingar kan här göras till Aspelin och Persson (2011) som betonar ett elevfokuserat arbetssätt

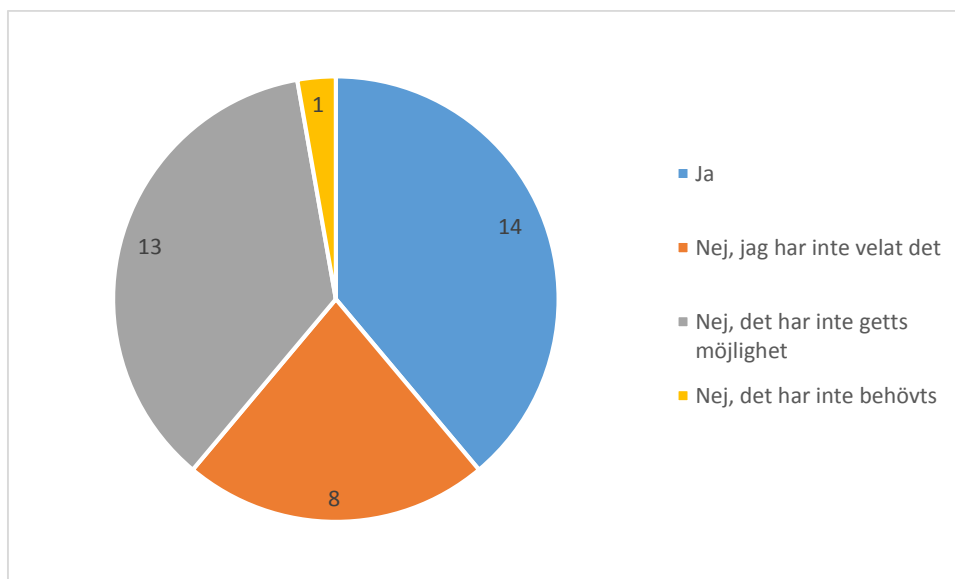
och vikten av att pedagoger aktivt verkar för att bygga goda och meningsskapande relationer med sina elever. De tillägger att det krävs ansträngningar och ett medvetet förhållningssätt för att relationen ska fungera bra. Författarna framhåller begrepp som respekt, tolerans och empati vilka ingår i den relationella kompetens som de anser att en pedagog behöver.

5.2 Anpassningar och stöd

Elevperspektiv

Om en pedagog är osäker på vilka anpassningar som bör göras, så är det bättre att säga det, men tillägga att man ska kolla upp det, menar en elev. Pedagog och elev kanske bör komma överens från dag till dag om vilka anpassningar som är lämpliga, påtalar en annan. De fyra intervjuade eleverna upplever dock att de i stort sett aldrig har blivit tillfrågade av någon pedagog om hur anpassningar skulle kunna göras. Istället har det varit upp till dem själva eller deras föräldrar att kontakta pedagogerna. Därefter har en del pedagoger fört en diskussion med eleven.

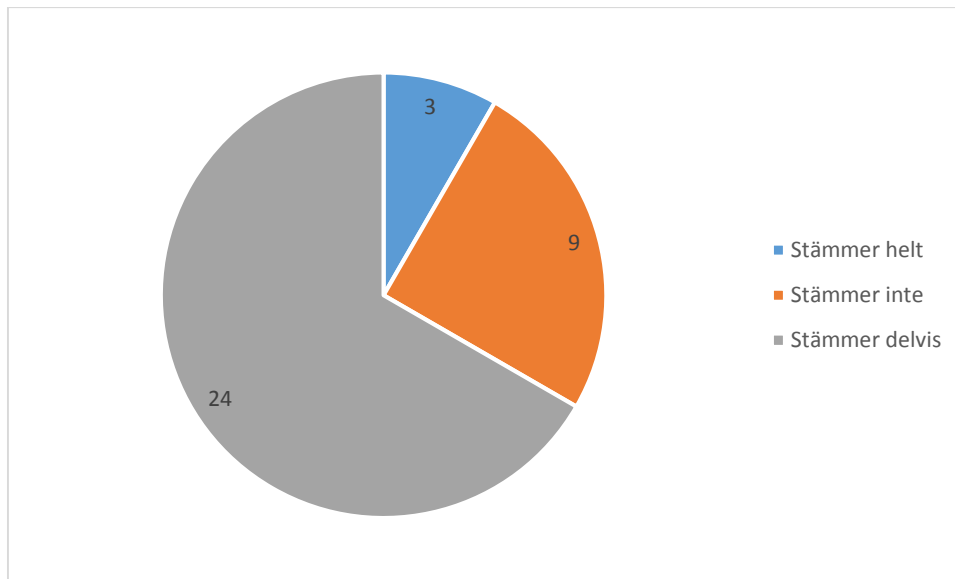
Eleverna får i enkäten en fråga om hur de ser på möjligheten att föra dialog med skolan om anpassningar. (Se fig. 8).



Figur 8. Har du pratat med någon personal om hur skolan skulle kunna anpassas utifrån dina behov?

Nästan lika många elever som *har* pratat med någon vuxen i skolan om anpassningar i skolmiljön upplever att det *inte har getts* möjlighet till sådana samtal. Mer än hälften av eleverna *har inte* samtalat med skolpersonal om hur undervisningen kan anpassas. En del av dem upplever att det *inte har getts* möjlighet medan andra menar att *de själva*

inte har velat prata om anpassningar med någon personal. En elev upplever att samtal med skolpersonal om anpassningar *inte har behövts*. I enkäten får eleverna svara på ett påstående om hur de ser på det stöd som de har fått i skolan. (Se figur 9).



Figur 9. Vad beträffar stämningen är jag nöjd med det stöd jag har fått i skolan.

Mestadelen av eleverna upplever att de är *delvis nöjda* med det stöd som de har fått i skolan utifrån stämningen sett. En fjärdedel är *inte nöjda* med stödet. Endast ett fåtal elever är *helt nöjda*.

Utöver anpassningar i klassrummet berättar flertalet av eleverna att de under lågstadiet fick stöd av en talpedagog. Samtliga besökte en logoped utanför skolan. En elev och ett par pedagoger tar upp just vikten av att skolan ska erbjuda stöd av en talpedagog eller en specialpedagog. Samtliga använder uttrycken *bra* eller *kunnig* när de beskriver tal- eller specialpedagogen. Ett par elever betonar vikten av att skolan hjälper till med logopedkontakt.

Att pedagoger i klassrummet ibland använder sig av en särskild turordning, är något som framhålls av elever. De menar att pedagoger bör undvika att elever ska prata en i taget utifrån en förutbestämd ordning. Istället betonar de att pedagogen ska vara spontan och strunta i denna turordning. Någon ger förslag om att eleven som stammar kan få vara en av de första som pratar. Ett annat förslag är att det redan under utbildningen av pedagoger bör föras diskussion om detta med turtagning och vilken press och ångest det kan utsätta elever som stammar för.

*34 av 36 elever har upplevt hinder vid diskussion i **helklass**. 21 elever har upplevt hinder vid diskussion i **mindre grupp**.*

Många elever upplever diskussioner i grupp som problematiska, både när det gäller helklass och mindre grupp. När gruppstorleken minskar upplever dock ett färre antal elever problem. En av de intervjuade eleverna berättar:

Jag hatade när vi skulle debattera eller prata i grupp. Ja, jag tyckte verkligen inte om det. Då kände man så här, jag vill inte prata i den här gruppen, och om då läraren kom förbi och såg att man inte pratade då kunde hon ju tro att man inte hade läst på läxan eller inte kunde det här ämnet. (Elev, 20 år)

Eleven beskriver en oro för att pedagogen skulle uppleva den som mindre kunnig. Egentligen ville eleven berätta om anledningen till tystnaden, men gjorde inte det.

Att prata inför de andra i klassen är något som alla intervjuade elever har upplevt oro och ångest inför. De har undvikit att ta del av muntliga aktiviteter och har använt sig av olika strategier för att slippa. En elev får frågan *Hur gjorde du om någon lärare bara sa – Ja, vad tycker du?* Eleven brukade då svara *Jag vet inte* eller *Jag har inte tänkt på det*. Det var lättare att säga det och just de orden fungerade oftast att få fram.

Vissa som stammar jättemycket kanske har jättelite rädsla för att prata, medan nån som stammar lite har mer rädsla för att prata. (Elev, 29 år)

Att få testa olika lösningar för att på så sätt upptäcka vad som fungerar är något som flera elever betonar.

*Vid redovisning inför **helklass** har 31 av 36 elever upplevt hinder. Vid redovisning inför **mindre grupp** har 21 elever upplevt hinder. Vid redovisning **ensam inför pedagog** har 7 elever upplevt hinder.*

Elevers erfarenheter visar att ju mindre gruppen är, desto färre hinder upplever eleverna vid muntlig redovisning. Flera elever betonar möjligheten att få redovisa i mindre grupp eller enskilt med pedagogen. En elev framhåller i enkäten vikten av att vara del av gemenskap och lärande:

Jag anser själv att mindre grupper ger varje deltagare mer tid och utrymme att uttrycka sig, vilket gör det lättare att inte avstå från att vara aktivt deltagande. (Elevröst)

Elever uttrycker att mindre grupper innebär större trygghet. Någon framhåller även möjligheter med att ersätta muntliga presentationer med skriftliga. En av de intervjuade eleverna brukade i förväg skriva ner exakt vad den skulle säga under redovisningar. Det fungerade bra vid träningen hemma, där det var tyst och lugnt. Det var svårare att få redovisningen att fungera i skolan. När eleven upplevde hinder inför att säga vissa ord, ersatte den orden med andra. Ibland blev innehållet ett helt annat, vilket eleven berättar att pedagoger inte uppskattade. Även andra elever berättar att de som strategi har använt sig av att byta ut ord.

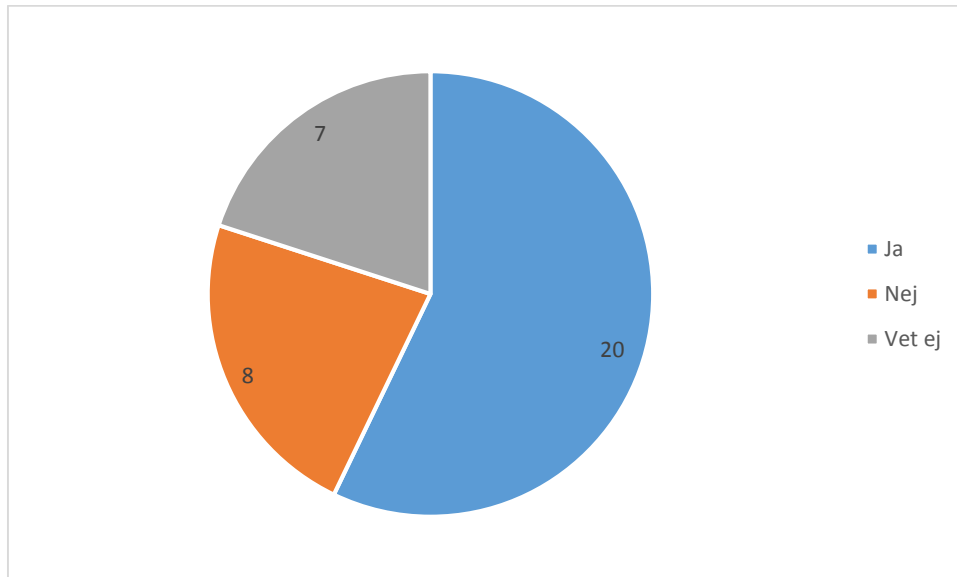
Flera elever vill ha mer tid vid muntliga redovisningar, trots att det egentligen är satt en tidsgräns. Elever tillägger att när en pedagog ser att en elev inte kommer på redovisningar ska pedagogen fråga eleven vad det beror på och erbjuda redovisningar enskilt.

