



SAHLGRENSKA AKADEMIN

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi
Sektionen för hälsa och rehabilitering
Enheten för logopedi

290

Minnen från en skoltid med stamning – en kvalitativ intervjustudie om bemötandets påverkan på självbilden

Memories from stuttering in school – qualitative interviews about how treatment by others influences the self-image

Elin Grey
Emelie Grönfors

Examensarbete i logopedi
30 högskolepoäng
Vårterminen 2016

Handledare
Katja Laakso
Tove Lagerberg

Minnen från en skoltid med stamning – en kvalitativ intervjustudie om bemötandets påverkan på självbilden

Elin Grey
Emelie Grönfors

Sammanfattning. Syftet med studien var att undersöka hur personer som stammar kan ha påverkats av bemötandet från lärare och skolkamrater under skoltiden, särskilt med fokus på självbilden. Kvalitativ metod med grund i livsberättelser användes och semistrukturerade intervjuer med sex vuxna personer som stammar genomfördes. Intervjuerna skedde enskilt och var inriktade på upplevelser från skoltiden. En induktiv innehållsanalys visade att negativt bemötande bidrog till en kritisk självbild och till att flera mått dåligt. Det förekom talrädsla bland alla deltagare, och deras delaktighet i skolan var begränsad. Det framkom även ett samband mellan en bristande kunskap om stamning och den negativa utveckling av dåligt bemötande, självkritik och undvikande av talsituationer som bidrog till att skoltiden blev krävande. En viktig implikation av studien är behovet av ett närmare samarbete mellan logoped och skola och att utbilda lärare om stamning och dess inre påverkan.

Nyckelord: Stamning, bemötande, skola, självbild, mående

Memories from stuttering in school – qualitative interviews about how treatment by others influences the self-image

Abstract. The purpose of this study was to investigate how treatment by teachers and schoolmates can influence people who stutter, especially regarding self-image. Narrative life story was used and semi-structured interviews were conducted with six adults who stutter. The interviews were held individually and focused on experiences from the school years. An inductive content analysis showed that negative treatment contributed to a negative self-image and lack of well-being. All participants reported fear of speaking and that their participation in school was limited. There was also a link between a lack of knowledge about stuttering and the development of a negative treatment by others, self-criticism and avoidance of speaking situations that contributed to a difficult school experience. An important implication of the study is the need for closer collaboration between speech-language pathologists and the school, and to educate teachers about stuttering and its psychological effects.

Key words: Stuttering, treatment by others, school, self-image, well-being

Bemötande är ett svåröversatt begrepp som kan uppfattas något abstrakt, men handlar i stort om hur vi interagerar med andra (Fossum, 2013). I en antologi från Socialstyrelsen (2001) förklarar man att begreppet bemötande handlar om möten mellan personer, där en av personerna agerar aktivt mot den andra. Man beskriver att ett bemötande kan upplevas som positivt eller negativt för den mottagande parten. Om vad som upplevs som ett negativt bemötande inte repareras genom att den agerande personen ber om ursäkt eller förklarar sig uppstår bemötandeproblematik. Detta menar man kan få den mottagande personen att känna sitt människovärde ifrågasatt och sin personliga integritet hotad (Socialstyrelsen, 2001). Ett gott bemötande har element av bland annat respekt, vänlighet, medkänsla, värme och hjälpsamhet, och innebär även att man stöttar den mottagande personen i att känna sig inkluderad (Fossum, 2013; Kristoffersen, Nortvedt & Skaug, 2005). Det sätt på vilket man bemöter andra och hur man själv upplever sig bli bemött påverkas av vilka attityder och föreställningar man har med sig om världen, om andra personer och om sig själv (Fossum, 2013; Socialstyrelsen, 2001).

Stamning är en störning i talets flyt som förekommer hos knappt 1% av den vuxna befolkningen (Ramberg & Samuelsson, 2008) och hos ca 5% av barnen (Guitar, 2006). Många olika försök till att förklara vad som orsakar stamning har presenterats genom åren. Idag är det vanligt inom forskning att man beskriver stamning utifrån ett multifaktoriellt perspektiv, som innebär att flera faktorer tillsammans orsakar stamningen. Exempel på sådana faktorer är hereditet, känslor och social omgivning, och man menar att det är individuellt hur de olika faktorerna kombineras och samverkar (Garsten & Lundström, 2008). WHO:s ICD-10 definierar stamning som *“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, 2011, s. 208). De aspekter som tas upp i denna definition kan räknas till vad man brukar kalla “yttre stamning”, och andra aspekter som hör till detta är medrörelser och hjälpor (Garsten & Lundström, 2008). De yttre aspekterna av stamningen behöver inte i sig innebära något hinder för en person som stammar, men kan orsaka en pålagring av negativa erfarenheter, och när personen har upplevt många negativa situationer kopplade till stamningen kan hen börja känna sig mindre värd som människa. Det här kallas “inre stamning”, och kan innebära känslor av skam, ångest och talrädsla, samt ett undvikande av otrygga talsituationer (Alm, 1995). Personer som stammar kan även börja dölja sin stamning genom olika strategier, såsom att undvika vissa ord eller situationer, att välja att vara tyst eller att byta ut ord de tror att de kommer stamma på (Garsten & Lundström, 2008; Ramberg & Samuelsson, 2008). Efter många dåliga erfarenheter kan personen även börja skapa negativa attityder till sig själv och sin stamning, och att få patienterna att ändra dessa attityder kan utgöra en av de största delarna av en stamningslogopeds arbete (Guitar, 2006).

Skolan utgör en central del av barn- och ungdomars vardag, och har ett stort inflytande över hur de formas och över deras psykiska mående. Exempel på faktorer gällande skolmiljön som kan påverka välbefinnandet är oro för skolprestationer, relationer med lärare- och skolkamrater och mobbing (SOU 2010:80). För barn som stammar kan en ytterligare problematik tillkomma, då många studier har visat att stamning kan orsaka negativa sociala

konsekvenser i skolåldern, däribland att barn som stammar i högre grad utsätts för mobbing och negativa attityder än andra barn (Erickson & Block, 2013; Franck, Jackson, Pimentel & Greenwood, 2003; Lau, Beilby, Byrnes & Hennessey, 2011). Franck et al. (2003) visade att barn i 9-11-årsåldern värderade en person som stammar som mindre utåtriktad, självsäker, intelligent och kompetent än en person som inte stammar. Nästan hälften av barn och ungdomar med stamning kan tro att deras stamning i någon utsträckning påverkar huruvida andra personer tycker om dem, vill vara vän med dem, och vill bjuda dem på fest eller dejt (Erickson & Block, 2013). Mobbing kan påverka självförtroendet hos personer som stammar, och få dem att känna sig arga, tillbakadragna och hjälplösa, samt undvika skolan (Erickson & Block, 2013). Det finns även flera forskningsstudier som visar på en generell koppling mellan mobbing och negativ syn på sig själv. I en studie av Hugh-Jones & Smith (1999) framkom att mobbing kan orsaka kortsiktiga och långsiktiga konsekvenser för personer som stammar, gällande bland annat ökad nervositet, blygsel, känslor av skam, och minskat självförtroende och känsla av egenvärde. På grund av sambandet mellan uppväxtåren och utvecklingen av personlighet, attityder och hur man agerar kan stamningens negativa konsekvenser under skolåldern dessutom få en långsiktig påverkan på livsval, till exempel gällande högsta uppnådda utbildning (O'Brian, Jones, Packman, Menzies & Onslow, 2011). Även lärares attityder och agerande kan påverka personer som stammar. På grund av lärarens makt över klassrumssituationen, som ofta är en krävande situation för en person som stammar, kan relationen mellan elev och lärare påverka hur personen upplever sin skolgång och hur hen hanterar sin stamning (Lau et al., 2011). Lärares reaktion gentemot en elev som stammar påverkar också ofta hur klasskamraterna reagerar (Guitar, 2006), och läraren har möjlighet att ingripa vid mobbing till exempel genom att utbilda eleverna om både stamning och mobbing (Langevin & Narasimha, 2012). Det finns dock studier som tyder på att lärare själva kan ha en okunskap om stamning eller till och med vara negativt inställda (t.ex. Hearne, Packman, Onslow & Quine, 2008). Ett negativt bemötande från lärare kan ha en direkt påverkan på självbilden hos personer som stammar och få dem att känna sig förringade och annorlunda än andra barn (Klompas & Ross, 2004).

Begreppet självbild kan beskrivas som en aspekt av identitet (Frisén & Hwang, 2006), och definieras som "the idea or conception that one has of oneself in general" (Colman, 2015, s. 680). I självbilden ingår hur man uppfattar sina egna förmågor och personlighetsdrag, och även hur man ser på sig själv baserat på vilka reaktioner man får från andra personer (Taube, 2013). Frågor som berör självbilden kan exempelvis vara vem man är och vad som påverkat att man är just den personen, hur man önskar att man var, samt framtidsaspekter som utbildnings- och yrkesval och vem man kommer att bli (Frisén och Hwang, 2006). Om en självbild behålls eller förkastas beror på de reaktioner vi får. Allteftersom omgivningen får en bild av oss, och vi får en bild av hur andra ser på oss, försöker vi sedan leva upp till dessa självbilder som formats (Wrangsjö, 2006). Självbilden har sin uppkomst under förskoleåren och fortsätter sedan att utvecklas under skoltiden då man möter nya personer som kan komma att bli viktiga för en, såsom lärare och klasskamrater (Taube, 2013). Självbilden blir allt klarare hos barn från 6 till 12 års ålder, då de i högre utsträckning börjar jämföra sig med andra och se mer negativt på sig själva. Självkritiken ökar och en medföljande risk kan vara att självförtroendet får sig en törn. Vid misslyckande i den här

åldern är det vanligt att barnen anser att felet ligger hos dem själva, till skillnad från tidigare då skulden typiskt lagts på externa faktorer (Hwang & Nilsson, 2011). Under tonårstiden och de unga vuxenåren sker förändringar på många plan, och ungdomsåren förefaller vara den tid då man funderar som mest kring frågor om självbilden (Frisén och Hwang, 2006). Hos personer som stammar kan stamningen vara en viktig faktor vad gäller formandet av identitet och självbild (se t.ex. Klompas & Ross, 2004). Personer som stammat under lång tid kan till slut få en bild av sig själva som "stammare", och detta sätt att se på sig själva kan ha inflytande på hur deras liv utformas (Guitar, 2006).

Livsberättelser (eng: "life story") är en metodansats som syftar till att ta reda på hur individer berättar om sina liv och hur de upplever att olika händelser i livet hänger ihop så som de själva minns och uppfattar det. Dessa samband som en individ kan uppleva kan benämnas som meningssamband (Jepson-Wigg, 2015). Man menar inom livsberättelseforskning att människan är en berättare av naturen, som skapar sammanhang och kontinuitet genom hur hon strukturerar berättelsen om sitt liv (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). Begreppet livsberättelser kan definieras på några olika sätt. Enligt den definition som används i föreliggande studie är en livsberättelse ett narrativ som fokuserar på en specifik aspekt eller period av en persons liv, jämfört med livshistorier ("life history") som ofta återger hela livsnarrativet från födsel till nutid (Chase, 2005). Livsberättelseansatsen är lämplig för studier som har som syfte att utforska aspekter av självbild, hur människor förstår sig själva och den sociala och kulturella kontext de befinner sig i (Öberg, 2015), samt att undersöka samspelet mellan sociala och personliga faktorer (Pérez Prieto, 2006). Det anses vara en passande ansats för retrospektiva studier kring upplevelser av händelser och miljöer, till exempel skolan och skoltiden (Jepson-Wigg, 2015). Narrativ metod har tidigare använts i studier som fokuserar på aspekter av stamning och identitetsskapande (t.ex. Kathard, 2006). Med hjälp av livsberättelser ges vi möjlighet att se saker och händelser ur berättarens eget perspektiv, för att bättre kunna förstå hans eller hennes situation (Öberg, 2015). Att återge personliga narrativ kan ses som ett sätt att ge röst till grupper i samhället som är utsatta, till exempel personer med kommunikativa nedsättningar, och ge insikt i deras livserfarenheter (Felson-Duchan, 2014).

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur personer som stammar kan påverkas av sin tid i skolan, särskilt med fokus på vilken eventuell inverkan bemötandet från lärare och skolkamrater kan ha på självbilden. Detta upplevs som ett område värt att utforska med tanke på tidigare studier som visat att många personer som stammar bemöts med negativa attityder från både klasskamrater och lärare. Forskning om hur upplevelser i skolan kan ha påverkat självbilden hos personer som stammar är begränsad, och de studier som har gjorts om stamning och identitet har fokuserat på hur stamningen i sig påverkat identiteten, utan att specifikt ta hänsyn till aspekter såsom omgivningens bemötande av personen som stammar. Ett ytterligare syfte är att bidra till den narrativa forskningen kring personer som stammar, för att genom personernas egna berättelser lyfta fram deras perspektiv kring hur det är att växa upp med stamning.

Metod

Deltagare

Studiens deltagare var sex vuxna personer som stammar. Inklusionskriterier var att deltagarna skulle ha genomfört den vuxna varianten av Intensiv Stämningsterapi (IST) samt ha intresse för att berätta om sina upplevelser från skoltiden. Rekryteringen skedde genom utskick av rekryteringsbrev via post till personer som deltagit i den vuxna varianten av IST de senaste fem åren. Totalt tillfrågades 44 personer. Elva personer anmälde intresse om att delta. Två av dessa valdes bort i initialt skede på grund av att de befann sig på för stort reseavstånd från studieförfattarna. Sex personer valdes sedan ut genom strategiskt urval utifrån maximal variation gällande ålder och kön. Denna urvalsmetod valdes för att ge en större bredd gällande olika potentiella upplevelser och personliga åskådningssätt och för att kunna belysa både variation och gemensamma drag inom ett heterogent urval. Det slutliga urvalet bestod av tre kvinnor och tre män i åldrarna 21-49 år. Deltagarna befann sig geografiskt utspridda över Sveriges södra halva. Inför intervjuerna fyllde deltagarna i självskattningsformuläret OASES och resultaten på detta redovisas i tabell 1 tillsammans med deltagarnas kön, ålder, och utbildningsnivå. En av deltagarna hade haft sin skoltid utomlands. Utifrån principen om maximal variation sågs detta som en styrka då det bedömdes öka spridningen inom urvalet ytterligare.

Tabell 1

Deltagarnas kön, ålder och resultat på OASES

Kön	Ålder	OASES Total Impact Score	OASES grad av stamningspåverkan	Utbildningsnivå
Kvinna	21	2,56	Måttlig ^a	Gymnasieexamen
Man	22	2,46	Måttlig	Gymnasieexamen och folkhögskolestudier
Man	26	2,82	Måttlig	Universitetsstudier med kandidatexamen som mål
Kvinna	34	1,85	Lätt-Måttlig ^b	Gymnasieexamen och tilläggsstudier på komvux
Man	39	2,49	Måttlig	Gymnasieexamen med yrkeskompetens
Kvinna	49	2,82	Måttlig	Magisterexamen och på väg mot ytterligare kandidatexamen

^aMåttlig: 2,25 - 2,99

^bLätt-Måttlig: 1,50 - 2,24

Material

Overall Assessment of the Speakers Experience of Stuttering (OASES). Självskattningsformuläret OASES är ett instrument som ger övergripande bild av stamningen hos personer som stammar, sett utifrån deras eget perspektiv. Formuläret består av fyra delar som behandlar generell information om stamningen, reaktioner på stamningen, kommunikation i vardagliga situationer och livskvalitet (Yaruss & Quesal, 2006).

Intervjuguide. De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide som utarbetats och testats av studiens två författare samt diskuterats med författarnas handledare. Guiden inleddes med att efterfråga en kort bakgrundsinformation om studiedeltagarnas skolgång, och hade sedan frågor inom sex ämnesområden som redovisas i tabell 2 tillsammans med exempel på frågor. Guiden avslutades med en avrundande del där informanterna tillfrågades gällande om de hade något mer de ville ta upp, och om de upplevt sig ha kunnat ge en rättvis bild av sig själva under intervjun.

Apparatur. Intervjuerna spelades in med en högkvalitativ ljudinspelare i modellen ZOOM H4n. Utöver det spelades de även in i applikationen AudioNote på surfplatta för att möjliggöra anteckningstagande förankrat i ljudinspelningen gällande viktiga icke-språkliga kommunikativa handlingar såsom bland annat gester.

Tillvägagångssätt

Metodologi. Studien utgick från kvalitativ metodik med livsberättelser som metodansats. En livsberättelsestudie kan utföras på flera sätt, där forskningsfrågan avgör vilken typ av datainsamling, transkribering och analysmetod som bör användas (Jepson-Wigg, 2015). Lieblich et al. (1998) har skapat en modell över fyra olika analysmetoder som lämpar sig för olika ändamål inom livsberättelseforskning, och en av dessa kallas categorical-content analysis, vilken kan användas till att undersöka erfarenheter av skolupplevelsen. Categorical-content analysis innebär att man identifierar gemensamma drag mellan olika berättelser, och motsvarar det mer välkända begreppet innehållsanalys. Analysen kan läggas upp på många olika sätt och bör utformas utefter den specifika forskningsfrågan (Lieblich et al. 1998). Innehållsanalysen i denna studie utgick från rekommendationer och terminologi i Graneheim och Lundman (2004), men anpassades för att passa studiens syfte. Bland annat lades fokus på att undersöka meningssamband, det vill säga hur intervjupersonerna upplevde att händelser i deras liv hängde samman (Jepson-Wigg, 2015).

Förberedande intervjuer, transkription och analys. Med syfte att utvärdera intervjuguiden samt öka studieförfattarnas säkerhet och samspelthet utfördes initiala pilotintervjuer där studieförfattarna intervjuade varandra. Därefter gjordes även en pilotintervju med en logoped med egen erfarenhet av stamning för att få ytterligare övning och åsikter gällande eventuella brister i intervjuguiden. Efter detta omformulerades och tillkom enstaka frågor. Den sistnämnda pilotintervjun transkriberades även för att ge studieförfattarna samspelthet

inför transkriptionsarbetet. Delar av transkriptionen kodades och kategoriserades i analysprogrammet NVivo för ökad erfarenhet av kodningsprocessen och programmet.

Tabell 2
Exempel på frågor inom intervjuguidens ämnesområden

Ämne	Exempel på frågor
Generella upplevelser av skolan	Kan du berätta om hur du minns din skoltid?
Hur de blev bemötta av lärare	Upplevde du någon gång att du fick ett väldigt bra bemötande från lärare?
Hur de blev bemötta av skolkamrater	Vad tror du att dina skolkamrater hade för bild av dig?
Hur deras självbild var under skoltiden	Berätta om hur du själv såg på din stamning?
Hur deras självbild är idag	Kan du beskriva dig själv idag, oberoende av vad du tror att vi eller andra vill höra?
Hur har bemötandet påverkat deras livsval	Tror du att dina livsval påverkats av dina upplevelser under skolåren?

Utskick av samtycke och OASES-formulär. Inför intervjuerna skickades ett samtyckesformulär samt självskattningsformuläret OASES hem till deltagarna. De instruerades att fylla i OASES-formuläret inför intervjun och att läsa igenom samtyckesformuläret och ta med det till intervjutillfället för att skriva under på plats.

Intervjuer. Intervjuerna var semistrukturerade och utfördes enskilt med varje deltagare på en tid och plats efter deras önskemål. Vid intervjuns början gavs deltagarna en kort muntlig beskrivning av studiens syfte och möjlighet att ställa frågor. De informerades om sina rättigheter att hoppa över frågor, att i efterhand göra ändringar i vad de sagt eller avbryta sitt deltagande i studien. Intervjuerna delades upp så att studieförfattarna höll i tre intervjuer var. Båda studieförfattarna var närvarande vid samtliga intervjutillfällen och intervjuerna hölls av den ena författaren medan den andra tog anteckningar gällande bland annat gester och annan icke-verbal kommunikation. Vid intervjuns slut hade den andra författaren möjlighet att ställa vidare frågor för att täcka in sådant som behövde ytterligare förtydligande. Intervjuerna pågick i mellan 59 och 103 minuter.

Transkribering. Varje transkription delades upp på hälften mellan författarna och utgick från den på förhand bestämda transkriptionsnyckeln. Fokus i transkriptionerna var att återge intervjuernas innehåll snarare än deras auditiva form, och därför gjordes transkriptionen ortografiskt. Omtagningar och utfyllnadsljud som inte var meningsbärande transkriberades inte. Ordbetoningar markerades med understrykningar på grund av deras betydelsebärande funktion. Namn på orter, personer och dylikt transkriberades som exempelvis "X-staden".

Studieförfattarna lyssnade igenom sina delar en gång till efter färdig transkribering, och transkriptionerna kontrollerades sedan med en gemensam genomlysning där eventuella felhörningar och svåruttydda passager fångades upp och reviderades. Noggrannheten och de många genomlysningarna under transkriptionsarbetet hjälpte studieförfattarna att bli väl insatta i materialet i sin helhet. Efter att citat valts ut till presentationen av resultatet togs personliga språkliga drag bort gällande exempelvis brytning, för att minska risken för identifiering. Detta gjordes bara då det upplevdes nödvändigt av sekretesskäl.