<i>Alla 36 elever har upplevt hinder med högläsning inför grupp.</i>
--

Ingen av eleverna som tog del av enkäten har upplevt att högläsning fungerar. Det är även något som de fyra intervjuade elever ogillar och de nämner stress och ångest. Jämfört med muntliga redovisningar upplever några dock högläsningen som lättare. En elev förklarar att man då har texten framför sig och att det underlättar att de andra ser texten och vet vad man ska säga. Några elever är av motsatt åsikt och upplever högläsning som värre än muntliga redovisningar. Som svårighet nämner de att man inte kan byta ut ord, utan är fast vid de ord som står i texten. Högläsning ses också som mer ansträngande på grund av att det ofta saknas förberedelse och träning. Orden blir på så sätt nya i motsats till redovisningar där man tränar och förbereder sig. En elev tillägger att det kan underlätta vid högläsning om eleven får veta texten i förväg, och att den kanske även får höra orden. Då ges möjlighet till förberedelse och att lära sig säga orden.

Pedagogperspektiv

I enkäten får pedagogerna svara på en fråga om huruvida eleven har fått prata med någon på skolan om anpassningar. (Se figur 10).



Figur 10. Har eleven/eleverna pratat med någon vuxen på skolan om hur den/de ser på lärmiljön och hur den skulle kunna anpassas utifrån stämningen?

Majoriteten av pedagogerna upplever att eleven som stammar *har* samtalat med någon vuxen på skolan om hur lärmiljön kan anpassas. Flera pedagoger upplever att de *inte vet* om eleven har haft ett sådant samtal. Ungefär lika många pedagoger upplever att eleven *inte har* haft samtal med någon vuxen om anpassningar av lärmiljön i relation till stämning.

*23 av 34 pedagoger upplever att diskussion i **helklass** har inneburit hinder för eleven. 12 av 34 pedagoger upplever att diskussion i **mindre grupp** har inneburit hinder för eleven.*

När gruppstorleken minskar upplever nästan hälften av pedagogerna färre hinder för elever som stammar när det handlar om muntliga diskussioner.

Flera pedagoger betonar att det är av vikt med variation och valmöjligheter i undervisningen. De ger förslag på hur de anser att lärmiljön kan erbjuda bättre möjligheter för elever som stammar och en pedagog framhåller i enkäten vikten av att:

Använda många alternativa kommunikationsvägar i hela klassen för att påvisa fördelar och ge bredd. Ex power point, filmer, skriftlig information, bilder, drama, musik, sång och körläsning. (Pedagogröst)

En pedagog uttrycker att anpassningar handlar om att försöka ta reda på vad som försvårar stamningen och att sedan försöka undanröja dessa hinder. En annan framhåller att turordning vid muntlig aktivitet skapar hinder i lärmiljön och att det bör beaktas vid utveckling av en mer anpassad lärmiljö.

*27 av 34 pedagoger upplever hinder för elever som stammar med att redovisa inför **helklass**. 14 pedagoger upplever hinder vid redovisning inför **mindre grupp**. 8 pedagoger upplever hinder vid redovisning **ensam inför pedagog**.*

Precis som vid diskussion i grupp framkommer det att pedagoger är av åsikten att mindre grupp innebär färre hinder även beträffande muntliga redovisningar. Ett par pedagoger belyser möjligheten att ersätta de muntliga presentationerna med skriftliga. Flera påtalar vikten av att eleven som stammar får tid att säga det den vill när den redovisar och att tidskraven inte ska vara desamma som för elever som inte stammar.

*28 av 34 pedagoger har upplevt hinder för elever som stammar med högläsning inför **grupp**. När en elev får läsa högt **ensam med pedagog** minskar antalet pedagoger som har upplevt hinder till 8.*

Pedagoger menar att det ska ges möjlighet för en elev som stammar att få läsa inför en liten grupp eller ensam med pedagog. En pedagog framhåller möjligheten för eleven att hinna förbereda sig och träna och att det kan underlätta för eleven inför redovisningar och högläsning:

När eleven är förberedd på det han/hon ska säga och har förberett det väl brukar stamningen bli mindre (Pedagogröst)

5.2.1 Analys

Få elever som deltar i studien är *helt* nöjda med det stöd de har fått i skolan utifrån stamningen sett. Flertalet är *delvis* nöjda. Samtidigt upplever många att de *inte alls* är nöjda. I frågan preciseras dock inte om den avser stöd i eller utanför klassrummet. Det framkommer inte heller om frågan syftar på det som Skolverket benämner *extra*

anpassningar eller *särskilt stöd*. Så snart ett behov av anpassningar upptäcks ska en elev erbjudas *extra anpassningar* i klassen. Om de extra anpassningarna inte räcker till ska en anmälan göras till rektorn om *särskilt stöd* (Skolverkets allmänna råd med kommentarer - *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, 2014). Trots att stödet inte preciseras i enkätfrågan är det av vikt att ta del av resultatet. Om elever som stammar inte får det stöd de är i behov av får de nämligen inte lika förutsättningar att utvecklas som elever som inte stammar. Tidigare forskning visar att elever som stammar kan uppleva oro och ångest inför muntlig kommunikation (Erickson & Block, 2013; Nippold & Packman, 2012; O'Brian, Jones, Packman, Menzies & Onslow, 2011) därför behövs anpassningar efter individuella behov. Detta kan backas upp av Skollagen (2010) som betonar att skolan har en skyldighet att ta hänsyn till och stödja utifrån elevers olika behov:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (Skollagen, 2010:800, § 4, s. 16)

Utifrån Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) har elever rätt till särskilda anpassningar så snart tecken på behov uppstår. Eftersom de allmänna råden kom ut 2014 har de dock inte funnits med i skolan för flera av eleverna. Trots det är det av relevans att utgå från dem i studien eftersom de gäller i skolan idag.

Elever som är i behov av att exempelvis kunna förbereda sig inför högläsning och få mer tid för muntliga presentationer får större möjlighet till personlig utveckling när sådana anpassningar görs. Att få redovisa i mindre grupp eller enskilt för pedagogen är andra anpassningar som framkommer som förslag i föreliggande studie. Små grupper är något som både elever och pedagoger har positiv erfarenhet av i relation till stamning. Andra förslag på anpassningar är att pedagoger bör undvika att elever förväntas vara muntligt aktiva utifrån en särskild turordning samt att de bör erbjuda eleven en variation av möjligheter att visa sin kunskap. Bland annat genom att erbjudas skriftliga uppgifter, musik och bild. Anpassningar utifrån elevens individuella behov gör att skillnaden mellan elever som stammar och elever som inte stammar jämnas ut och att möjligheterna att tillgodogöra sig utbildningen blir mer lika. Erickson och Block (2013) menar att när elever som stammar inte deltar vid muntliga aktiviteter kan det leda till att de får lägre resultat än andra, eftersom de inte får lika möjlighet som andra att visa vad

de kan. Det är därför viktigt att eleverna får de anpassningar som de är i behov av. Genom att, utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) göra anpassningar i den omgivande miljön kan det leda till att eleven slipper uppleva ångest och utanförskap. Både föreliggande studie och tidigare forskning (Alm, 2014; Boyle, 2013; Iverach & Rapee, 2014; Manning & Beck, 2013) visar att det är vanligt förekommande att elever som stammar drabbas av oro och ångest inför olika muntliga aktiviteter. Här kan kopplingar göras till ett av de dilemman som Nilhom (2005) belyser, nämligen huruvida eleven blir bedömd utifrån sina egna förutsättningar eller i jämförelse med andra. Elevernas efterfrågan av förändringar i lärmiljön visar sig i studien stämma överens med pedagogernas förslag på anpassningar. Det finns således goda möjligheter för en positiv utveckling av skolan i relation till stamning och till ett relationellt perspektiv.

Nippold och Packman (2012) och O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow (2011) belyser att olika muntliga aktiviteter i skolan kan försvåra för elever som stammar både undervisningsmässigt och socialt. Både pedagoger och elever betonar att en elev aldrig ska tvingas till högläsning. Några elever menar att en elev som stammar inte ska behöva prata alls inför klassen. Andra menar att det inte är bra om en elev som stammar slipper delta i muntliga aktiviteter och betonar istället vikten av att bli uppmuntrad att delta. Här framkommer ett av de dilemman som Nilholm (2005) nämner; dilemmat om att det för en skola kan vara svårt att avgöra när en elev ska delta som andra eller kompenseras och göra något annat. Genom att belysa vikten av deltagande visar pedagoger och elever både en medvetenhet om att förbereda eleven för framtiden, men också för att eleven ska kunna ta del av undervisningen på ett mer likvärdigt sätt som de elever som inte stammar. Att betona vikten av att inte undvika muntlig aktivitet stämmer överens med det fokus som stamningsterapi har haft sedan länge. Här är det vanligt att personer som stammar genom gruppterapi får träning i att delta vid muntlig aktivitet (Onslow, 2006). För att eleven ska vilja ta del av muntlig aktivitet i klassen behöver pedagogen och eleven, utifrån relationell pedagogik (Aspelin & Persson, 2011), vara i dialog med varandra om hur lämpliga anpassningar skulle kunna se ut. Pedagogen behöver även vara lyhörd för hur eleven verkar uppleva lärmiljön. Den relationella kompetensen, här med fokus på empati, blir återigen synlig.

Många elever som stammar har en syn på sig själva som dåliga kommunikatörer (Erickson & Block, 2013). Genom att utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) göra anpassningar i den omgivande miljön, i samverkan med eleven, kan skolan därmed

underlätta för eleven att vilja delta. Enligt skollagen ska skolan ge elever stöd och stimulans, utifrån elevens behov, för att denna ska kunna utvecklas så långt som möjligt:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (Skollagen, 2010:800, § 3, s. 28)

Eftersom stamning kan variera (Fabaech Knudsen & Christmann, 2014) och eftersom elevers behov kan se olika ut behöver eleven erbjudas olika förslag på anpassningar, vilket ges av både elever och pedagoger. En del pedagoger och elever skriver dock om anpassningar som *bör* göras och om hur bemötande *bör* gå till. Att elever som stammar är en heterogen grupp med olika behov (Lundberg, 2006) framkommer därför inte alltid tydligt i studien. Istället kan det upplevas som att en del förslag på anpassningar är lämpliga för alla som stammar. Det skulle kunna förklaras utifrån att elever och pedagoger utgår från egna erfarenheter. Eftersom stamning kan se olika ut, som nyss nämnt, och eftersom behov varierar är det inte konstigt att en del förslag om anpassningar ges av vissa, men inte av andra. Trots att de förslag som framkommer inte passar alla elever som stammar ger de sammantaget en bild av olika möjligheter. Både pedagoger och elever betonar vikten av att testa olika lösningar och att diskutera dem sinsemellan. Återigen visar de en medvetenhet om relationell pedagogik där just relationen, dialogen och samverkan mellan pedagog och elev betonas (Aspelin & Persson, 2011). När pedagoger har olika förslag på anpassningar kan det underlätta i strävan efter en givande relation med eleven. Att som pedagog visa att man vet en del om eventuellt lämpliga anpassningar och att diskutera dessa med eleven skulle kunna utgöra ett komplement till den relationella kompetensen och till arbetet för en god och meningsskapande relation.

Resultatet visar att elever och pedagoger har olika erfarenheter av möjligheterna för eleven att få samtala med en pedagog om hur undervisningen kan anpassas. Pedagoger upplever att möjligheterna har varit fler än de som elever upplever. En orsak till deras meningsskiljaktighet kan vara att pedagogen har erbjudit samtal när eleven inte har varit mottaglig för det. Som nämnt under *Bemötande* beskriver många elever just att eleven själv måste känna att tillfället för diskussion är rätt. Samverkan och dialog mellan elev och pedagog visar sig vara av stor vikt både utifrån vad elever och pedagoger framhåller i studien, men också utifrån tidigare forskning (Jenkins, 2010) och valda teorier. Att eleven inte har samtalat med någon pedagog kan också vara ett tecken på att relationen dem emellan inte har fungerat, att det pedagogiska mötet eller det pedagogiska tillvägagångssättet inte har fungerat fullt ut.

Gruppernas olika uppfattning kan också bero på att pedagoger har kunskap om skollag och elevers rättigheter. På så sätt är de medvetna om att det *bör* erbjudas samtal och förlitar sig därför på att så har varit fallet. ”Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne” (Skollagen 2010:800, § 10). Om elever som stammar inte ges möjlighet att uttrycka vad de tycker om skolan och undervisningen i relation till stamningen följs såldes inte skollagen. Utan samtal mellan pedagog och elev missar skolan viktig kunskap och information om hur eleven skulle kunna utvecklas så långt som möjligt och hur skolan kan skapa lika goda förutsättningar för elever som stammar som för dem som inte stammar.