Kodning. Då transkriptionsarbetet avslutats påbörjades kodningen. Hela kodnings- och analysarbetet gjordes i dataprogrammet NVivo, som gav möjlighet till god överblick över transkriptioner och koder. Transkriptionerna kodades en efter en i en gemensam fil, med separata koder för varje intervju. Arbetet gjordes gemensamt för att kunna diskutera och därmed nå en korrekt tolkning av yttrandena, samt ge fler perspektiv för att upptäcka betydelser i materialet. Kodningen utgick från ett induktivt synsätt där materialet analyserades öppet utifrån sitt innehåll utan några förbestämda tankar eller teorier, för att inte missa eventuella viktiga gemensamma drag i materialet som studieförfattarna inte haft i åtanke från början. Efter genomläsning av ett stycke i taget identifierades meningsbärande enheter, vilket innebär att texten delades upp i bitar som utgjorde unika betydelser, se tabell 3 för exempel. Varje meningsenhet fick en kod som innefattade flera olika aspekter, såsom tidsmässig förekomst (t.ex. fjärde klass), aktörer (t.ex. lärare), handlingar (t.ex. retning), känslor (t.ex. känslomässigt påfrestande), huruvida yttrandet eventuellt var hypotetiskt eller retrospektivt, samt hur deltagarna upplevt meningssamband mellan händelser (t.ex. retning ledde till ilska). Sådana aspekter innefattades konsekvent i koderna i de fall då aspekterna gick att utläsa i den kodade meningsenheten eller utifrån dess kontext. En kod kunde till exempel vara: "Hypotetisk uppmuntran från lärare gällande egen förmåga hade kunnat leda till ökat självförtroende". Denna detaljnivå bedömdes vara viktig utifrån studiens intresse för bland annat meningssamband och olika perioder av skoltiden. Detaljrikedomen i koderna underlättade identifieringen av gemensamma drag i intervjuerna, och gjorde det möjligt att sammanställa koderna i relevanta kategorier utan att gå miste om den ursprungliga betydelsen. Därigenom var det mycket liten risk för att eventuella kategorier som inte upptäckts från början skulle falla ur tolkningen.

Analys. Kategorisering av koderna påbörjades först efter att alla intervjuer kodats, för att hålla ett öppet sinne för innehållet i alla deltagarnas intervjuer. Underkategorier skapades en efter en i takt med att studieförfattarna gick igenom och sorterade koderna, från den första intervjun till den sista. Under sorteringen gavs varje kod en siffra för att visa vilken intervju den hört till. Vid behov gick studieförfattarna tillbaka till kodernas meningsenheter och transkriptioner för att kunna sortera koderna in i rätt kontext. Efter att koderna för alla intervjuer sorterats in i underkategorier togs tillfälle att överblicka alla underkategorierna. Därefter skapades fyra nya slutliga överkategorier, vilka underkategorierna sorterades in i. På grund av platsbrist ströks aspekter gällande vuxen ålder. Sedan gick studieförfattarna igenom alla kategorier och koder en sista gång för att se till att koderna hamnat i rätt kategori med överkategorierna i åtanke. I tabell 3 redovisas ett exempel ur kodningen och analysarbetet. För att säkerställa tolkningen av analysarbetet gjordes deltagarvalidering via e-post med det sammanställda resultatet, där varje deltagare fick veta en siffra som deras

uttalanden markerats med. Fem av deltagarna godkände tolkningarna i sitt ursprungliga skick, och en deltagare godkände tolkningen efter ett mindre förtydligande.

Tabell 3

Analysens olika steg med exempel från en av intervjuerna

Meningsbärande enhet →	Kod →	Underkategori →	Huvudkategori
...för jag tänkte att, om <u>de</u> kan reagera så, kan ju som sagt <u>andra</u> göra det också.	Enstaka negativa reaktioner skapar förväntningar på fler	Negativ inverkan av bemötande från skolkamrater	Påverkan av bemötande i skolan

Etiska aspekter

Med tanke på de ämnen som intervjuerna skulle handla om fanns en medvetenhet om möjligheten att samtalen skulle kunna väcka känslosamma tankar och minnen hos deltagarna. Med anledning av att vissa personer som stammar kan ha bristande erfarenhet av att öppet reflektera kring sin uppväxt med stamning och hur den påverkat dem gjordes valet att rekrytera personer som deltagit i Intensiv Stamningsterapi (IST). IST är en form av stamningsbehandling som finns vid Sahlgrenska sjukhuset i Göteborg och som pågår under tre veckolånga perioder. I behandlingsaktiviteterna i vuxenterapin ingår utöver logopedisk behandling bland annat även enskilda samtal hos psykolog eller psykoterapeut vid två tillfällen per terapivecka (Västra Götalandsregionen, u.å). Detta urval gjordes eftersom dessa personer under behandlingen fått professionellt stöd och personlig vägledning i hantering av känslor och tankar kring stamningen. Rekryteringen av deltagarna gjordes med godkännande av verksamhetschefen för Sahlgrenska sjukhuset. Samordnaren för IST var den som adresserade och utsände de förfrankerade rekryteringsbrev som förberetts av studieförfattarna, och deltagarna fick därefter själva kontakta studieförfattarna vid intresse. Deltagarna informerades om studiens upplägg och sina rättigheter i rekryteringsbrev, samtyckesformulär och även muntligen innan intervjuerna. Alla deltagare samtyckte skriftligen till deltagande i studien efter möjlighet till frågor. Inga personuppgifter registrerades under arbetet, och uppgifter såsom egennamn, orter och annat som hade kunnat identifiera deltagarna avlägsnades under transkriberingen. Ljudfilerna förvarades på USB, tillsammans med ifyllda samtyckesformulär samt OASES-formulär i ett låst skåp på enheten för logopedi vid Göteborgs universitet.

Resultat

Den induktiva innehållsanalysen av intervjuerna resulterade slutligen i fyra överkategorier med tre till fem underkategorier i varje. Överkategorierna som framkom var 1) *Bemötande i skolan*, 2) *Påverkan av bemötande i skolan*, 3) *Kunskap om stamning*, och 4) *Egna känslor och handlingar under skoltiden*. Överkategorier och underkategorier presenteras i tabell 4 tillsammans med nyckelord ur kategorierna.

Tabell 4
Resultatöversikt

Huvudkategori	Underkategori	Nyckelord
Bemötande i skolan	Positivt bemötande från lärare	Stöd, uppmuntran, förståelse, ingripande vid retning
	Negativt bemötande från lärare	Misstro, oförståelse, negativa reaktioner, tvång till redovisning, bristande insatser och åtgärder
	Positivt bemötande från skolkamrater	Stöd, uppmuntran, förståelse, ingripande vid retning, uppskattning
	Negativt bemötande från skolkamrater	Retning, blickar, skratt, kommentarer, misstro, avvisande attityd
	Förståelse för negativt bemötande	Ursäktande och förståelse, förklaringar av orsaker till negativt bemötande
Påverkan av bemötande i skolan	Positiv påverkan av bemötande från lärare	Skyddande mot negativitet och undvikandebeteenden, bidragande till trygghet, skollust, avstannad retning
	Negativ påverkan av bemötande från lärare	Bidragande till utanförskap, dåligt mående, negativ självbild, talrädsla, retning, hög arbetsbörda i skolan
	Positiv påverkan av bemötande från skolkamrater	Bidragande till positivt synsätt och självbild, ökat självförtroende, trygghet och avstannad retning
	Negativ påverkan av bemötande från skolkamrater	Bidragande till negativ syn på stamning, förväntan på negativa reaktioner, talrädsla, undvikandebeteenden, självkritik, dålig självbild, dåligt mående
	Önskat bemötande	Att inte bry sig om stamningen, få tala utan avbrott, lyhördhet, respekt, stöd
Kunskap om stamning	Egen kunskap om stamning under skoltiden	Begränsad kunskap, total okännedom
	Omgivningens kunskap om stamning	Okunskap hos lärare om stamning och om bästa sätt att hjälpa elever som stammar, önskan om mer kunskap
	Information om stamning i skolan	Ingen information, avsaknad av nära samarbete mellan skola och logoped, önskan om mer information
Egna känslor och handlingar under skoltiden	Talrädsla	Rädsla att visa stamningen, rädsla vid muntliga moment och sociala sammanhang
	Delaktighet	Undvikande av muntliga moment och sociala sammanhang, isolering, avbruten skolgång
	Självbild	Delvis positiv, bristande självförtroende, självkritik, negativ syn på stamningen, förväntan att uppfattas och bemötas negativt, ökad negativitet i högstadiet
	Mående	Svåra känslor, oro, uppgivenhet, depression, ångest

Bemötande i skolan

Huvudkategorin bemötande i skolan handlar om vilken form av bemötande som förekommit under skoltiden för deltagarna, och innefattar både positivt och negativt bemötande från såväl lärare som skolkamrater. Även deltagarnas förståelse för det bemötande som förekommit ingår i denna huvudkategori.

Positivt bemötande från lärare. Flertalet deltagare beskrev att de överlag hade upplevt ett positivt bemötande från sina lärare, medan några hade positiva upplevelser av sina lärare under begränsade perioder av skoltiden. Former av positivt bemötande kunde vara stöd, förståelse och att bli behandlad som en av alla andra. Deltagarna var positivt inställda till att ha uppmuntrats av lärare till att inte låta sig begränsas av sin stämning. Gällande muntliga moment var många positiva till att ha getts möjlighet till att slippa vara med eller att få delta på ett anpassat sätt. Vid förekomst av retning uppskattade ett par deltagare hur lärare tillrättavisat de skolkamrater som retats. Exempel på lärares sätt att hantera retning som upplevdes som positivt var när de sagt ifrån omedelbart, lyft skrott och retning som barnsligt, elakt och sårande, när de uppmanat klasskamraterna att ta den retades perspektiv, och när de lyft stämning som någonting ofrivilligt.

Negativt bemötande från lärare. Alla deltagare hade negativa upplevelser av bemötande från lärare, med variationer i förekomst och grad. Flera hade bristande relationer med sina lärare under vissa perioder av skoltiden. En upplevde bristande insatser från lärare gällande stämningen och att läraren eventuellt valt att inte kännas vid hens stämning trots medvetenhet om den. Denna deltagare hade mycket lågt förtroende för lärare och hade ingen vuxen att anförtro sig till gällande sitt mående relaterat till stämningen. Förtroendet för lärare var som lägst i högstadiet då hen såg alla lärare som fiender. Hen fick inte heller någon hjälp vid det utåtagerande beteende som uppkom till följd av känslan av svek, utan fick istället bestraffningar i form av kvarsittningar och skäll. Dessutom upplevde hen bristande uppmuntran kring framtidsutsikter och egen förmåga. En annan hade i början av gymnasiet varit med om att en lärare vid slutet av en lektion hade berättat inför klassen att hen stammade.