De intervjuade eleverna upplever att det oftast har varit de själva som har fått söka upp pedagoger för att samtala om anpassningar i relation till stamningen. Att pedagogen inte har sökt upp eleven först kan ha olika orsaker. Dels saknar pedagoger ofta kunskap om stamning, vilket både denna studie och tidigare forskning (Jenkins, 2010) visar. På grund av avsaknad av kunskap kan pedagoger uppleva osäkerhet. Pedagoger kanske inte heller har kännedom om stamningen på grund av att stamning i vissa fall inte hörs eftersom eleven kan använda sig av olika strategier för att undvika den hörbara delen av stamningen (Larsson, 1995; Packman, 2012). Det skulle kunna vara möjliga förklaringar till varför eleven själv eller dess förälder har fått ta kontakt med pedagoger om stamningen och inte tvärtom.

I föreliggande studie framkommer det att elev och pedagog behöver föra en dialog, men samtidigt visar resultatet att flera pedagoger *inte vet* om eleven som stammar har samtalat med någon pedagog om stamningen. Om inte pedagoger är i dialog med varandra om elevers möjligheter att göra sina röster hörda kring behov av anpassningar i lärmiljön finns risk för att elevernas perspektiv hamnar i skymundan eller till och med glöms bort. Istället behövs ett elevfokuserat förhållningssätt för att eleverna ska lyckas i skolan (Aspelin & Persson, 2011). Elevens bästa ska alltid vara i fokus (Skollagen 2010:800) och anpassningar ska göras så snart ett behov uppstår (Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, 2014).

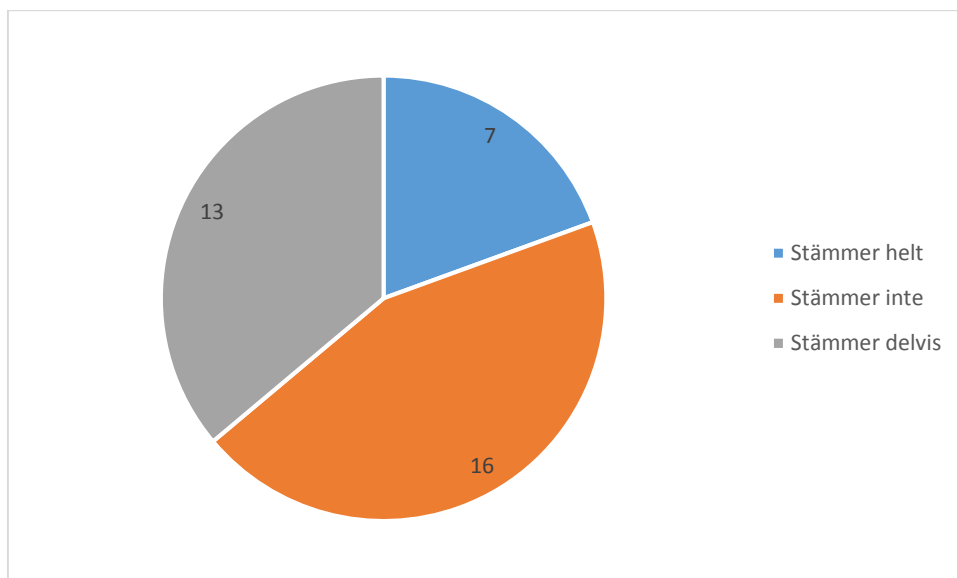
Kunskap och förståelse behöver finnas på skolan. Utifrån ett relationellt perspektiv behöver relationer inom och mellan olika nivåer i skolan tas i beaktande (Ahlberg, 2013). För att skapa så goda möjligheter som möjligt för eleven som stammar behöver elevens behov belysas med fokus på individen, gruppen och organisationen. Dialogen och samverkan mellan de olika nivåerna och aktörerna i dem är av stor vikt för att skolan ska bli så anpassad som möjligt efter elevernas behov. Genom att ta olika nivåer

i beaktande och på så sätt involvera hela skolan, skapas förutsättningar för att förändringar ska kunna fungera på ett bredare och mer långsiktigt plan. Viktigt att tillägga är att stamning kan variera bland annat beroende på dagsformen hos personen som stammar (Lundberg, 2006). Det kan här göras en tydlig och viktig koppling till vad en av de intervjuade eleverna uttryckte (se s. 51) om att eventuellt behöva komma överens från dag till dag med pedagogen om vilka anpassningar som är lämpliga. En skola behöver således kunskap om olika förslag på anpassningar, men det är i den pågående dialogen med eleven som de verkliga anpassningarna bör göras. Nilholm (2005) framhåller ett dilemma med att skolan kan relatera till elever som individer eller som medlemmar i en kategori, här elever som stammar. Genom att föra en regelbunden dialog med individen om hur anpassningar fungerar och hur elevens behov ser ut ses eleven som en individ och inte som en medlem i en grupp inom vilken medlemmarna har samma behov.

5.3 Kunskap om stamning

Elevperspektiv

Eleverna i enkäten tar ställning till hur de upplever pedagogers kunskap om stamning. (Se figur 11).



Figur 11. Jag tycker att de pedagoger som jag har mött har haft kunskap om stamning.

Majoriteten av eleverna upplever att pedagoger som de har mött *helt* eller *delvis* saknade kunskap om stamning. Endast några upplever att pedagogerna har haft sådan kunskap. Många elever menar samtidigt att både andra pedagoger och andra elever bör

ha en viss kunskap om stamning och om hur de bör bemöta en elev som stammar. De menar att det är viktigt att det pratas mer om stamning på skolorna.

En elev skriver i enkäten att:

Alla ska ha kunskap om vad det (stamning) är och om hur man ska bete sig om personen som stammar ska prata. (Elevröst)

En annan elev framhåller i intervjun att det är bra om pedagogen berättar om sin kunskap om stamning för eleven. Eleven tillägger att pedagoger har goda möjligheter att stötta i synnerhet yngre elever:

Alltså i ung ålder kan man ju hjälpa elever mycket och då lyssnar man väldigt mycket på lärare också. (Elev, 20 år)

Någon berättar om sin syn på vikten av kunskap och utgår både från egna behov och vad den upplever kan vara bra även för andra:

Om läraren hade berättat för mig att ha tungan lugnt munnen liksom, räkna i huvudet innan du gör det så vänjer eleven sig redan från ung ålder att göra det. Så om läraren har mer koll på det så hade det kunnat hjälpa eleven. (Elev, 20 år)

En annan berättar om att ha blivit tvingad av en pedagog att redovisa muntligt. Eleven gick till rektorn och efter att rektorn hade pratat med pedagogen ändrade pedagogen inställning.

Så det visade ju sig där att dom (pedagogerna) inte har kunskapen. Det verkar finnas kunskap om till exempel dyslexi, men så fort det kommer till stamning så vet dom inte vad dom kan göra. Dom tar hellre det som är strängt än att hitta lösningar. För dom ser lösningarna som orättvisor. (Elev, 21 år)

En elev upplever att det var lättare att använda sig av hög röst och att pedagoger ofta klagade över att eleven var högljudd. Eleven tillägger att anledningen till användningen av en högre röst var att det underlättade för att kunna hantera stamningen:

Fast det fattade varken jag eller läraren då. (Elev, 20 år)

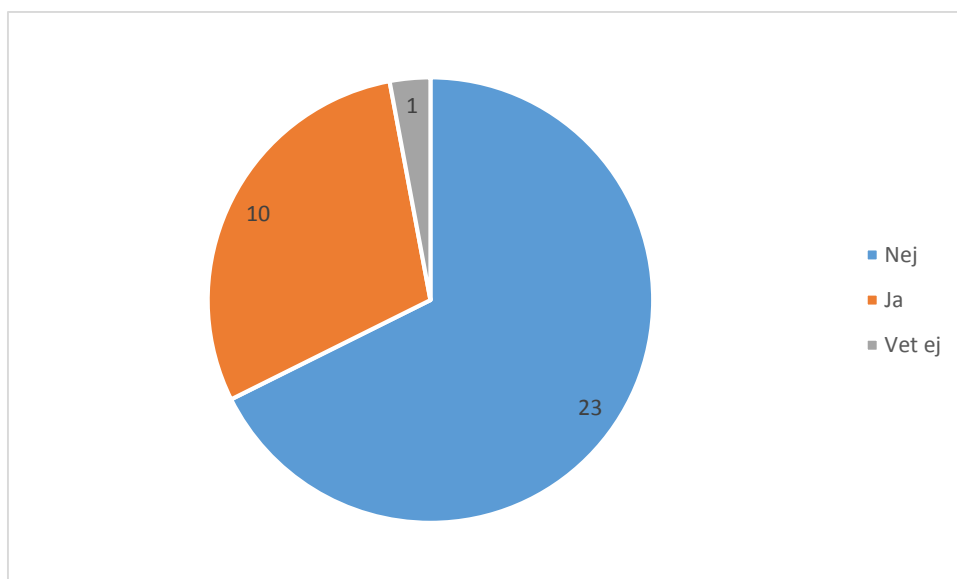
Stamning har fått en slags ”töntstämpel” i skolan, uttrycker en elev i enkäten. Eleven menar att stämpeln kanske kan försvinna om mer information ges. Temadagar i skolan om olika funktionsnedsättningar nämns som förslag. Att samtala i klassen om kända personer som stammar och se filmen *The King's Speech* är andra idéer som framkommer.

Bland eleverna råder en del oenighet om huruvida klasskamrater bör veta om stamningen. Några menar att det kan vara bra, medan andra inte tycker att det är

lämpligt. Elever nämner logoped eller pedagog som förslag på vem som skulle kunna hålla i den eventuella informationen.

Pedagogperspektiv

Pedagogerna får svara på vad de har fått för utbildning om stamning. (Se figur 12).



Figur 12. Har du fått du någon kunskap om stamning under din pedagogiska eller specialpedagogiska utbildning?

En klar majoritet av pedagogerna har inte fått någon kunskap om stamning under sin pedagogiska eller specialpedagogiska utbildning. I efterföljande frågor i enkäten framkommer det att det främst är specialpedagoger som har fått kunskap under sin specialpedagogiska utbildning. I enkäten blir det synligt att lika många pedagoger som har fått utbildning om stamning anser att utbildningen de fick inte var tillräcklig.

22 av 34 pedagoger skulle vilja ha mer kunskap om stamning.

Flera pedagoger betonar också vikten av personal med kunskap. En pedagog framhåller att: "Pedagogernas kunskap är A och O". Några menar att all personal ska ha kunskap och kännedom om en elevs stamning. De framhåller att inte bara pedagoger ska vara informerade utan även skolledning, servicepersonal och elevens klasskamrater. Flera pedagoger belyser att eleven själv bör få bestämma vilka som ska informeras och på vilket sätt. De ger förslag på att eleven själv, läraren, elev och lärare tillsammans, talpedagog eller logoped kan hålla i den eventuella informationen.

5.3.1 Analys

Elever menar att pedagoger behöver kunskap om olika strategier som elever kan använda sig av utifrån stamningen sett, i likhet med Packman (2012). Elevers strategier är dock inget som pedagogerna belyser. Det är viktigt att pedagoger har kunskap om olika strategier för att kunna erbjuda eleven så goda möjligheter till kunskapsmässig och social utveckling som möjligt. Exempelvis behöver inte händelser med pedagoger som inte uppskattar att muntliga redovisningar kan få ett annat innehåll på grund av stamningen (se s.51) ske, om kunskap finns. Tilläggas bör att det med stor sannolikhet även finns en frustration hos elever att vid sådana tillfällen behöva byta innehåll. En känsla som inte heller behöver uppstå om skolor har kunskap om stamning och strategier i samband med stamning. Okunskap kan utgöra hinder för eleven. Ett exempel på hinder är att elever berättar att de egentligen kunde mer än vad de uttryckte muntligt. Det stämmer överens med Erickson och Block (2013) som belyser problematiken med att elever som stammar ofta inte får lika möjligheter som andra elever att visa vad de kan. Som tidigare nämnt kan stamning vara dold eller öppen (Larsson, 1995) och vara svår att upptäcka. Det krävs därför kunskap för att kunna urskilja vad som eventuellt kan bero på stamning eller om förklaringen är en annan. Tidigare forskning visar i överensstämmelse med resultatet i denna studie just att pedagoger oftast inte får någon kunskap om stamning under sin utbildningstid (Jenkins, 2010). Skolor behöver kunskap om stamning. Tilläggas bör att det inte bara är pedagogerna i klassen som eleverna möter och blir bemötta av på skolan. Därför är det av stor vikt att alla som jobbar på skolan och fritidshemmet har kunskap om stamning och kan bemöta elever som stammar på ett förstående, respekterande och genomtänkt sätt.

Erfarenheter i skolan i relation till stamning påverkar eleven inte bara nu utan kan också påverka elevens framtid. Färre upplevda problem i skolan i relation till stamningen har i tidigare forskning visat sig leda till högre utbildning, medan en stor andel upplevda problem har visat sig leda till lägre uppnådda studier (O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow (2011). Om pedagoger saknar kunskap om stamning påverkas elever som stammar negativt. Då saknas den beredskap som tidigare forskning framhåller som så viktig för att kunna bemöta elevens behov (Jenkins, 2010; O'Brian, Jones, Packman, Menzies och Onslow, 2011). I likhet med pedagogerna i Jenkins (2010) studie visar resultatet i denna studie att flertalet pedagoger vill ha mer kunskap om stamning. Det framkommer således en god möjlighet för skolor att kunna utveckla

lärmiljön i relation till stamning. Eftersom viljan finns är förutsättningen för utveckling god.

Jenkins (2010) och Irani och Gabel (2008) menar att pedagog och elev tillsammans kan berätta för klasskamraterna om stamningen, för att utveckla klassens och skolans kunskap. I jämförelse med denna studie betonar författarna dock inte vikten av att eleven själv får bestämma vilka som ska informeras och på vilket sätt informationen ska ges. Istället stannar författarna vid att ett gemensamt berättande för klasskamraterna är positivt. I föreliggande studie går elever och pedagoger ett steg längre och betonar att eleven själv ska få bestämma om andra ska ha kännedom om stamningen och om hur det i så fall ska gå till. Elever och pedagoger ger förslag på vem eller vilka de i så fall tycker bör informera om stamningen, men betonar att det är eleven som avgör. Eleverna ger även konkreta förslag på hur ökad information om stamning till klasskamrater skulle kunna gå till då de föreslår temadagar och filmvisning. Aspelin och Persson (2011) betonar att skolan är en mötesplats där elever utvecklas genom samverkan och samexistens med andra. Genom samverkan med elever som stammar kan även pedagogerna utvecklas, både när det handlar om konkreta idéer som kan underlätta för dessa elever, och om andra anpassningar som kan göras i den omgivande miljön. För att en elev ska vilja dela med sig av tankar och erfarenheter om hur en verksamhet kan utvecklas i relation till stamning, gör sig dock återigen goda relationer som präglas av respekt och empati påminna.

6. Diskussion

6.1. Metoddiskussion

Syftet med studien var att utifrån elevers och pedagogers erfarenheter bidra med kunskap om hur skolor proaktivt kan möjliggöra och underlätta i skolan för elever som stammar. Jag ville undersöka elevernas möjligheter till kunskapsutveckling och till social utveckling. Genom att använda *mixed methods* i form av intervjuer och enkäter var tanken att studien skulle kunna visa en variation av erfarenheter av stamning i skolan.

Resultaten från de kvalitativa och de kvantitativa delarna i studien har kompletterat varandra väl. De kvalitativa delarna har erbjudit bredd och större frihet för elever och pedagoger att framföra sina erfarenheter. De kvantitativa delarna har genom statistik möjliggjort jämförelser och ett tydliggörande av det kvalitativa. Det hade inte varit möjligt om endast en metod hade använts. Kombinationen av en kvalitativ och en kvantitativ del har således resulterat i en mer generaliserbar och tillförlitlig studie. I *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011) framkommer det dock att det är svårt att bedöma tillförlitligheten i en studies resultat samtidigt som en bedömning av tillförlitligheten är en viktig del för att få syn på forskningens kvalitet. Vetenskapsrådet (2011) tillägger att det är av stor vikt att det görs en noggrann diskussion av tänkbara felkällor och annat som kan ha påverkat studiens resultat. Nedan tar jag upp olika aspekter som kan ha medverkat till att resultaten i vissa avseenden har blivit som de har blivit.

Ibland kan det ha varit svårt för elever och pedagoger att avgöra om det de svarade på berodde på stamningen eller på något annat. Jag tänker exempelvis på frågan om utanförskap där utanförskap inte behöver vara kopplat till stamning. Cohen, Manion och Morrison (2011) betonar vikten av att i enkäter precisera det man som forskare är ute efter och att vara mån om att enkäten leder till att informanten ger den information som det frågas efter. I enkäten får läsaren regelbundet påminnelser om att det handlar om erfarenheter utifrån stamningen sett. Flertalet informanter bör således ha svarat utifrån det. Under intervjuerna betonade jag stamningsfokus och jag påminde regelbundet informanterna om det under intervjusituationen.

I resultatanalysen får elevernas erfarenheter större utrymme än pedagogernas. Det skulle kunna ses som en brist eftersom resultaten från eleverna på så sätt har kunnat bli fler och mer utförliga. Anledningen till elevernas större utrymme är att de har getts

möjlighet att ta del av både intervjuer och enkät. Pedagogerna har enbart fått möjlighet att ta del av en enkät, på grund av tidsbrist hos mig. De statistiska resultaten hos pedagogerna har därför inte kunnat förklaras genom komplettering av intervjuer. Istället för att se den mer omfattande datan från eleverna som en brist, eftersom en sådan komplettering inte gäller pedagogerna, är min åsikt dock att intervjuerna med eleverna bör ses som ett positivt komplement till studien. De fyra intervjuade eleverna har möjliggjort att de statistiska resultaten har fått en mer beskrivande och djupare innebörd. De har även kunnat visa vägen för utformningen av frågeställningar i enkäterna. Dessa har kunnat bli mer riktade mot stamning men också mer täckande tack vare intervjuerna. Hade jag stått i startgropen nu för att genomföra studien hade jag, utöver en enkät, dock valt att även intervjua pedagoger.

Båda grupper har fått samma möjligheter att svara på en kvalitativ och bred fråga om hur de ser på en god lärmiljö. Svaren på frågan visar att flera elever och pedagoger har liknande och i vissa fall samma tankar om hur en god lärmiljö i relation till stamning kan se ut, trots att de har erfarenhet av olika skolor på olika platser i Sverige. Sådana överensstämmelser stärker studiens generaliserbarhet (Eriksson, Forsberg & Wengström, 2013) och gör den användbar för fler skolor än de som eleverna och pedagogerna i studien har erfarenhet av.

I vissa fall framkommer meningsskiljaktighet mellan de båda grupperna, bland annat då det kommer till gruppernas erfarenheter av utanförskap och mobbning av elever som stammar. En annan skillnad mellan grupperna är hur de ser på vilka möjligheter eleven har fått till att samtala med någon skolpersonal om hur lärmiljön skulle kunna anpassas. Genom ytterligare analys har det ibland gått att hitta förklaringar till varför resultat skiljer sig åt. Det har möjliggjorts genom tolkning med stöd utifrån valda teorier och tidigare forskning. Förklaringar har också framkommit genom att tolkningar har uppstått utifrån min egen kunskap och erfarenhet.

Bryman (2011) tar upp risker med den kodning som jag har använt i de kvalitativa delarna, alltså kodningen av flertalet intervjufrågor och kodningen av den kvalitativa frågan i de båda enkäterna. Bryman (2011) menar att dessa risker uppstår bland annat för att det inte alltid framkommer från vilket sammanhang koden kommer ursprungligen. I min undersökning har jag främst upplevt fördelar med kodningen. Den har tydliggjort viktiga och vanligt förekommande erfarenheter av skolan i relation till

stamning. Precis som öppen kodning bör ske, enligt Bryman (2011) har jag valt att koda även sådant som inte ges utrymme i studien. Trots att allt som har kodats inte ingår i studien har det gett mig värdefull kunskap, som har tillfört ytterligare dimensioner i mina tolkningar.

De båda metoderna har lett fram till ett större antal informanter än vad endast intervjuer hade kunnat erbjuda, dels utifrån ett tidsperspektiv men också utifrån det faktum att muntlig kommunikation kan innebära stress och oro för en person som stammar. Att svara på en enkät kan således underlätta för ett deltagande i studien. Antalet deltagare i studien ser jag som tillräckligt för att kunna representera en bild av olika erfarenheter av skolan i relation till stamning. 70 informanter, varav 36 elever och 34 pedagoger är ett antal som det går att dra slutsatser från, men samtidigt behövs mer forskning i Sverige om stamning i skolan. Denna studie kan således utgöra underlag för fortsatta studier inom ämnesområdet.

Jag vill framhålla att det inte har varit enkelt att få tag på varken elever eller pedagoger med erfarenhet av stamning. I stamningslitteraturen, bland annat Lundberg (2006) brukar det anges att ungefär 1 % av befolkningen oavsett land, uppskattas ha en stamning. Larsson (1995) framhåller att stamning kan vara dold och svår att upptäcka. Den låga procentsatsen beträffande förekomsten av stamning och det faktum att stamning kan vara dold och kanske oupptäckt, stärker min uppfattning om att svarsfrekvensen är god. Om stamningen är dold och pedagoger inte har hört eleven stamma, kanske de nämligen inte vet att de har erfarenhet av elever som stammar, trots att de har det. Därför kan de ha valt att inte delta. Så kan ha varit fallet på en skola. Där svarade en specialpedagog via mail att den inte hade erfarenhet av elever som stammar, däremot av ett par elever som ”har valt att inte säga något under sin skoltid”. Egna tankar väcks om hur många pedagoger som egentligen har mött elever som stammar, men som inte vet om det. Hade kunskapen om stamning och strategier för att dölja stamningen varit bättre så hade kanske fler pedagoger visat intresse för att vara del av studien, eftersom de hade känt till sin erfarenhet. På en skola fick jag tips av en specialpedagog om två pedagoger som i undervisningen hade mött elever som stammar. När jag kontaktade de båda pedagogerna visste de inte om att de hade denna erfarenhet. Kanske kan det vara som så att eleverna själva inte hade velat att deras klasslärare skulle känna till stamningen. En annan anledning skulle kunna vara att överlämningen av information inte har fungerat tillfredsställande. Oavsett anledning miste jag på så sätt

två pedagoger som egentligen hade erfarenhet, en erfarenhet som de själva inte kände till.

En annan brist framkommer i själva eftersökningen av informanter. Jag tänker här bland annat på att jag inte fick tag på några genom att vara i kontakt med logopedmottagningar. Om jag själv hade presenterat studien för de potentiella elevinformanterna, om de hade fått ett ansikte på vem som låg bakom studien, hade kanske antalet intervjuade elever kunnat stiga. Detsamma hade kanske kunnat hända om jag genom personliga möten hade sökt efter elever på skolor och andra platser. Stukát (2011) framhåller just vikten av att det vid en del undersökningar finns behov av att skapa en relation till informanten. Han menar att vissa studier kan vara svårare än andra att få deltagare till och nämner rädsla som ett exempel på anledning. Jag hade funderingar om att ta del av olika möten och läger som Stamningsförbundet ordnade, men samtidigt ville jag inte inkräkta på forum som jag själv egentligen inte skulle vara en del av, platser där jag upplever att personer som stammar har en slags frizon. Deltagandet i studien skulle eventuellt också ha kunnat stiga om jag själv hade varit i kontakt med pedagoger genom samtal och visat på vikten av deras deltagande, trots att de själva kanske inte såg sin erfarenhet som tillräckligt stor. På så sätt hade jag kunnat underminera risken för att pedagogerna skulle kunna uppleva ett eventuellt deltagande som att de skulle vara kunniga inom stamning. Genom mail informerade jag om att jag sökte efter personer som hade erfarenhet av att i undervisningen ha mött elever som stammar med fokus på möjligheter och hinder. Ett muntligt förtydligande om att kunskap och stor erfarenhet inte var ett krav och en mer personlig kontakt hade eventuellt kunnat leda till att ett större antal pedagoger hade deltagit. Stukát (2011) menar att olika studier kräver olika ingångar och metoder från forskaren för att kunna få tag på deltagare. Jag har nu identifierat några brister beträffande själva ingången till denna studie.