“...så gick hon fram till klassen och sa att hon skulle säga nånting. Och att det handlade om mig. Och då blev jag jätteförvånad: “Jaha, har jag gjort någonting eller?” [skrattar], “Vad är det nu?”. Och då sa hon: “Ja nu är det såhär att [X] stammar”. Och jag hade inte ens sagt att hon fick lov att säga det till mina klasskompisar. /.../ Jag tror hon förklarade lite vad stämning var, jag kommer inte riktigt ihåg. Men det enda jag tänkte på var att hon sa att jag stammade, jag kunde inte tänka på nåt annat. Jag bara stod och fokuserade på mig själv, och blev helt kall och stel.”

Samma deltagare blev också utsatt för ifrågasättande blickar av en lärare vid hörbar stämning. Att detta bemötande kom från en lärare upplevdes särskilt negativt då hen hade förväntningar på lärare som trygga personer i skolmiljön. Ett par av deltagarna hade vid flera tillfällen upplevt misstro hos lärare gällande stämningen på grund av att den inte

hördes, vilket kunde väcka stor frustration. Det fanns en uppfattning om att vissa lärare såg stamningen som en ursäkt till att slippa redovisa. Det kunde även kännas negativt att få råd och uppmaningar om hantering av stamningen från lärare med bristande kunskap. Nästan alla hade negativa upplevelser av bemötande gällande muntliga moment i skolan. En deltagare upplevde oförståelse från lärare på grund av att stamningsgraden kunde variera under redovisningar och dylikt. Negativa upplevelser relaterade till tvång till deltagande i muntliga moment förekom hos flera deltagare. En av dessa som gått i skolan utomlands utsattes för hög press från en lärare vid högläsning, och skickades frekvent ut från klassrummet vid felläsning på grund av stamning.

“Men jag var jätterädd och jag... brukade göra läxorna ordentligt, jag var jätterädd. Och när han pekade på mig i klassrummet kunde jag inte säga nånting. Jag hade det i huvudet, jag... jag visste svaret, men min mun kunde inte röra sig, och jag måste stå ute. Då... och jag tycker... det var det allra värsta som hände i skollivet [småskrattar] när det gäller stamning.”

Eleven tvingades också till fortsatt högläsning trots svåra talblockeringar. En deltagare tvingades till deltagande i muntlig examination över telefon vid högskolestudier på distans, trots att hen informerat läraren om sin stamning och rädsla för telefonsamtal. Detta bemötande upplevdes som bland de värsta under hela skoltiden trots att hen var vuxen då det inträffade.

Positivt bemötande från skolkamrater. Alla kunde berätta om positiva upplevelser av bemötande från skolkamrater. Enligt en deltagare förbättrades bemötandet i de senare åren av grundskolan i takt med ökad mognad hos skolkamraterna, och hen fick då ibland stöd i form av uppmuntrande kommentarer.

“...kanske man fick nån liten push nån gång, “Fan, det klarar ju du”, liksom, “Det var ju bra gjort”, liksom. /.../ “Det var kul att du gjorde det i alla fall även om du inte ville, där ser du att du kan mer än vad man tror”, så.”

Några beskrev att bemötandet generellt var bra, och att stamningen ofta väckte intresse och nyfikenhet hos andra. Det berättades om skolkamrater som visat uppmuntran, förståelse och respekt för stamningen, och en deltagare hade också en mycket positiv upplevelse av att en klasskamrat sagt ifrån vid ett tillfälle då hörbar stamning väckte skratt hos klassen i gymnasiet. För en deltagare var den stora majoriteten av skolkamraterna stöttande och förstående gällande stamningen, och försvarade hen även mot retning.

Negativt bemötande från skolkamrater. Alla deltagare hade upplevt negativt bemötande från sina skolkamrater. Öppen retning för stamningen var något som de flesta upplevt, antingen frekvent eller vid enstaka tillfällen. De deltagare som inte blivit öppet retade hade varit med om negativt bemötande i mindre direkta former.

“Ja alltså, det var nog aldrig du vet att någon sa du vet nåt specifikt så, det var mer att folk kollade snett på mig och skrattade åt min stamning, viskade saker och så.”

Stamning kunde väcka ifrågasättande blickar och skolkamraters skratt. Vid hög grad av stamning upplevde vissa att skolkamraterna blev mer avvisande, och en beskrev en känsla av att sjunka i status i andras ögon. Några upplevde sig ha blivit misstrodda av skolkamrater gällande sin stamning på grund av att de dolt den. Till exempel hade skolkamrater trott att en deltagare påstod sig stamma som ursäkt för sin tystlåtenhet, och en klasskamrat hade frågat om hen var stum. För en annan deltagare var skämtsamma kommentarer ständigt förekommande.

“...så fort man hakade upp sig, alltså på sitt namn, att nån såhär: “Hihi”, /.../ man kanske får den här- /.../ “Kommer du inte ihåg ditt namn?”, alltså du vet.”

Ingen upplevde sig ha blivit mobbad, men det lyftes av en deltagare att det kan finnas olika definitioner av mobbing, och att hen inte utstått fysiskt våld.

“...det var mer att jag blev retad så, inte mobbad på det vis- ja, det kan man ju associera samma, men... Inte sådär mobbad, bli slagen och såhär, det var mer för talet, så att säga, gjorde sig roliga liksom. Om det var nåt man skulle säga då liksom, [imiterar hur de härmade hens stamning]: “Öh! Öh!”. Ja, de härmade en eller nånting.”

Förståelse för negativt bemötande. Alla tenderade att ursäkta det negativa bemötande de fått, genom att uttrycka sin förståelse och lyfta eventuella orsaker till bemötandet. Bidragande faktorer till lärares negativa bemötande som beskrevs var lärares personligheter, okunskap om stamning, att stamningen dolts, tendenser hos lärarna att glömma hur det är att vara barn, att läraryrket är krävande, ett stort antal elever, och att bemötandet skedde i all välmening. Även skolkamraters negativa bemötande ursäktades genom att lyftas som oavsiktligt, orsakat av omognad eller av självhävdelsebehov. Några uppfattade blickar som en naturlig reaktion på stamning, och det lyftes att negativa reaktioner på plötslig hörbar stamning var en konsekvens av att stamningen dolts.

Påverkan av bemötande i skolan

Denna huvudkategori beskriver på vilket sätt deltagarna påverkats av det bemötande de fått, gällande såväl positiv som negativ påverkan, från både lärares och skolkamraters bemötande. En underkategori samlar det bemötande deltagarna skulle ha upplevt som optimalt, utifrån vad de upplevt under sin skoltid.

Positiv påverkan av bemötande från lärare. Ett positivt bemötande från lärare hade en positiv inverkan på skoltiden och på synen på sig själv. Stöd från lärare kunde vara en skyddsfaktor mot eskalering av undvikandebeteende och negativt synsätt, och det beskrevs att det var hjälpsamt att tillskrivas kompetens av lärare då den egna självtilltron var bristande.

“Så alla har varit väldigt: “Men [X] om du vill göra nånting, gör det, du ska inte bry dig om stamningen”. Är vad de flesta lärarna har sagt. Så det har hjälpt att de har trott på att jag kan saker som jag inte trott på då.”

Goda relationer med lärare kunde bidra till ökad trivsel och skollust, och lugna och lättsamma lärare beskrevs som förtroendeingivande och trygghetsskapande. För en deltagare ledde lärares agerande till att hen inte behövde tänka på sin stamning upp till femte klass tack vare att lärarna inte lyfte stamningen som något avvikande. En annan fick hjälp till att få gymnasiekompetens trots utebliven skolgång i åttan och nian, genom lärares uppmuntran till hemstudier och erbjudande av provtillfällen. När lärare ingrep vid retning fick detta positiva konsekvenser, såsom att retningen avstannade och uteblev under resten av skoltiden, eller att tillrättavisningen ledde till ånger hos skolkamraten som retats.

Negativ påverkan av bemötande från lärare. Flertalet deltagare upplevde att lärarnas bristande hantering av stamningen haft en negativ inverkan. Den deltagare som varit med om att en lärare informerat om att hen stammade inför den nya gymnasieklassen upplevde att lärares agerande fick konsekvenser för hela den resterande gymnasietiden, både gällande skolupplevelsen och hur hen själv betedde sig efter händelsen. Deltagaren upplevde att klasskamraterna därefter bildade sig en uppfattning om hen endast som en person som stammar och att hen blev fråntagen möjligheten att ge ett annat första intryck. Den deltagare vars lärare inte uppmärksammat och vidtagit några åtgärder gällande stamningen berättade att detta ledde till känslomässigt lidande under många års tid med nedvärderande tankar gällande sig själv och talet.

“... jag var liksom omringad utav... utav liksom vuxna människor som bara inte tog tag i det, alltså.../.../ [börjar gråta] /.../ Men allt det här liksom ledde ju till att jag mådde extremt dåligt... ifrån det att jag blev fiorton tills... tills jag blev säkert tjugo, alltså... då jag bara såhär... hade så mycket negativa tankar om mig själv och bara, alltså... gick runt och bara... tryckte ner mig själv konstant över mitt tal. Alltså när jag liksom inser nu att jag inte ens hade behövt må sådär, alltså... Jag hade bara liksom behövt nån som bara sa till mig, “Såhär funkar det, såhär är det”... liksom “Det finns andra som är som du, alltså det är inte bara du”.”

Bristen på insatser ledde till att denna deltagare inte fick någon kunskap om vad stamning var, eller att det ens fanns som begrepp. Upprördheten och besvikelsen över att inte bli sedd eller hjälpt av de vuxna ledde till ilska och ett utåtagerande beteende mot lärarna i högstadiet. En deltagare som blivit retad av sina skolkamrater upplevde att lärares agerande bara hjälpte en begränsad tid, eftersom inga åtgärder vidtogs utöver en tillfällig tillrättavisning. Något annat som haft en negativ inverkan var en bristande hantering från lärare gällande muntliga moment, vilket kunde innebära en negativ påverkan på skolprestationen. Det kunde saknas initiativ från lärare till att hitta alternativa lösningar på detta såsom kompensationsuppgifter, även då eleven själv efterfrågade detta. Det försämrade läget gällande skolprestationen kunde få ett försämrat betyg som konsekvens, vilket kunde leda till en press att arbeta extra hårt med det övriga skolarbetet, och även till att man kunde få gå om en årskurs.