En brist beträffande resultatens tillförlitlighet skulle kunna vara att jag inte vet om personerna som har tagit del av enkäterna endast har svarat en gång. I samband med att enkäten presenterades, via mail och på websidor skrev jag dock att informanterna skulle vara måna om att bara besvara enkäten en gång. Jag ser inte heller något särskilt syfte med att de skulle vilja ta del av enkäten vid mer än ett tillfälle. Om någon har gjort det ser jag inte att det skulle påverka resultatet nämnvärt eftersom syftet handlar om att få

fram en variation av erfarenheter av hur en god lärmiljö i relation till stamning kan se ut, inte ett mätbart slutresultat.

Eftersom resultaten i studien ofta visar en korrelation med resultat från tidigare forskning stärks generaliserbarheten. Det skulle därför troligtvis vara möjligt att genomföra en studie på liknande sätt och få ett resultat som inte avviker särskilt mycket från detta. Det är ett tecken på att metoderna som har använts har varit pålitliga, att deras reliabilitet är god (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009).

6.2. Resultatdiskussion

Resultaten visar en variation av elevers och pedagogers erfarenheter av hinder och möjligheter när det kommer till stamning i skolan. Genom deras erfarenheter synliggörs hur en god lärmiljö i relation till stamning kan se ut. Det stämmer överens med både problemformulering, syfte och frågeställningar. Problemformuleringen var: *Vilka hinder och vilka möjligheter finns i skolan för elever som stammar?* Syftet innebar att bidra med kunskap om hur skolor proaktivt kan möjliggöra och underlätta för kunskapsutveckling och social utveckling för elever som stammar. Frågeställningarna löd som följer: *Vilka möjligheter och hinder upplever elever och pedagoger i skolan utifrån stamning sett?* samt *Vad har elever och pedagoger för tankar om hur skolan kan underlätta för elever som stammar?* I denna resultatdiskussion återkopplar jag till problemformulering, syfte och frågeställningar. Jag utvecklar diskussionen till att omfatta specialpedagogiska implikationer och fortsatt forskning. Min förhoppning med resultatdiskussionen är att skolor kan få syn på de utmaningar som de kan ställas inför när det kommer till stamning, men också att få syn på möjligheter. På så sätt kan skolor förhoppningsvis få stöd på vägen när det kommer till att utveckla en lärmiljö som är anpassad efter elevers behov, här utifrån elever som stammar sett.

För att en skola ska kunna erbjuda en god lärmiljö menar jag att det är av vikt att belysa både hinder och möjligheter. Hinder kan behöva identifieras för att få syn på förslag till utveckling. Jag väljer att fortsättningsvis inte rikta fokus på alla de förslag som framkommer i resultatanalysen om anpassningar i lärmiljön. Det har dock varit viktigt att belysa dem och beskriva de erfarenheter, som elever och pedagoger har av olika anpassningar. Därigenom kan skolor få en bild av hur miljön kan anpassas för elever som stammar, men de kan också få kunskap om hur anpassningar kan påverka dessa elever och vilka anpassningar eleverna kan föredra. Förslagen i resultatanalysen tänker jag att skolor skulle kunna använda som en kunskaps- och idébank. Genom den

möjliggörs en del kunskap och kännedom om skolan i relation till stamning. Utifrån de olika förslagen kan skolor få en bild av möjliga anpassningar som de i sin tur tar ställning till utifrån elevens behov och genom samverkan och dialog med denna. Utifrån ett möjlighetsperspektiv betonar både elever och pedagoger vikten av dialog, goda relationer och samverkan mellan elev och pedagog. Flera elever gör dock ett tillägg då de framhåller att särbehandling är något som pedagoger bör undvika. För att kunna erbjuda en god lärmiljö är det således av vikt att pedagoger är medvetna om negativa upplevelser som kan äga rum hos elever när pedagoger vill samtala med dem om stamningen. För att undvika upplevelser av särbehandling behöver pedagoger vara inkännande och måna om att skapa goda relationer med eleverna, i överensstämmelse med den relationella pedagogiken (Aspelin & Persson, 2011). En god relation mellan pedagog och elev kan således behöva etableras innan samtalet om stamningen äger rum. Relationer kan dock ta tid att bygga, därför uppstår ett dilemma eftersom elever samtidigt framhåller att de vill att pedagoger tar kontakt med dem tidigt. Det stämmer överens med vikten av tidiga insatser som betonas även i Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014). Där framhålls det att extra anpassningar i lärmiljön måste göras *skyndsamt* när en elev visar sig vara i behov av det. Jag tänker att det för pedagoger kan uppstå en svårighet i att veta när det är rätt läge för eleven att prata om stamningen. Samtidigt är det av stor vikt att för pedagogen få möjlighet att lyssna på eleven, för att få kännedom om behovet av anpassningar (Jenkins, 2010; Irani & Gabel, 2008). Det är inte möjligt att veta när det är helt rätt läge för en elev att samtala om stamningen, men en pedagog som är medveten om problematiken kring elevers negativa upplevelser av särbehandling kan underlätta när det kommer till att etablera en god relation med eleven. En sådan medvetenhet, tillsammans med empati och respekt som framhålls inom den relationella pedagogiken (Aspelin & Persson, 2011), menar jag kan underlätta inför att prata med eleven om stamningen.

En elev uttrycker att den uppskattar om pedagoger berättar när de inte känner sig säkra. Jag tänker att det kan vara givande för relationen med eleven om pedagogen delar med sig av sin kunskap om att göra extra anpassningar skyndsamt, men också om att den eventuellt saknar kunskap om stamning. På så sätt kan möjligheter ges så att den maktposition som en pedagog har i klassrummet (Irani & Gabel, 2008) kan slätas ut och öppna upp för goda och meningsskapande relationer, i överensstämmelse med det

relationella perspektivet- och pedagogiken. Genom att pedagogen delar med sig av en del av sig själv menar jag att det kan underlätta för en givande dialog och samverkan med eleven.

Utifrån Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) är det pedagogen i klassen eller annan personal som gör bedömningen om när *extra anpassningar* behövs. Ett dilemma synliggörs eftersom stamning inte alltid framkommer så lätt på grund av att den kan döljas på grund av strategier som elever som stammar kan använda sig av (Packman, 2012). Jag är av åsikten att dessa strategier behöver belysas. Om inte pedagoger är medvetna om elevers strategier eller om att eleven har en stamning, kan eleverna bli felaktigt bemötta och bedömda. När pedagoger inte känner till att det handlar om strategier för att undvika något som är förknippat med oro och ångest, uppstår hinder för eleven eftersom den kanske inte vill vara muntligt aktiv utifrån de förutsättningar som ges. Om pedagogen inte är medveten om orsaken till elevens tystnad kan den uppleva eleven som mindre kunnig än vad den i själva verket är. Eleven kan således bli felaktigt bedömd (Erickson & Block, 2013). Kännedom och kunskap om stamning behövs för att elever som stammar ska få samma möjligheter som elever som inte stammar att ta del av undervisningen. Saknas kunskap om stamning finns inte bara risk för felaktig bedömning utan också att inga, eller kanske olämpliga anpassningar görs. Då får inte eleven samma förutsättningar som andra elever att lyckas i skolan.

Eftersom stamning kan vara hörbar, men också kan döljas så att den inte hörs, framkommer ännu en problematik. En elev som pratar trots stamningen och en elev som är tyst och döljer stamningen, har olika förutsättningar för att bli upptäckta. På så sätt kan det finnas en större risk för de elever som döljer stamningen än för de som pratar trots stamningen, att bli orättvist bedömda och att inte erbjudas anpassningar. För att uppfylla kraven i skollagen (2010:800) om att alla elever har rätt till lika förutsättningar i skolan och för att samtidigt belysa möjligheter, behöver pedagoger vara medvetna om elevers behov, strategier och om hur stamning kan se ut.

Egna tankar väcks om huruvida det finns tillräckliga valmöjligheter för elever som stammar att i skolan få visa sin kunskap. Både elever och pedagoger belyser i studien att det behövs flera möjligheter som kan erbjuda variation. Exempelvis genom att pedagogen erbjuder eleven högläsning och muntliga redovisningar i mindre grupp, att

en del uppgifter kanske kan göras skriftligt när stamningen är påtaglig och att eleven i förväg kan förbereda sig för muntliga aktiviteter. Andra valmöjligheter framkommer då pedagoger tar upp användandet av exempelvis bilder, drama, musik och it. Utifrån elevers erfarenheter visar det sig dock både finnas och saknas kunskap om olika anpassningar. Det är viktigt att de pedagoger som saknar kunskap om möjliga anpassningar får det. Jag menar att specialpedagoger som är kunniga inom stamning här skulle kunna fylla en viktig funktion. De skulle kunna handleda andra pedagoger tillsammans komma fram till olika lösningar. Inte att förglömma är de ovärderliga samtal som både specialpedagoger och andra pedagoger bör föra med eleven, precis som studien, tidigare forskning (Jenkins, 2010; Irani & Gabel, 2008) och den relationella pedagogiken (Aspelin & Persson, 2011) betonar. Utifrån skollagen (2010: 800) och ett demokratiskt perspektiv har alla elever rätt att få uttrycka sig i frågor som rör denna. Eftersom det framkommer i studien att det kan saknas möjligheter för elever som stammar att föra samtal med skolpersonal om hur lärmiljön kan anpassas är det av stor vikt att skolor blir uppmärksamma på att denna problematik kan finnas. Ju mer pedagoger vet om elevens behov och ju godare relationen mellan pedagog och elev är, desto bättre möjligheter ges för att eleven som stammar ska få samma förutsättningar som andra elever både vad beträffar kunskapsmässig och social utveckling. Eleven har en ovärderlig kunskap om hur lärmiljön bäst kan anpassas och som både tidigare forskning och föreliggande studie visar, kan eleven vara i behov av olika anpassningar beroende på dagsformen. Genom ett elevfokuserat, empatiskt och respekterande sätt samt en god samverkan kan skolan skapa goda möjligheter för att få eleven att vilja dela med sig av denna kunskap.

Att eleven som stammar bör delta som andra elever vid muntliga aktiviteter vill jag belysa. Det finns bland elever och pedagoger i studien olika syn på det och både möjligheter och hinder framkommer. En del betonar vikten av pedagoger som *pushar* eleven att delta som andra. Andra betonar möjligheter för eleven att slippa delta vid muntlig aktivitet. Att tvingas vara muntligt aktiv kan utsätta en elev som stammar för negativa upplevelser såsom ångest och stress. Samtidigt kan det innebära hinder att inte få träna på muntlig kommunikation, för alla behöver förberedas inför den stora del som muntlig aktivitet utgör, både nu och i framtiden. För pedagoger och elever som deltog i studien uppstår här dilemman med hur man som pedagog bör göra. De betonar dock att mycket handlar om att i grunden ha ett tillåtande klimat utan att försöka ändra på den

som avviker från normen. De framhåller ett öppet klimat som accepterar olikheter. Tillsammans med tidigare forskning framkommer i föreliggande studie vikten av ett öppet och tolerant klimat som sedan kompletteras med anpassningar utifrån elevens behov, med fokus på både individen, gruppen och organisationen, i överensstämmelse med det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013). Det kan exempelvis handla om förändring av gruppstorlek och att eleven som stammar får tillräckligt med tid att säga det den vill. Om eleven trots anpassningar inte vill delta vid muntliga aktiviteter behöver ytterligare dialog föras med eleven. I vissa fall kanske inte de *extra anpassningar* som har gjorts i klassen, eller fortsatt dialog räcker för att erbjuda eleven goda förutsättningar för delaktighet. Då ska en anmälan om *särskilt stöd* göras till rektorn (Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, 2014). Hamnar det *särskilda stödet* i att bli specialpedagogisk handledning eller stöd till eleven, behöver specialpedagogen kunskap om stamning. I nuläget ser det inte ut så. Flera pedagoger i studien upplever att de saknar tillräcklig kunskap om stamning och tidigare internationell forskning visar i överenskommelse att det är vanligt förekommande även i andra länder (Jenkins, 2010).