Att betyget fått påverkas av stamningen upplevdes som orättvist och frustrerande. Lärare som varit stränga eller hänsynslösa beskrevs ha orsakat en ökad talrädsla, både i stunden och inför framtida situationer.

Positiv påverkan av bemötande från skolkamrater. Flertalet deltagare berättade att skolkamraters agerande hade en positiv inverkan på dem på kort eller lång sikt. Skolkamraters positiva bemötande upplevdes ha bidragit till ett mer positivt synsätt, en positiv självbild eller till ett ökat självförtroende. En deltagare fick ökat mod att utmana sig själv efter uppmuntran från skolkamrater.

“...så man fick den där insikten att, “Jamen, man kan försöka”, det är inte alltid man lyckas, /.../ men andra kanske tycker man lyckas, men man kanske inte tycker det själv alltid, men... bara man gör nånting så blir det oftast bättre än om man struntar i det.”

En vana av stamningen hos vänner beskrevs kunna bidra till ett större lugn. Skolkamrater kunde även motverka retning genom att sätta stopp för enskilda personers försök till utfrysning på grund av stamningen.

“Och faktiskt sa mina kompisar: “Är du dum?”. [Imiterar pojken]: “Men för [hen] stammar va. Varför skrattar ni inte åt det?” [Imiterar klasskamraterna]: “Ja, varför skrattar man åt det? Ja? Hurså? [Hen] stammar, hurså?” Det sa jag också, och därför fick han ingen chans, och han slutade göra så.”

Negativ påverkan av bemötande från skolkamrater. Skolkamraters bemötande beskrevs ha haft en negativ inverkan på kort och lång sikt av alla deltagare. För en deltagare gav klasskamraters skratt vid hörbar stamning i första klass upphov till en uppfattning om stamning som löjeväckande i andras ögon.

“... och första dan /.../ i skolan /.../ frågade läraren alla: “Vad tror du är svaret?”. Och alla [räcker snabbt upp handen], och jag också, och läraren pekade på mig. Och jag svarade, och jag stammade, då skrattade alla i klassen. Då fick jag veta att: “Aha, det är nånting som man skrattar åt... när man stammar”.”

För en deltagare väckte en mer omfattande retning stor talrädsla och ångest, en problematik som sedan varade till vuxen ålder. För denna deltagare ledde retningen även till undvikande av talsituationer i skolan och bidrog till att hen fick gå om en klass. Retning kunde göra deltagare i studien både ledsna och arga, och för någon ledde det ibland till bråk med klasskamraterna. Bemötandet kunde ge en negativ långsiktig inverkan trots att det kom från ett fåtal individer, förekom vid ett fåtal tillfällen, eller att deltagaren själv hade insikt om att bemötandet inte var avsiktligt elakt. De negativa reaktioner som förekommit kunde leda till skamkänslor, självnedvärdering, talrädsla, tillbakadragenhet och framtida undvikande-beteenden.

“...alltså det har hela tiden varit att jag har alltid undvikit det [att visa stamningen] och när jag såhär försöker visa det lite grann, då har det blivit såna negativa... situationer för mig, så att då har jag bara undvikit det ännu mer. Så att... på så sätt har det påverkat mig negat- alla de situationerna har liksom bidragit till att det har blivit värre eller jobbigare.”

Det kunde också leda till en rädsla för att bli uppfattad negativt och en förväntan på ytterligare negativa reaktioner vid visad stamning. Små skämtsamma kommentarer beskrevs bli bestående minnen, och kunde bidra till en negativ självbild och en känsla av att bli sedd som ointelligent. Negativt bemötande från ett fåtal klasskamrater i gymnasiet väckte för en deltagare bitterhet och hatkänslor mot hela klassen, samt var en bidragande faktor till återfall i psykisk ohälsa och avbruten skolgång.

Önskat bemötande. Det bemötande som föredrogs av alla deltagare var att inte fokusera på stamningen. Det lyftes som optimalt att bli sedd för sin personlighet snarare än för sin stamning, och det fanns en önskan om att fokus skulle läggas på talets innehåll hellre än dess form. Det ansågs även vara önskvärt att lärare avdramatiserade stamningen, eftersom att bli behandlad som annorlunda beskrevs kunna leda till en förstärkning av negativa känslor kring stamningen, till utebliven skolgång eller svårare stamning. Flera deltagare uttryckte en önskan om att få tala fritt utan avbrott, ifyllnad eller kommentarer. Att visa respekt för varandra och för stamningen var annat som upplevdes som viktigt.

“...vissa personer, de kan kanske prata väldigt snabbt, och lite otydligt och såhär, och vissa stammar, och vissa har dialekt och såhär, och... Men det är väl att låta alla prata till punkt, vad de än har att säga. Och det är inte... hur de pratar som är det viktiga, det är vad de pratar om. Ifall det skulle liksom gå att alla får vara som de är liksom, jag skrattar inte åt nån annan, liksom, varför ska de skratta åt mig, så att säga? Det är väl det mer, och... respektera varandra.”

Det uttrycktes en önskan om att ha tillfrågats av lärarna om måendet och känslorna kring talet. Det fanns också en önskan om att lärarna skulle vidta åtgärder och utreda stamningen i ett tidigt skede, då detta hade kunnat förhindra en utveckling av starkt negativa känslor kring talet på grund av total oförståelse för stamningen. Även behovet av psykologhjälp vid dåligt mående lyftes. Viss osäkerhet uttrycktes kring huruvida det hade varit bra att tillfrågas av läraren om stamningen och tillhörande känslor. Ett samtal med läraren hade kunnat bryta den egna negativa fokuseringen, men hade även kunnat innebära en risk då det hade kunnat öka medvetenheten och skamkänslorna. Med anledning av detta ansågs det vara viktigt att man tillfrågas på ett lyhört och inte utpekande sätt. Det ansågs även vara viktigt att lärare frågar eleven som stammar hur eventuell information om stamningen inför klasskamrater ska gå till. Stöd och uppmuntran från lärare lyftes som positivt och det ansågs att det är viktigt att lärare inger hopp om framtiden och stärker självförtroendet hos elever som stammar. Lyhörda och förtroendeingivande lärare skulle även ha kunnat leda till ett större mod att anförtro sig om sin rädsla för talsituationer.

“För att hade jag haft fler såna lärare så hade jag nog såhär sagt alltså nånting: “Jag tycker att det är jobbigt att prata”, alltså jag hade nog liksom... Men eftersom man inte kände att man... kunde prata med lärar- alltså, ja, utöver dagens klass, så var det ju det, liksom. Så man liksom vill ju ändå ha nåt visst... alltså att man vill ha förtroende för den personen.”

Flera önskemål framkom gällande lärares hanterande av deltagande i muntliga moment. Lyhördhet och kompromissande från lärare gällande alternativa lösningar sågs som positivt, exempelvis i form av redovisning inför mindre grupp, eller att istället få göra skrivuppgifter eller hörförståelseövningar. Flera uttalade att det var önskvärt att slippa delta i muntliga moment, och det beskrevs att ett tvång till deltagande skulle ha lett till ännu större ovilja att delta och till skolkniv. Någon ansåg att ett undvikande av muntliga moment visserligen kunde vara negativt på lång sikt, men att man som ung har bristande förutsättningar att konfrontera sin talrädsla på grund av att det är en känslig ålder.

“Många lärare var ändå- de tillät en att undvika, vilket var jäkligt bra då. Sen kanske i hjälpande syfte inte det är så bra, men när man är så pass ung så är man kanske inte så mottaglig heller av att... liksom gå och öva i en sån skolsituation. /.../ det är lättare att göra när man är äldre, för det är jävligt känslig ålder. Så att jag har ju lättare förutsättningar känns det som nu, att öva på såna här saker, än vad man hade då, för då var det så mycket annat som... Ja...”

Hos några fanns en önskan om uppmuntran från lärare till öppenhet kring stamningen och till deltagande i muntliga moment. Det betonades samtidigt att en sådan uppmuntran måste göras på rätt sätt, då det kan vara svårt för ett barn att förstå att lärarens avsikt med att insistera på deltagande kan vara välmenande.

Kunskap om stamning

Huvudkategorin kunskap om stamning innefattar vilken kunskap deltagarna och deras omgivning haft om stamning under skoltiden, samt i vilken utsträckning det getts information i skolan.

Egen kunskap om stamning under skoltiden. Samtliga deltagare upplevde att deras egen kunskap om stamning varit begränsad under skoltiden. Någon trodde under lång tid att stamning var någonting övergående, medan en annan hade bilden av stamning som ett otursamt, psykiskt fel. För en deltagare var kunskapen om stamning begränsad till diagnosnamnet, och för en annan var stamning som begrepp helt okänt upp till tonåren. Detta ledde till en stor förvirring, en rädsla för att bli negativt uppfattad, till att stamningen doldes, samt till en ovetskap om hur hen kunde söka hjälp.

Omgivningens kunskap om stamning. Flera deltagare uttryckte att lärarnas kunskap om stamning varit bristfällig under skoltiden, bland annat gällande hur man bäst hjälper elever

som stammar och om hur stamning kan yttra sig. Hos enstaka lärare fanns en total okännedom om begreppet stamning. Upplevda konsekvenser av denna okunskap var att lärare visade oförståelse och misstro, vilket kunde leda till otrygghet och uppgivenhet. Flera upplevde en okunskap om stamning i allmänhet, särskilt gällande olika former av stamning. Någon var rädd att hens stamning i form av kraftig inandning skulle misstolkas som psykiskt fel, några ansåg att dold stamning är okänt för de flesta och en lyfte att stamning ofta framställs på ett begränsat och felaktigt sätt i medias rapportering. Hen var frustrerad över att detta får som konsekvens att omgivningen misstror stamningen och inte har förståelse för dess påverkan hos personer med dold stamning.

“Vill vi, så kan vi liksom göra så att det inte hörs alls, alltså. Men, vi stammar. Fast folk vet inte- alltså, det blir så... frustrerande för oss, att... man bara får höra: “Men jag har inte hört dig stamma, hur kan du stamma?”.”

Det lyftes att dold stamning är mentalt påfrestande och att negativa känslor och tankar hos personer med dold stamning ofta är svårare än hos personer med öppen stamning. Det beskrevs att det finns en begränsad kunskap och fokusering på inre aspekter av stamning, vilket ansågs utgöra den allra viktigaste aspekten av stamning. För flertalet deltagare var det önskvärt med kunskap eller erfarenhet av stamning. Ökad kunskap om stamning hos lärare upplevdes kunna leda till en bättre förmåga att möta elevernas behov och därmed en förbättrad skolsituation. Ett minskat behov av att förklara stamningen för lärare och skolkamrater beskrevs av en deltagare som bidragande till en känsla av trygghet, och en annan ansåg att större förståelse för stamningen hos skolkamrater skulle innebära en lättnad.

Information om stamning i skolan. Ingen av deltagarna hade erfarenhet av att information givits om stamning i skolan, och det lyftes att det finns ett behov av att logopedier kommer till skolor och informerar om stamning i högre utsträckning. Hälften hade haft logopedkontakt under skoltiden, men det fanns inget nära samarbete mellan skola och logoped för någon av dem. Det ansågs önskvärt att informationen från logopeden hade riktat sig till lärarna hellre än till klasskamraterna. Gällande eventuell information om stamning i klassen i form av exempelvis en föreläsning trodde flera att de skulle ha upplevt det som pinsamt, bland annat på grund av en känsla av att bli utpekad eller en ovilja att vara öppen med stamningen. Det ansågs dock retrospektivt ha kunnat ge positiva effekter på lång sikt. En av deltagarna lyfte att information om stamning var väldigt svårtillgänglig under skoltiden, och trots att tillgängligheten förbättrats med hjälp av internet idag är informationen ändå svår att hitta på egen hand.

Egna känslor och handlingar under skoltiden

Denna huvudkategori berör deltagarnas känslor, mående och syn på sig själva under skoltiden. Den beskriver även hur delaktiga de varit, både i skolsammanhang och socialt.

Talrädsla. Alla deltagare beskrev förekomst av stor talrädsla under skoltiden, och hos några lyftes en aversion mot själva stamningen i sig. Alla var rädda för att visa sin stamning, även i fall då lyssnarna redan hade vetskap om att deltagaren stammade. Rädslan fick som konsekvens att majoriteten av deltagarna dolde sin stamning under skoltiden till viss del eller nästan fullkomligt. För alla ledde talrädslan till starka negativa känslor kring muntliga moment i skolan i form av bland annat daglig rädsla och panikkänslor.

“...den där rädslan för att tala och så, det är mer skrämmande och mer intensivt än någon känsla jag har upplevt, så, så det är värre än dödsångest. Man blir helt paralyserad, rädd och fryser, du vet, både fysiskt och mentalt.”

För några var det särskilt jobbigt att tala högt på andra språk, och vissa kände rädsla inför presentation av sina personuppgifter, därför att båda dessa moment upplevdes öka stamningsgraden. För flera deltagare var det påfrestande med muntliga moment där tillfälle inte gavs till utbyte av ord, till exempel vid högläsning. De flesta beskrev stark nervositet eller rädsla vid vetskap om en kommande talsituation, till exempel dagen innan en redovisning eller i väntan på sin tur att tala i skolsammanhang.

“Och då var det ju också såhär, alltså när man skulle... sitta i ring /.../ och alla skulle säga sitt namn, det var också såhär... panik i mitt huvud.”

För nästan alla var en negativ förväntan en bidragande faktor till talrädslan, till exempel i form av förväntan på ökad stamning, på personligt misslyckande eller på starkt negativa känslor vid redovisnings- eller taltillfället. Andra faktorer som lyftes som bidragande till talrädslan var en känsla av press i situationen och det psykiska måendet. Flera deltagare beskrev dock förekomst av tillfällen då deltagande i muntliga moment upplevts positivt eller acceptabelt.

“Det... kändes jobbigt men var ändå nyttigt, för mig.”

Utöver detta lyfte flera att rädslan var närvarande även i det sociala umgänget med jämnåriga under skoltiden. Många beskrev positiva upplevelser av situationer utan krav på tal, inom sport, sång eller skrivande.

Delaktighet. Många deltagare lyfte att de alltid undviker att räcka upp handen i klassrummet trots att de haft kunskap om svaret. Några tillfrågades av lärare trots att de inte räckt upp handen, och berättade att de vid dessa tillfällen låtsades som att de inte kunde svaret. Talrädslan var även en orsak till att de flesta deltagarna undvek att vara med på redovisningar.

“...när det kommer nån dag ifrån /.../ så får man mer och mer kanske ont i magen /.../ eller spänner sig såhär... Så har man laddat upp hela veckan då, och sen... sista dagen innan, så ba: “Nej nu... Åh, jag skiter i det” /.../ Så då har man ju gått runt och mått dåligt i en vecka, och sen struntar man i det till på köpet, då blir det lätt såhär ännu mer ångest, nästan, så.”

De flesta gavs ofta valmöjlighet till deltagande från sina lärare, men när lärare ställde krav på att de skulle redovisa kunde flertalet skolka eller förfalska anledningar till att slippa vara med. Flertalet deltagare beskrev att de deltagit i muntliga moment trots stark känslomässig påfrestning, på grund av krav eller skuld känslor gentemot lärare.

“Jag gick med på det, för jag kände att, med tanke på att hon hade frågat så mycket och ville hjälpa mig så mycket så kunde jag inte med att säga nej. Heller. Även fast jag egentligen inte hade velat göra det.”

Ett par deltagare berättade att de aldrig eller nästan aldrig informerade sina lärare om sin talrädsla, och en rädsla för att bli sedd som annorlunda av klasskamraterna beskrevs ha varit en bidragande faktor till att undvika redovisningar hellre än att be om alternativa redovisningsätt.

Alla deltagare beskrev även mer generella självbegränsningar gällande talsituationer och sociala sammanhang under skoltiden. Detta tog form i bland annat en tillbakadragen roll i klassen samt undvikande av telefonsamtal, kärleksrelationer, fester och att knyta nya vänskaper. I relationer till skolkamrater förstälde sig flera deltagare utåt. Några av dem dolde sitt dåliga mående, bland annat på grund av extrem skam över stamningen och en rädsla att uppfattas som annorlunda. För en annan fick talrädslan som konsekvens att hen blev rädd för att låta andra komma nära, och hen höll ifrån sig flertalet av sina klasskamrater genom att förställa sig.

“Jag brukade också spela som en roll, så jag spelade väldigt dyster och sur och arg, när jag egentligen inte var det. /.../ Men det var som ett skydd, för jag ville inte att folk skulle komma nära och... prata med mig, för då skulle det bli för jobbigt.”

Några deltagare avbröt sin skolgång på grund av talrädsla eller på grund av svårhanterade känslor kring sin stamning, och de flesta beskrev att de under skoltiden begränsat sig gällande potentiella studiemöjligheter eller yrkesval med orsak av talrädslan.

Självbild. De flesta av deltagarna såg positiva aspekter gällande sig själva under skoltiden, och kunde till exempel se sig som snälla, trevliga, starka, glada, eller duktiga inom sina intressen. Samtidigt uttryckte samtliga att de under skoltiden sett negativt på aspekter av sig själva, i form av bland annat ett bristande självförtroende, självkritik, och negativ inställning till sin stamning. Alla beskrev en ökad negativ fokusering på stamningen som hade sin början i högstadiet för flertalet deltagare, men även under mellanstadiet för någon. Under denna period blev de alla mer medvetna om reaktioner och alltmer självkritiska.

“Men sedan, när jag blev tretton, fjorton och femton, började jag tänka mer, vem jag är, så. Då började jag tänka väldigt allvarligt om stamning.”

Under de tidiga skolåren var flertalet av deltagarna obekymrade om den egna stamningen, även de deltagare som blev retade. Även självbilden blev alltmer negativ i högstadiet, i form av självnedvärdering, självhat och ifrågasättande av den egna förmågan. Flertalet deltagare beskrev en medvetenhet om andras eventuella åsikter, vilket upplevdes som mycket påfrestande. De flesta hade en förväntan på att stamningen skulle uppfattas negativt av andra, och förväntade sig även negativt bemötande såsom skratt, blickar eller mobbing. Det fanns en rädsla för att bli sedd som ointelligent vid hörbar stamning, en känsla av att vara annorlunda jämfört med sina jämnåriga och en önskan om att inte sticka ut. Flertalet deltagare ansåg dock att de blivit positivt ansedda av sina vänner i klassen, och att vännerna inte brytt sig om stamningen.

Mående. Olika former av dåligt mående förekom under skoltiden hos alla deltagare. Några deltagare beskrev periodvisa förekomster av sämre mående och även djupa depressioner och ångest. För en av dem blev de negativa känslorna så starka att det blev svårt att hantera dem, vilket resulterade i långvarig isolering från omvärlden och ytterligare komplikationer.

“Jo, min stamning blev ju extrem, du vet, och min rädsla för att stamma var helt ohanterbar, du vet, som jag beskrev, så det gjorde att jag började isolera mig själv, så och... Och senare så kom depressionerna, och jag fick även tvångstankar du vet, och tvångsbeteenden med som blev ett större problem än stamningen, och höll mig kvar du vet, i samma situation, så. Så då spenderade jag ett decennium instängd i mitt rum, du vet, av större delen av tiden, och det blev värre och värre, du vet, tills jag inte kunde klara nåt mer, och var tvungen att göra nåt, så.”

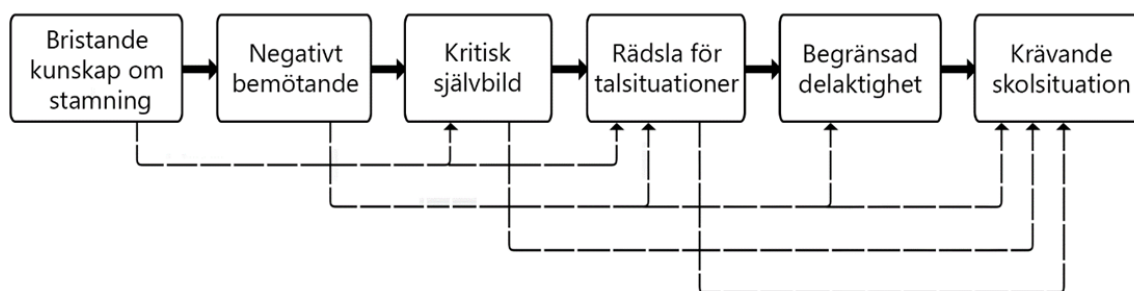
Flera berättade att de kände uppgivenhet under skoltiden, och de flesta beskrev att de känt oro för framtiden, bland annat för framtida utbildning, arbetssökande, kärleksrelationer och livssituation. Vissa deltagare lyfte att dold stamning kan vara en särskilt jobbig form av stamning och att negativa känslor och tankar hos personer med dold stamning ofta är svårare än hos personer med öppen stamning. Ovetskap hos omgivningen om det dåliga måendet upplevdes ha bidragit till ett ännu större lidande, och andra bidragande faktorer till dåligt mående hos deltagarna var personliga egenskaper, relation till föräldrar, och en låg självuppfattning orelaterad till stamningen. Enligt nästan alla deltagare kom orsaken till det dåliga måendet inifrån, i form av självkritik och/eller talrädsla trots en potentiellt positiv inställning från omgivningen.

Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur bemötandet från lärare och skolkamrater kan ha inverkan på personer som stammar, särskilt gällande självbilden. Ur innehållsanalysen framkom fyra huvudområden, som berörde 1) hur man blivit bemött i skolan, 2) hur man påverkats av bemötandet, 3) vilken kunskap som fanns om stamning samt 4) hur egna känslor och handlingar såg ut under skoltiden. Varje område hade flera underkategorier där

olika upplevelser förtydligades. Deltagarna hade olika upplevelser under sin skoltid, men vissa gemensamma tendenser kan utläsas ur resultatet. En tendens som framkommer är att skolsituationen varit krävande på något sätt för alla deltagare. Vidare var självbilden hos deltagarna typiskt kritisk, med bland annat självnedvärdering, en negativ syn på sin stamning, bristande självförtroende och en känsla av att sticka ut. Detta överensstämmer väl med vad Klompas och Ross (2004) funnit gällande självbild hos vissa personer som stammar. Negativt bemötande förekom i form av exempelvis negativa reaktioner, kommentarer, härmning, oförståelse och misstro för stamningen. Även detta resultat stämmer överens med tidigare stamningsforskning som tytt på förekomst av retning från jämnåriga samt bristande insatser och oförståelse från lärare (t.ex. Erickson & Block, 2013; Hearne et al., 2008). Den aktuella studiens resultat visar också på en hög förekomst av rädsla i och inför talsituationer, vilket ligger i linje med vad som beskrivs i stamningslitteratur såsom Alm (1995) och Guitar (2006). En annan tendens som kan uttydas ur intervjuerna är att delaktigheten ofta varit begränsad. Den kunskap som fanns om stamning var ofta bristande, gällande både egen, lärares och allmänhetens kunskap. Detta gällde bland annat kunskap om hur man bäst hanterar stamning samt om hur stamning kan yttra sig, såsom genom inre aspekter och dold stamning. Även Hearne et al. (2008) fann en begränsad kunskap om stamning hos personer som stammar och deras lärare och skolkamrater, och en tidigare logopedisk magisteruppsats som studerat lärares kunskap om stamning inom den svenska skolan tyder även den på att kunskapen bland lärare var bristfällig (Axelsson & Nordlund, 2004).

Utöver de grundläggande tendenser som beskrivits ovan går det att utläsa mönster ur resultatet kring hur olika aspekter av skolupplevelsen hängde samman, utifrån de meningssamband som deltagarna beskrivit i sina intervjuer. Mönstren illustreras i figur 1.



Figur 1. Modell över generella meningssamband som framkommit i intervjuerna.

Via de feta pilarna i figur 1 kan ett övergripande förlopp utläsas steg för steg i form av att *bristande kunskap om stamning* kunde leda till *negativt bemötande* från lärare och skolkamrater, vilket i sin tur kunde orsaka en *kritisk självbild* hos personen som stammar, som kunde bidra till en *rädsla för talsituationer* vilket kunde leda till en *begränsad delaktighet* som slutligen kunde leda till en *krävande skolsituation*. Som de streckade pilarna i figuren visar finns det dock fler samband än så, och dessa vävs samman till en

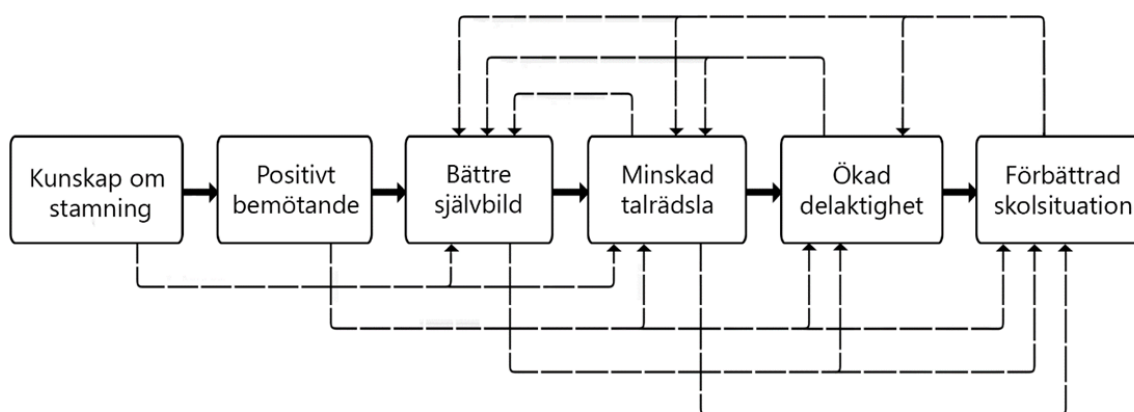
dynamisk bild över hur bemötande, självbild och andra aspekter kan ha inverkan på varandra.

Följande stycke beskriver vad i resultatet som underbygger det övergripande förloppet i figur 1 (feta pilar), steg för steg. Att omgivningen hade en *bristande kunskap om stamning* ansågs vara en orsak till de negativa reaktioner, den misstro och den oförstående attityd mot stamningen som förekommit, och även till bristfälligt stöd och felaktiga råd från lärare. Detta fynd stöds av resultatet från Axelsson och Nordlund (2004) som fann ett signifikant samband mellan lärares kunskap om stamning och deras inställning till stamningen, till exempel gällande om de ansåg att stamning hos en elev är något de som lärare behövde ta hänsyn till i planeringen av undervisningen. I den aktuella studien kunde *negativt bemötande* såsom lärares bristande insatser i sin tur leda till en utveckling av självnedvärdering och negativ fokusering på stamningen, medan retning, blickar, skratt och kommentarer från klasskamrater kunde väcka självkritik och skamkänslor kring talet. Det sistnämnda liknar forskningsresultat från Hugh-Jones och Smith (1999) samt Erickson och Block (2013) som fann att mobbing kan försämra självförtroendet och väcka skamkänslor hos barn som stammar. I föreliggande studie kunde en *kritisk självbild* i form av ett bristande självförtroende och en förväntan på att bli negativt ansedd ha ett direkt samband med att man utvecklade talrädsla. Denna *rädsla för talsituationer* kunde leda till en strävan att dölja stamningen och till att man undvek redovisningar och klassrumsdiskussioner, vilket i sin tur begränsade delaktigheten i skolan och kunde leda till att stamningen blev svårare att upptäcka och att det därmed blev svårare att erbjuda stöd. Det kunde även leda till att man undvek att interagera med klasskamrater, kärleksintressen och att knyta nya bekantskaper. Detta är i linje med tidigare forskning som visat att barn som stammar kan uppleva sig vara mindre omtyckta och mindre önskvärda att bjuda på fest eller dejt på grund av sin stamning (Erickson & Block, 2013), och att de kan anpassa sitt beteende genom att bli mer tillbakadragna för att inte väcka negativa reaktioner hos jämnåriga (Davis, Howell & Cooke, 2002). Talrädslan kunde dessutom få konsekvenser för delaktigheten i ett större perspektiv, såsom avbruten skolgång eller att man begränsade sig själv gällande framtida studie- och yrkesmöjligheter. Den *begränsade delaktigheten* i form av undvikandet av muntliga moment under skoltiden kunde i sin tur bidra till att skolsituationen blev krävande då det kunde påverka betyget och leda till ökade krav på övriga skolprestationer. Därutöver kunde måendet och trivseln i skolan påverkas av den begränsade delaktigheten i sociala sammanhang. Den *krävande skolsituation* som deltagarna upplevt har dock som figur 1 visar även orsakats av en mängd andra faktorer, där negativt bemötande, kritisk självbild, rädsla för talsituationer även i sig kan utgöra delar av den sammanlagda bilden av en krävande skoltid för en person som stammar. Dessa samband har markerats med streckade pilar i figur 1, och nedan beskrivs de övriga streckade pilarna gällande resterande samband i figuren.

En egen *bristande kunskap om stamning* kunde vara bidragande till en kritisk självbild i form av en negativ syn på stamningen och därmed sig själv. Dessutom kunde egen eller andras okunskap om stamning bidra till en förväntan på att få negativa reaktioner eller att bli negativt uppfattad av omgivningen, och kunde därmed orsaka en rädsla för talsituationer. Även *negativt bemötande* kunde få ytterligare konsekvenser. Press eller

tvång från lärare till deltagande i muntliga moment, samt retning, kommentarer, blickar och skratt från skolkamrater kunde väcka en ökad rädsla för talsituationer. Det kunde därutöver leda till en begränsad delaktighet i form av utanförskap, undvikandebeteenden, tillbakadragenhet och till och med isolering hos deltagare i studien. Från lärares håll kunde negativt bemötande och bristande hänsyn leda till minskad skollust och utebliven skolgång vilket påverkade delaktigheten i skolsammanhang. Detta överensstämmer med Erickson och Blocks (2013) forskningsresultat som visat att mobbing bland annat kan få personer som stammar att undvika skolan och att bli ledsna, deprimerade, tillbakadragna och arga, samt bekräftar det resonemang som förs av Lau et al. (2011) gällande lärarens inflytande över elever som stammar. Ett ytterligare samband som beskrevs gällande negativt bemötande var att bristfälligt stöd och avsaknad av lösningar från lärare gällande stamningen, muntliga moment och retning direkt kunde leda till dåligt mående, påverkan på skolprestationen och utåtagerande beteende. Retning och negativt bemötande från skolkamrater kunde också bidra till försämrat mående, och kunde få långtgående konsekvenser såsom starka negativa känslor och ångest som varat upp till vuxen ålder. Även tidigare studier har funnit att mobbing kan få långsiktiga konsekvenser för självförtroende, tillbakadragenhet, oro, depression och även svårigheter med relationer hos personer som stammar (Hugh-Jones & Smith, 1999). Oförstående lärare och misstro gällande stamningen kunde dessutom leda till en känsla av otrygghet i skolan, och ett dåligt bemötande från lärare vid enstaka tillfälle kunde påverka upplevelsen av skoltiden negativt under en lång period.

Med grund i studiens resultat kan även en modell målas upp över hur olika positiva aspekter skulle kunna samverka till en utveckling av förbättrad självbild och skolsituation för barn och ungdomar som stammar. Denna modell redovisas i figur 2.