Tidigare forskning och denna studie visar att ett deltagande i muntliga aktiviteter kan innebära osäkerhet, oro och ovilja hos elever på grund av stamningen. Om inte anpassningar görs i lärmiljön utifrån elevens behov ges elever som stammar inte samma demokratiska möjligheter att göra sina röster hörda som elever som inte stammar. Stamningen och dess oberäknelighet kan i sig utgöra svårigheter för eleven både i den hörbara och i den inre delen av stamningen och om inte lärmiljön är anpassad uppstår således svårigheter på båda plan. Eleven börjar kanske stamma mer och må sämre, alternativt hittar den strategier för att undvika att stamningen ska höras, men mår kanske fortfarande dåligt inuti.

Utifrån resultatanalysen är specialpedagogerna de som har fått utbildning om stamning. Samtidigt upplever de att utbildningen som de fick inte var tillräcklig. En väg att gå för att öka skolors beredskap för stamning, menar jag, kan vara att högskolor och universitet som är inriktade på lärarutbildning inkluderar mer utbildning om stamning. I Jenkins (2010) undersökning nämner pedagoger yrkesgruppen logopeder som möjliga att hålla i kompetensutveckling på skolor. I Sverige är logopeder oftast inte anställda på skolor, utan i så fall i kommuners resursteam eller på logopedmottagningar. Utöver att högskolor och universitet erbjuder mer kunskap om stamning för pedagoger, tänker jag

att ett utvecklat samarbete mellan skolor och logopeder kan utgöra ännu en utvecklingsmöjlighet. En väg att gå kan vara att de specialpedagoger som har fördjupning inom tal- och språk fungerar som länken mellan skola och vård, i det här fallet logopedi.

Elever och pedagoger påtalar vikten av att erbjuda stöd hos kunnig specialpedagog eller talpedagog. Genom att få mer kunskap om stamning på lärarutbildningarna och genom en tvärprofessionell samverkan mellan specialpedagog och logoped skulle elevernas och pedagogernas efterfrågan av kunnighet kunna uppfyllas. Elever betonar också att skolor så tidigt som möjligt bör se till att eleven kommer i kontakt med en logoped. En regelbunden samverkan specialpedagog och logoped emellan kan motverka att en sådan kontakt dröjer. Specialpedagogens pedagogiska inriktning tillsammans med logopedens medicinska kan utgöra en givande kombination. De båda professionerna skulle genom samverkan kunna dela med sig av de båda inriktningarna och bli mer insatta i varandras verksamheter. Eleven skulle på så sätt få en stöttning av specialpedagogen och en annan av logopeden, men samtidigt med samma fokus; att underlätta beträffande stamningen. Båda professioner har kunskap inom ämnesområden som jag menar kan berika varandra och skapa bättre förutsättningar för eleven.

Samverkan vid stadieövergångar, när eleven börjar skolan eller byter till en annan skola, är av stor vikt. Den kunskap och den kännedom som en verksamhet har om eleven och om stamningen behöver överlämnas till mottagande stadie eller skola. Elevens och förälderns samtycke till överlämning av uppgifter måste dock finnas och det är av vikt att de är så delaktiga som möjligt (Skolverkets stödmaterial *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*, 2014). Skolverket framhåller i stödmaterialiet att en mottagande skola kan underlätta och förebygga svårigheter genom att redan innan eleven börjar se till att anpassa verksamheten efter elevens behov. Tidigare forskning visar att skolor behöver ha en beredskap för att kunna erbjuda eleven som stammar så goda förutsättningar som möjligt (Jenkins, 2010). I stödmaterialiet *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer* (Skolverket, 2014) förs samverkan och synkronisering mellan verksamheter fram som en framgångsfaktor. Skolverket betonar i materialet att när övergångarna fungerar för elever som är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd så gynnar det alla elever. Om samverkan och överlämningar fungerar kan således bättre förutsättningar skapas för att elever som stammar redan från början får lika möjligheter som andra till delaktighet och demokrati. Detta eftersom det redan vid start

finns anpassningar som är gjorda för att underlätta för eleven beträffande muntlig kommunikation. Föreliggande studie och tidigare forskning visar att anpassningarna kan behöva revideras regelbundet på grund av att stamningen periodvis kan ändra karaktär beroende på både inre och yttre faktorer och eftersom elevens behov således kan variera.

Barn som stammar kan hamna i utanförskap och mobbning redan på förskolan (Langevin & Prasad, 2012; Onslow & O'Brian, 2013; Hughes, 2014). Det framkommer också att utanförskapet sedan eskalerar i skolan (Erickson & Block, 2013). Jag menar att en samverkan mellan förskolan och skolan kan minimera risken för att utanförskap förvärras vid elevens övergång till skolan. Vid överlämningar bistår specialpedagoger med viktig specialpedagogisk kunskap, men om de har kunskap även om stamning kan de tillföra sådan kunskap som studien och tidigare forskning visar att det finns ett behov av.

Utöver kunskap om stamning är det av stor vikt att pedagoger har kunskap om skollag och om Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014). I resultatanalysen framkommer det att skolor ibland kan behöva påminnas om dessa. Bland annat visar studien att pedagoger inte alltid har lyssnat på elevers behov och att elever inte alltid har blivit tillfrågade om hur lärmiljön kan anpassas. Trots att det i studien saknas samstämmighet mellan när eleverna gick i skolan och den nuvarande skollagen och Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) kan det vara viktigt att belysa detta. Skolor kan på så sätt bli påmind om att undersöka hur situationen ser ut i deras verksamhet för elever som stammar, och ställa sig frågan om eleverna får tillräckliga möjligheter att komma till tals. Eftersom specialpedagoger har fördjupning inom skolutveckling och ett bredare perspektiv, är de insatta i både skollag och Skolverkets allmänna råd. Tillsammans med kunskap om stamning synliggörs möjligheter för specialpedagoger att kompetensutveckla sina kollegor där det finns behov.

Det är stor skillnad mellan andelen elever och pedagoger i studien som har upplevt utanförskap och mobbning av elever som stammar. Eleverna är betydligt fler än pedagogerna. Samtidigt intar flera elever och pedagoger ett möjlighetsperspektiv och har tankar om en skola som är öppen för olikheter, där mobbning kan och bör förebyggas. Det råder samstämmighet mellan elevernas erfarenheter i denna studie och

tidigare forskning om att mobbning av elever som stammar är vanligt förekommande. Om inte skolor inser vidden av mobbning i relation till stamning, samtidigt som vikten av en tolerant miljö betonas, framkommer ett dilemma. Det är därför av vikt att belysa elevernas egna erfarenheter av utanförskap och mobbning när det kommer till att utveckla skolans proaktiva arbete mot mobbning på grund av stamning.

De logopedier som internationellt sett ofta är anställda i skolan, har utöver terapi uppgifter med att underlätta i den omgivande miljön för elever som stammar, bland annat för att förhindra mobbning (Nippold och Packman, 2012). Specialpedagoger i Sverige har fokus på olika nivåer och miljöer. Jag menar att de skulle kunna utgöra en viktig roll när det kommer till att förebygga mobbning av elever som stammar. Tillsammans med skolledningen skulle specialpedagoger kunna ansvara för att hela skolan tar ett samlat tag i det förebyggande arbetet mot mobbning.

Utifrån Skollagen (2010:800) ingår det i skolans uppdrag att motverka mobbning och utanförskap.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. (Skollagen, 2010:800, § 5, s. 16)

Elever belyser vikten av att pedagoger visar hänsyn och respekt. Pedagoger belyser hänsyn och respekt från andra elever. Båda grupper framhåller således vikten av att undersöka relationer i den omgivande miljön. Att de belyser olika grupper kan dock ses som en utmaning. Om en grupp främst ser en annan grupp som förändringsbar framkommer hinder och ett *vi-och-dom-tänk*. En helhetssyn och ett relationellt perspektiv på den omgivande miljön behövs för lärande och det är viktigt att individer, grupper och skolorganisation utgör fokus (Ahlberg, 2013). Specialpedagoger har kunskap även om detta bredare perspektiv och kan användas som viktiga resurser beträffande samverkan mellan individer och grupper.

Sammanfattningsvis framkommer i studien flera olika aspekter som är viktiga att ta hänsyn till för att kunna utveckla en god lärmiljö i relation till stamning. Utifrån ett möjlighetsperspektiv handlar det bland annat om bemötande, samverkan och goda relationer. Vad som är en god relation kan dock vara svårt att tydligt precisera. Utifrån denna studie är en god relation när personer visar hänsyn för olikheter, respekt och ödmjukhet och lyssnar in de behov som finns. I

en god lärmiljö för elever som stammar framkommer i studien fler perspektiv än mellanmännsliga relationer. Skolor behöver också kunskap om stamning och om olika stamningsstrategier, men också om förslag på anpassningar som kan underlätta för eleven. På vägen mot en god lärmiljö finns dilemman och svårigheter. Det finns inte en lösning som passar alla elever som stammar och som är konstant och studien kan därför inte fungera som en lathund.

Genom att i studien ta del av elevers och pedagogers varierande erfarenheter av stamning i skolan kan skolor, men också högskolor och universitet dock erhålla viktig kunskap. Utbildning om stamning inom pedagogik och specialpedagogik, ett utvecklat samarbete mellan specialpedagoger och logopeder samt förändringar och mer kunskap om stamning på olika nivåer på skolorna utgör sammantaget olika förslag på eventuella utvecklingsmöjligheter.

En god lärmiljö skapas tillsammans med eleven, utifrån elevens behov. Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och en skoltid som berikar. Elever som stammar ska ges lika möjligheter som andra att kunna göra sina röster hörda och därigenom kunna ta del av demokratiska rättigheter. Skolan har ett uppdrag som innebär att elever som stammar ska erbjudas samma förutsättningar för personlig utveckling både kunskapsmässigt och socialt som elever som inte stammar. Skolan ska främja elevers utveckling och deras lust för ett livslångt lärande (Skollagen 2010:800).

6.3. Specialpedagogiska implikationer

Här följer en sammanfattning av de specialpedagogiska implikationer som nämns i texten ovan. Specialpedagoger kan på skolor eventuellt bistå med viktig kunskap om stamning, men för att göra det behöver de först kunskap själva. En del specialpedagoger har sådan kunskap, men flertalet har det inte. Tidigare forskning och denna studie visar att det finns ett behov av att lärarutbildningar erbjuder kunskap om stamning, i synnerhet om stamning i ett skolperspektiv. Elever som stammar kan vara i behov av *extra anpassningar* i klassrummet och då behöver inte bara specialpedagoger kunskap, utan även de pedagoger som möter eleven regelbundet i klassrummet. För att börja med påfyllnad av kunskap någonstans kan en möjlighet vara att börja med specialpedagogerna. De har en helhetssyn på den omgivande miljön i relation till lärande och de har ett perspektiv på både individer, grupper och skolorganisation. Med

egen kunskap om stamning kan specialpedagoger, vid behov, vidareutbilda andra. En kunnig specialpedagog kan då bistå med viktig kunskap om stamning, samtidigt som den kan se till att relationer både inom och mellan de olika nivåerna tas i beaktande.

Utöver att det finns ett behov av att lärarutbildningar erbjuder kunskap om stamning kan en samverkan mellan specialpedagog och logoped fungera som kompetensutveckling för båda parter. Logopeden kan bidra med en medicinsk inriktning och specialpedagogen med en pedagogisk. En tvärprofessionell samverkan kan underlätta för eleven som stammar som får stöttning av olika professioner, med olika perspektiv, men som samtidigt arbetar tillsammans utifrån elevens behov.

Studien har gett mig djupare kunskap om stamning i en skolkontext. I min yrkesverksamhet som rådgivare på Specialpedagogiska skolmyndigheten kan jag föra vidare de resultat som studien har lett fram till. Genom att vara i regelbunden kontakt och samverkan med olika pedagoger, logopeder, skolledare och förvaltningschefer kan jag belysa ett forskningsområde som är tämligen outforskat och inom vilket det finns ett behov av utveckling. Jag ser det som en stor och viktig utmaning att få vara del av en process som syftar till att elever som stammar får den sociala och den kunskapsmässiga utveckling som de har rätt till.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

Eftersom det inte finns särskilt mycket forskning i Sverige om stamning i en skolkontext behövs fortsatt forskning inom ämnesområdet. Ett forskningsämne av vikt är att undersöka elevers skolfrånvaro i relation till stamning i Sverige. Internationell forskning visar nämligen att flera tonåringar som stammar inte har velat gå till skolan i perioder på grund av mobbningen. Skoltiden har visat sig prägla det fortsatta livet, både i form av fortsatta studier och yrkesval. Forskning om hur högre utbildning och arbetsliv påverkas av skolupplevelser i relation till stamning i Sverige är ytterligare ett forskningsämne som skulle vara relevant. Barn och ungdomar som stammar visar sig ofta hamna i utanförskap. Internationell forskning visar att det redan kan ske i förskolan för att sedan eskalera under skoltiden. Det skulle vara av vikt att undersöka utanförskap hos barn som stammar och som går i den svenska förskolan. Genom att få en tydligare bild av när osäkerhet och oro inför sociala situationer börjar uppstå hos barn och elever som stammar skulle förskola och skola kunna utveckla sitt samarbete. Den kunskap som förskolan har skulle kunna föras vidare in i skolan och öppna upp för samarbete och goda möjligheter för en överlämning som kommer barnen och eleverna till godo. Det

finns många olika forskningsämnen att undersöka när det kommer till stamning i skolan och mina förslag blir således bara några i mängden av de som kan finnas.

7. Referenslista

- Ahlberg, Ann (2007). *Specialpedagogik – Ett kunskapsområde i utveckling*. I: Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Alm, Per (2014). Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and analysis with focus on causality. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 5-21.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Augustsson, Gunnar (2012). *Akademisk skribent*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjereld, Ulf, Demker, Marie, Hinnfors, Jonas (2009). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Blom, Anita (2015). Personlig kommunikation 2015-03-25.
- Boyle, Michael (2013). Assessment of Stigma Associated With Stuttering: Development and Evaluation of the Self-Stigma of Stuttering Scale (4S.) *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 1517-1529.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl 2. Stockholm: Liber AB.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison Keith (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Creswell, JohnW. (2014) *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Erickson, Shane & Block, Susan (2013). The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 311-324.

- Eriksson Barajas, Katarina; Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fabaech Knudsen, Per & Christmann, Hermann (2014). *Stamning hos barn*. Helsingborg: Nypon förlag.
- Guitar, Barry (2006). *Stuttering - An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hughes, Stephanie (2014). Bullying: What Speech-Language Pathologists Should Know. *American Speech-Language-Hearing Association*, 45, 3-13.
- Irani, Farzan & Gabel, Rodney (2008). School teachers' Attitudes Towards People Who Stutter: Results of a Mail Survey. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 32, 129-134.
- Iverach, Lisa & Rapee, Ronald (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 69-82.
- Jenkins, Helen (2010). Attitudes of teachers towards dysfluency training and resources. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 253-258.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Langevin, Marilyn & Prasad, Narasimha (2012). A Stuttering Education and Bullying Awareness and Prevention Resource: A Feasibility Study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43, 344-358.
- Larsson, Lennart (1995). *När ditt barn stammar*. Falun: Tranel förlag.
- Lundberg, Anders (1995). *Stammande barn – en bok till dig med ett stammande barn i din närhet*. Stockholm: Liber utbildning.
- Lundberg, Anders (2005). *Stamning för vuxna*. Göteborg: Lianen Konsult.
- Lundberg, Anders (2006). *Stamning - grundbok för behandlare*. Göteborg: Lianen Konsult.
- Manning, Walter & Beck, J. Gayle (2013). The role of psychological processes in estimates of stuttering severity. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 356-367.

- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2, 124-138.
- Nippold, Marilyn & Packman, Ann (2012). Managing Stuttering Beyond the Preschool Years. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43, 338-343.
- O'Brian, Sue, Jones, Mark, Packman, Ann, Menzies, Ross, Onslow, Mark (2011). Stuttering severity and educational attainment. *Journal of Fluency Disorders* 36, 86-92.
- Onslow, Mark (2006). Connecting stuttering management and measurement: Deduction and induction in the development of stuttering treatment outcome measures and stuttering treatments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 4, 407-421.
- Onslow, Mark & O'Brian, Sue (2013). Management of childhood stuttering. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49, 112-115.
- Packman, Ann (2012). Theory and therapy in stuttering: A complex relationship. *Journal of Fluency Disorders*, 37, 225-233.
- Rees, Daniel & Sabia, Josph (2014). The kid's speech: The effect of stuttering on human capital acquisition. *Economics of Education Review*, 38, 76-88.
- Rosenqvist, Jerry (2007). *Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender*. I: Nilholm, Claes & Björck-Åkesson, Eva (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skollagen 2010:800*. Tredje upplagan. (2013). Vällingby: Norstedts Juridik AB.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer -Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Stödmaterial – Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*. Stockholm: Skolverket.

- Socialstyrelsen (2010). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem – Systematisk förteckning, svensk version 2011 (ICD-10-SE)*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Stamningsutbildning universitet och högskolor. Personlig kommunikation, 2015-09-29.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Yaruss, Scott (2010). Assessing quality of life in stuttering treatment outcomes research. *Journal of fluency disorders*, 3, 190-202.

Elektroniska källor

Göteborgs universitet. Logopedutbildning. (2015).

<http://utbildning.gu.se/program/program> (Hämtat 2015-06-25).

Lunds universitet (2015). Logopedutbildning. <http://www.lu.se/lubas/i-uoh-lu-VALOG> (Hämtat 2015-06-07).

Malmö högskola. (2015b). Speciallärarutbildning. <http://www.edu.mah.se/pt/Laspa> (Hämtat 2015-06-06).

Malmö högskola. (2015a). Specialpedagogutbildning. <http://edu.mah.se/supplements/LASPP15h> (Hämtat 2015-06-06).

Malmö högskola (2015c). Specialpedagog och speciallärarutbildning. <http://edu.mah.se/> (Hämtat 2015-06-06).

The National Stuttering Association. (2009). *The Experience of People Who Stutter – A Survey by the National Stuttering Association*.
<http://www.westutter.org/assets/NSAsurveyMay09.pdf> (Hämtat 2015-02-24).

Socialstyrelsen (2001). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem – Systematisk förteckning, svensk version 2011 (ICD-10-SE)*. PDF tillgänglig på Internet: www.socialstyrelsen.se (Hämtat 2015-09-28).

Stamningsförbundet (2015). <http://www.stamning.se/fakta/> (Hämtat 2015-05-27).

Stamningsutbildning universitet och högskolor, personlig kommunikation (2015-09-29).

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. PDF tillgänglig på Internet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (Hämtat 2015-03-28).

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.codex.vr.se/texts (Hämtat 2015-06-28).

Vetenskapsrådet (2015). Beskrivning av peer review.
<http://www.vr.se/forskningsfinansiering/beredning/beredningsprocessen/forskaregranskarforskare/faqpeerreview/vadinnebarpeerreview.5.5fa10c312ed4d5b90680001670.html> (Hämtat 2015-09-29).



Hej!

Mitt namn är Erika Palván och jag är i färd med att skriva en masteruppsats i specialpedagogik på Malmö högskola. Syftet med uppsatsen är att få en bild av stamning i skolan utifrån både elever som stammar och pedagogers perspektiv. Det efterfrågas mer forskning om stamning både i Sverige och internationellt och min förhoppning är att min studie kan fylla en av dessa luckor. Min tanke är att uppsatsen kan fungera som ett stöd i hur skolor kan utvecklas för att erbjuda elever med stamning så goda förutsättningar som möjligt.

Du deltar i studien genom en intervju och ditt deltagande är anonymt. Det enda som framkommer utöver dina svar är ålder och kön samt att du är bosatt i södra Sverige.

Tveka inte att kontakta mig eller min handledare Barbro Bruce om du har några frågor eller funderingar.

Dina upplevelser kan få visa vägen för hur skolor kan erbjuda en miljö som i så stor utsträckning som möjligt utgår från elevers behov.

Jag hoppas att du vill vara med i studien!

Vänliga hälsningar, Erika Palván



Stamning i skolan - elevperspektiv

Hej!

Mitt namn är Erika Palván och jag är i färd med att skriva en masteruppsats i specialpedagogik på Malmö högskola.

Nu söker jag efter personer mellan 18 och 35 år som vill ta del av denna viktiga studie.

Syftet med uppsatsen är att få en bild av stamning i skolan utifrån både elever som stammar och pedagogers perspektiv. Det efterfrågas mer forskning om stamning i skolan både i Sverige och internationellt och min förhoppning är att den här studien kan börja fylla några av luckorna.

Du deltar genom att svara på frågor om dina upplevelser av skolan. Frågorna finns i en elektronisk enkät som du når via den inlagda länken och ditt deltagande är anonymt. Enkäten tar inte lång tid att fylla i.

Jag hoppas på din medverkan. Ditt deltagande kan få visa vägen för hur skolor kan erbjuda en miljö som i så stor utsträckning som möjligt utgår från elevers behov.

Svara gärna på enkäten så snart som möjligt. Dock senast den 8 april och var mån om att bara besvara enkäten en gång.

Vänliga hälsningar, Erika Palván

PS Tveka inte att kontakta mig eller min handledare Barbro Bruce om du har några frågor eller funderingar. DS



Hej!

Mitt namn är Erika Palván och jag är i färd med att skriva en masteruppsats i specialpedagogik på Malmö högskola. Syftet med uppsatsen är att få en bild av stamning i skolan utifrån både elever som stammar och pedagogers perspektiv. Det efterfrågas mer forskning om stamning både i Sverige och internationellt och min förhoppning är att min studie kan fylla en av dessa luckor. Min tanke är att uppsatsen kan fungera som ett stöd i hur skolor kan utvecklas för att erbjuda elever med stamning så goda förutsättningar som möjligt.

Du deltar i studien genom en enkät och ditt deltagande är anonymt.

Tveka inte att kontakta mig eller min handledare Barbro Bruce om du har några frågor eller funderingar.

Jag hoppas på din medverkan!

Vänliga hälsningar, Erika Palván

Frågor inför intervju med elever

1. Hur många år är du?
2. När slutade du gymnasieskolan?
3. Hur ser du på din skoltid utifrån stamningen?
4. Pratade du med någon om stamningen när du gick i skolan?
 - a. I så fall, med vilka? Elever, pedagoger, andra verksamma på skolan?
 - b. Om ja, vad kunde samtalen handla om?
 - c. Om inte, varför då tror du?
5. Frågade pedagoger dig om hur de, med tanke på stamningen, kunde anpassa verksamheten utifrån dina behov?
6. Gjordes några anpassningar? Vilka?
7. Fanns det tillfällen i skolan då stamningen påverkade dig olika mycket?
 - a. Olika lektioner?
 - b. Raster?
 - c. Luncher?
8. Påverkade stamningen ditt intresse för skolarbetet? Hur fungerade det med läxor?
9. Hade du kontakt med någon talpedagog eller logoped under din skoltid? Vet du om denna hade någon kontakt med skolan? Om ja, på vilka sätt?
10. Tycker du att du blev annorlunda bemött i skolan på grund av stamningen? I så fall:
 - a. Av vilka? Pedagoger? Elever? Andra verksamma i skolan?
 - b. På vilka sätt tycker du att du blev annorlunda bemött?
 - c. Bemöttes du olika beroende på om det var rast, lunch eller lektion?
11. Hur upplevde du aktiva diskussioner i klassrummet utifrån stamningen sett?
12. Hur fungerade högläsning och redovisningar för dig med tanke på stamningen?
13. Minns du några tillfällen särskilt tydligt då stamningen utgjorde hinder för dig?
14. Minns du några tillfällen särskilt tydligt då stamningen fick stort fokus i bemötandet från andra i skolan?
15. På vilka sätt tycker du att en skola kan underlätta för elever som stammar?
16. Hur tycker du pedagoger ska bemöta elever som stammar?
19. Hur har din skoltid utifrån ett stamningsperspektiv påverkat dig till den du är idag?

Pedagoger om stamning

Bakgrund

1. Vilken är din pedagogiska grundutbildning?

Skriv och berätta i textrutan.

2. Har du gått någon mer utbildning inom pedagogik eller specialpedagogik? I så fall vilken eller vilka?

Skriv och berätta i textrutan.

3. Vad är/var du anställd som när du fick erfarenhet av stamning?

Markera ett eller flera svarsalternativ som stämmer överens med dig. Markerar du Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ Förskollärare
- ☐ Lärare
- ☐ Specialpedagog
- ☐ Speciallärare
- ☐ Övrigt:

4. Från vilken typ av pedagogisk verksamhet har du erfarenhet av stamning?

Markera ett eller flera svarsalternativ som stämmer överens med dig. Markerar du Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ Grundskola årskurs f-3
- ☐ Grundskola årskurs 4-6
- ☐ Grundskola årskurs 7-9
- ☐ Grundsärskola
- ☐ Gymnasieskola

- ☐ ☐ Gymnasiesärskola
- ☐ ☐ Övrigt:

Specialpedagogik och stamning

Om du är eller har varit verksam som specialpedagog eller speciallärare svara på fråga 5-6. Om inte, gå till fråga 7.

5. Har du gett specialpedagogiskt stöd till pedagoger eller skolläring om stamning?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ ☐ Ja, en gång
- ☐ ☐ Ja, mer än en gång
- ☐ ☐ Flera gånger
- ☐ ☐ Nej, aldrig

6. Har du gett specialpedagogiskt stöd till elev/elever med fokus på stamning?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ ☐ Ja, en gång
- ☐ ☐ Ja, mer än en gång
- ☐ ☐ Flera gånger
- ☐ ☐ Nej, aldrig

Lärmiljön och stamning

7. Hur ser du på den pedagogiska miljön i relation till stamning?

Markera vad som har fungerat och vad som har utgjort hinder för eleven/eleverna som stammar:

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Högläsning en till en med pedagog	☐	☐	☐
Högläsning inför grupp	☐	☐	☐
Högläsning en till en med klasskamrat	☐	☐	☐

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Tyst läsning på egen hand	☐	☐	☐
Muntlig diskussion i helklass	☐	☐	☐
Muntlig diskussion i mindre grupp	☐	☐	☐
Skriftliga uppgifter på egen hand	☐	☐	☐
Grupparbeten	☐	☐	☐
Muntlig redovisning inför mindre grupp	☐	☐	☐
Muntlig redovisning inför helklass	☐	☐	☐
Muntlig redovisning ensam inför pedagog	☐	☐	☐
Estetiska ämnen	☐	☐	☐
Idrott	☐	☐	☐
Hemkunskap	☐	☐	☐
Främmande språk	☐	☐	☐

8. Hur ser du på den sociala miljön i relation till stamning?

Markera vad som har fungerat och vad som har utgjort hinder för eleven/eleverna som stammar:

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Raster	☐	☐	☐
Vänskap med kamrater	☐	☐	☐
Kontakt med pedagoger	☐	☐	☐
Samarbete med andra	☐	☐	☐
Klassgemenskap	☐	☐	☐

9. Hur ser du på den fysiska miljön i relation till stamning?

Markera vad som har fungerat och vad som har utgjort hinder för eleven/eleverna som stammar:

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Placering längst fram i klassrummet	☐	☐	☐
Placering längst bak i klassrummet	☐	☐	☐
Placering i mitten av klassrummet	☐	☐	☐
Undervisning i helklass	☐	☐	☐
Undervisning i mindre grupp	☐	☐	☐
Pararbete	☐	☐	☐
Undervisning en till en med pedagog	☐	☐	☐
Ljudmiljön i klassrummet	☐	☐	☐
Tid för eleven att säga det den vill	☐	☐	☐

10. Har eleven/eleverna pratat med någon vuxen på skolan om hur den/de ser på lärmiljön och hur den skulle kunna anpassas utifrån stamningen?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja
- ☐ Nej. Gå till fråga 12.
- ☐ Vet ej. Gå till fråga 12.

11. Med vilken/vilka vuxna på skolan har eleven/eleverna pratat om lärmiljön utifrån stamningen sett?

Markera ett eller flera svarsalternativ som stämmer överens med din uppfattning. Markerar du Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ Med lärare
- ☐ Med specialpedagog/speciallärare
- ☐ Med talpedagog
- ☐ Med skolsköterska
- ☐ Med rektor

- ☐ Övrigt:

12. Andra pedagoger som i undervisningen möter/mötte eleven känner/kände till stamningen.

Markera ett svarsalternativ. Markerar du Övrigt så skriv även i textrutan

- ☐ Ja, samtliga
- ☐ Ja, någon/några
- ☐ Nej, ingen
- ☐ Övrigt:

13. Hur tänker du att en lärmiljö som erbjuder goda förutsättningar för elever som stammar kan se ut?

Skriv och berätta i textrutan.

Utanförskap och mobbning

14. Har du upplevt negativa attityder från elever eller skolpersonal gentemot elever som stammar?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja
- ☐ Nej
- ☐ Vet ej

15. Har eleven/eleverna som du mött hamnat i utanförskap på grund av stamningen?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja, ofta
- ☐ Ja, ibland
- ☐ Nästan aldrig
- ☐ Aldrig
- ☐ Vet ej

16. Har eleven/eleverna som du mött blivit utsatta för mobbning på grund av stamningen?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja, ofta

- ☐ Ja, ibland
- ☐ Nästan aldrig
- ☐ Nej, aldrig
- ☐ Vet ej

Kunskap om stamning

17. Har du fått du någon kunskap om stamning under din pedagogiska eller specialpedagogiska utbildning?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja
- ☐ Nej. Gå till fråga 19.
- ☐ Vet ej

18. Tycker du att den utbildning du fick om stamning under din pedagogiska eller specialpedagogiska utbildning var tillräcklig?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja
- ☐ Nej

19. Har du fått kunskap om stamning på annat sätt än inom en pedagogisk eller specialpedagogisk utbildning?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja
- ☐ Nej. Gå till fråga 21.

20. På vilket sätt fick du kunskap om stamning?

Skriv och berätta i texttrutan.

21. Skulle du vilja ha mer kunskap om stamning?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja
- ☐ Nej
- ☐ Kanske

22. Vet du vart du kan vända dig för att få veta mer om stamning?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ Ja. Gå till fråga 23.
- ☐ Nej

23. Vart kan du vända dig?

Skriv och berätta i textrutan.

Tack för att du har tagit del av enkäten! Nu kan du trycka på skicka.

Skicka

Stamning i skolan - elevperspektiv

Bakgrund

1. Markera det svarsalternativ som stämmer på dig.

Om du markerar Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ ☐ Jag går i gymnasieskolan
- ☐ ☐ Jag har slutat skolan
- ☐ ☐ Övrigt:

2. Hur många år är du?

Markera den åldersgrupp som du tillhör.

- ☐ ☐ 18-20 år
- ☐ ☐ 20-25 år
- ☐ ☐ 25-30 år
- ☐ ☐ 30-35 år

Stöd och kunskap om stamning i skolan

3. Jag har gått hos specialpedagog eller talpedagog i skolan.

Markera ett svarsalternativ. Markerar du Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ ☐ Ja
- ☐ ☐ Nej
- ☐ ☐ Övrigt:

4. Med hänsyn till stamningen har jag upplevt ett gott bemötande från:

Markera ett eller flera svarsalternativ. Om du markerar Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ ☐ Kamrater
- ☐ ☐ Lärare
- ☐ ☐ Specialpedagog/speciallärare
- ☐ ☐ Talpedagog
- ☐ ☐ Skolsköterska
- ☐ ☐ Rektor
- ☐ ☐ Ingen

- ☐ ☐ Övrigt:

5. Vad beträffar stamningen är jag nöjd med det stöd jag har fått i skolan.

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ ☐ Stämmer helt
☐ ☐ Stämmer delvis
☐ ☐ Stämmer inte alls

6. Jag tycker att de pedagoger som jag har mött har haft kunskap om stamning.

Markera det svarsalternativ som stämmer bäst med din uppfattning.

- ☐ ☐ Stämmer helt
☐ ☐ Stämmer delvis
☐ ☐ Stämmer inte alls

7. Mina lärare känner/kände till att jag stammar/stammade.

Markera ett svarsalternativ. Markerar du Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ ☐ Ja, alla
☐ ☐ Ja, någon/några
☐ ☐ Nej, ingen
☐ ☐ Vet ej
☐ ☐ Övrigt:

Upplevelser

8. Har du upplevt negativa attityder från skolpersonal eller andra elever kring ditt sätt att tala?

Markera det svarsalternativ som stämmer bäst överens med din upplevelse.

- ☐ ☐ Ja
☐ ☐ Nej

9. Tycker du att du har hamnat i utanförskap på grund av stamningen?

Markera det svarsalternativ som stämmer bäst överens med din uppfattning.

- ☐ ☐ Ja, ofta
☐ ☐ Ja, ibland
☐ ☐ Nej, nästan aldrig
☐ ☐ Nej, aldrig

10. Tycker du att du har blivit utsatt för mobbning vad beträffar ditt sätt att tala?

Markera det svarsalternativ som stämmer bäst överens med din uppfattning.

- ☐ ☐ Ja, ofta
- ☐ ☐ Ja, ibland
- ☐ ☐ Nej, nästan aldrig
- ☐ ☐ Nej, aldrig

Samtal i skolan

11. Har du pratat med någon personal i skolan om hur skolan skulle kunna anpassas utifrån dina behov?

Markera ett svarsalternativ.

- ☐ ☐ Ja. Gå till nästa fråga.
- ☐ ☐ Nej, jag har inte velat det. Gå till fråga 13.
- ☐ ☐ Nej, det har inte getts möjlighet. Gå till fråga 13.
- ☐ ☐ Nej, det har inte behövts. Gå till fråga 13.

12. Med vem/vilka har du pratat om skolan och hur den skulle kunna anpassas?

Markera ett eller flera svarsalternativ. Om du markerar Övrigt så skriv även i textrutan.

- ☐ ☐ Med lärare
- ☐ ☐ Med specialpedagog/speciallärare
- ☐ ☐ Med talpedagog
- ☐ ☐ Med skolsköterska
- ☐ ☐ Med rektor
- ☐ ☐ Övrigt:

Lärmiljön och stämning

13. Hur ser du på den pedagogiska miljön?

Markera vad som har fungerat och vad som har utgjort hinder för dig.

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Högläsning en till en med pedagog	☐	☐	☐
Högläsning inför grupp	☐	☐	☐

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Högläsning en till en med klasskamrat	☐	☐	☐
Tyst läsning på egen hand	☐	☐	☐
Muntlig diskussion i helklass	☐	☐	☐
Muntlig diskussion i mindre grupp	☐	☐	☐
Skriftliga uppgifter på egen hand	☐	☐	☐
Grupparbeten	☐	☐	☐
Muntlig redovisning inför mindre grupp	☐	☐	☐
Muntlig redovisning inför helklass	☐	☐	☐
Muntlig redovisning ensam inför pedagog	☐	☐	☐
Estetiska ämnen	☐	☐	☐
Idrott	☐	☐	☐
Hemkunskap	☐	☐	☐
Främmande språk	☐	☐	☐

14. Hur ser du på den sociala miljön?

Markera vad som har fungerat och vad som har utgjort hinder för dig.

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Raster	☐	☐	☐
Vänskap med kamrater	☐	☐	☐
Kontakt med pedagoger	☐	☐	☐
Samarbete med andra	☐	☐	☐
Klassgemenskap	☐	☐	☐

15. Hur ser du på den fysiska miljön?

Markera vad som har fungerat och vad som har utgjort hinder för dig.

	Fungerade/inga problem	Utgjorde hinder/problem	Vet ej
Placering längst fram i klassrummet	☐	☐	☐
Placering längst bak i klassrummet	☐	☐	☐
Placering i mitten av klassrummet	☐	☐	☐
Undervisning i helklass	☐	☐	☐
Undervisning i mindre grupp	☐	☐	☐
Pararbete	☐	☐	☐
Undervisning en till en med pedagog	☐	☐	☐
Ljudmiljön i klassrummet	☐	☐	☐
Tid att få säga det jag vill	☐	☐	☐

16. Hur tycker du att en lärmiljö som erbjuder goda förutsättningar för elever som stammar ska se ut?

Skriv och berätta i textrutan.



Tack för att du har tagit del av enkäten! Nu kan du trycka på skicka.

Skicka