Figur 2. Hypotetisk modell över samverkan mellan positiva aspekter.

Som de feta pilarna i figur 2 visar skulle en förbättrad *kunskap om stamning* kunna leda framåt steg för steg till *positivt bemötande*, *bättre självbild*, *minskad talrädsla*, *ökad delaktighet*, och slutligen leda fram till en *förbättrad skolsituation*. Detta förlopp beskrivs i

följande stycke. Ytterligare positiva samband mellan de olika aspekterna kan också förväntas, där den positiva utvecklingen skulle kunna utgöra en god spiral mellan bättre självbild, minskad talrädsla, ökad delaktighet och förbättrad skolsituation. Dessa samband illustreras med streckade pilar i figuren. Sambanden baseras delvis på vad deltagarna beskrivit och delvis på motsatta samband från den negativa modellen.

En förbättrad *kunskap om stamning* hos lärare och skolkamrater ansågs av deltagare i studien kunna leda till ett mer positivt bemötande överlag, och till bättre åtgärder gällande stamningen från lärarna. Detta var även något som lyftes i Hearne et al. (2008), där unga personer som stammar ansåg att kunskap om stamning skulle kunna leda till minskad retning, större förståelse och till att de lättare skulle kunna få hjälp. I den aktuella studien kunde ett *positivt bemötande* från lärare och skolkamrater i sin tur fungera som en skyddsfaktor mot negativt synsätt och bristande självtilltro, och bidrog därmed till en bättre självbild. Med tanke på den påverkan en kritisk självbild visade sig ha på känslor kring talsituationer, skulle en *bättre självbild* kunna leda till att talrädseln minskar. I samband med en *minskad talrädsla* finns det också en chans till ökad delaktighet både i muntliga moment i skolan, i sociala sammanhang och gällande framtida yrkes- och studiemöjligheter. Denna *ökade delaktighet* kan antas leda till en förbättrad skolsituation. Alla de positiva aspekterna skulle dessutom tillsammans kunna innebära en *förbättrad skolsituation* överlag, och denna skulle i sin tur kunna bidra till en fortsatt utveckling av en bättre självbild och en minskad talrädsla, då positiva upplevelser kan antas bidra till ett positivt synsätt respektive ökat mod. En god upplevelse av skoltiden kan även antas bidra till en ökad delaktighet, både i skolsammanhang och gällande framtida livsval som exempelvis utbildning, yrke och relationer.

För att beskriva de återstående sambanden i figur 2 som visas med streckade pilar skulle en ökad egen *kunskap om stamning* även kunna bidra till en bättre självbild och en minskad talrädsla. Även *positivt bemötande* kunde bidra till minskad talrädsla och ökad delaktighet eftersom det var skyddande mot undvikandebeteenden, depression och isolering, samt kunde vara bidragande till avklarad skolgång. Goda relationer med lärare kunde även bidra till en förbättrad skolsituation, ökad trygghet och skollust. En *bättre självbild* skulle även kunna leda till en ökad delaktighet på grund av ett större mod att vara med i muntliga sammanhang, samt även innebära ett bättre mående. Även en *minskad talrädsla* skulle kunna bidra till ett bättre mående och därmed en förbättrad skolsituation. *Ökad delaktighet* i muntliga moment skulle kunna bidra till en bättre självbild och minskad talrädsla, då deltagande i muntliga moment beskrevs som nyttigt för den personliga utvecklingen, och skulle kunna leda till ett bättre självförtroende då man haft mod att utmana sig själv.

Sammanfattningsvis framkommer i denna studie att bemötandet under skoltiden kan ha en påtaglig inverkan på personer som stammar, där ett positivt eller negativt bemötande har kunnat bidra till en utveckling åt en mer positiv eller negativ självbild och världssyn, vilket i sin tur har kunnat få konsekvenser för mående, delaktighet och livsval. Även enstaka förekomster av negativt bemötande kunde få stora konsekvenser och leda till en strävan att dölja stamningen och till självkritik, vilket är en indikation på hur stor roll bemötandet kan spela. Det fanns en frustration över hur lite de flesta vet om stamning och dess olika

uttryckssätt. Särskilt dold stamning och inre påverkan lyftes som okända aspekter för allmänheten, och detta kunde orsaka svårigheter för lärare att hantera stamningsproblematiken på rätt sätt. Flertalet deltagare hade dolt sin stamning, och enligt Erickson och Block (2013) kan så många som två av fem barn ofta hålla sin stamning hemlig, och ytterligare ett av fem barn hålla den hemlig ibland. Då dold stamning kan vara en indikation på skamkänslor och dåligt mående är det viktigt att lärare har tillräcklig kunskap för att kunna uppmärksamma även denna form av stamning, eftersom lärarna har en särskild möjlighet att förhindra en negativ utveckling av självbilden och måendet hos elever som stammar. Det är även viktigt att lärare har kunskap om stamningens inre påverkan överlag, för att kunna stötta elever med både hörbar och icke-hörbar stamning. Detta ligger i linje med vad flera andra studier på området kommit fram till (t.ex. Axelsson & Nordlund, 2004; Hearne et al, 2008; Klompas & Ross, 2004). Föreliggande studie tyder på att det finns behov av närmare samarbete mellan logoped och skola, och om att utbilda lärare om stamning i större utsträckning, särskilt om tidigare nämnda aspekter. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska skolan ta hänsyn till alla barn och deras olika behov och förutsättningar för lärande, och de ska ges stöd och stimuleras till bästa möjliga utveckling. Som framkommer i denna studie skulle en bättre kunskap om stamning och dess konsekvenser hos lärare och även elever kunna utgöra grunden till ett bättre bemötande mot elever som stammar, vilken i sin tur skulle kunna underlätta deras skoltid, och främja en positiv utveckling av självbild, självförtroende och delaktighet i samhället. Detta kan väntas höja livskvaliteten både under skoltiden och i det vuxna livet, då tankar, känslor och minnen som väckts var något som deltagare i studien fortfarande kunde bära med sig. Ett annat viktigt resultat i studien är att utvecklingen av en negativ självbild typiskt var som starkast i högstadiet, vilket betyder att högstadietiden är en tid då lärare och logopedier bör vara extra noga med att uppmärksamma måendet och tankegångarna hos barn som stammar.

Gällande hur personer som stammar kan vilja bli bemötta framkom att det är viktigt att behandlas som en av alla andra, att visas respekt och att få tala till punkt utan kommentarer eller ifyllnad. Det sågs även som viktigt med lyhördhet från lärare, både för måendet och tankarna hos elever som stammar, men även kring deltagande i redovisningar och dylikt. Att undvikandet av muntliga moment för vissa av deltagarna fått innebära en påverkan på betyget är negativt, då alla elever ska ges lika förutsättningar och stöd i att uppnå samma betyg enligt skollagen. Om en elev inte kan uppnå enstaka delar av kunskapskraven på grund av särskilda förutsättningar ska dessa kunskapskrav enligt lagen bortses ifrån, om de inte kan uppnås med hjälp av särskilt stöd (SFS 2010:800). Muntliga moment var något som var väldigt krävande för alla deltagare och kunde få dem att må mycket dåligt. Detta stöds även av vad Lau et al. (2011) fann i sin studie. I den aktuella studien kunde deltagande i muntliga moment upplevas som positivt utvecklande, men var ofta så känslomässigt påfrestande att det blev för mycket för personen att hantera och hen valde istället att skolka eller låtsas vara sjuk. Det fanns åsikter om att man som ung inte har förutsättningar för att konfrontera sin stamning, på grund av en större känslighet gällande självbilden och andras åsikter, och att det är först i vuxen ålder man har mognad nog att utmana sig själv i den utsträckning som krävs. Det är därför viktigt att lärare är uppmärksamma på detta och samtalar med eleven om hur hen känner inför andra lösningar,

såsom redovisning i mindre grupp eller inför enbart läraren. Om även det är för svårt för eleven ska detta inte ligga till grund för att sänka betyget, utan då krävs en lösning som innebär att eleven för redogöra för sin kunskap på ett annat sätt. Uppmuntran och stöd till deltagande är positivt om det balanseras med lyhördhet för eleven, men att tvinga fram deltagande är som studien påvisar till mer skada än hjälp, då det kan leda till att talrädslan växer och till frånvaro från lektionerna. Detta skulle innebära en utveckling åt fel håll då det är barnets bästa och att främja barnets utveckling och lust att lära som ska vara utgångspunkten inom skolan (SFS 2010:800). Snarare är det viktigt att fokusera på att lyfta elevens självkänsla och självförtroende, då detta på ett naturligt sätt kan få en minskad talrädsla som effekt. Att skapa en trygg miljö för eleven där hen känner sig förstådd, respekterad, inkluderad och där stämningen avdramatiseras och inte får utgöra en central roll kan vara en god grund för en sådan utveckling.

För att beskriva studiens trovärdighet kan kriterier för utvärdering av narrativa studier enligt Lieblich (1998) användas. Man kan bland annat utvärdera hur väl tolkningens olika delar skapar en sammanhängande och betydelsefull bild, vilket i denna studie uppnåts genom modeller över de meningssamband som kommit upp i berättelserna. Man kan även enligt Lieblich (1998) titta på hur innehållsrikt materialet är. Analysen av materialet gjordes induktivt, vilket gav möjlighet att täcka in så mycket som möjligt av innehållet i materialet. Även intervjuerna var utformade för att ge så mycket utrymme som möjligt till deltagarnas personliga upplevelser och avslutades inte förrän intervjuämnena var uttömda. Urvalet av deltagarna gjordes utifrån maximal variation särskilt för att täcka in en bred deltagargrupp och därmed kunna samla in så många olika upplevelser som möjligt. Detta kan ses som bidragande till en innehållsrikedom i materialet. Genom att efterfråga intervjupersonernas synpunkter på resultatet kan studiens trovärdighet stärkas (Svensson & Ahrne, 2015), vilket gjorts genom en deltagarvalidering av den färdiga tolkningen av intervjuerna. Trots att ett så brett deltagarspann som möjligt eftersträvades hade deltagarna en gemensam bakgrundsfaktor, vilket var att de deltagit i IST. Detta kan innebära att de haft en svårare upplevelse av sin stämning än gruppen personer som stammar som helhet. De hade även själva anmält intresse för att delta, vilket kan innebära att ämnet för studien känts särskilt relevant för dessa deltagare, kanske på grund av egna upplevelser under skoltiden. Det kan även innebära att de med allra svårast upplevelser valt att inte ställa upp då ämnena kan ha känts för tunga, något som en deltagare i studien ansåg vara troligt. Under intervjuerna kom även ämnen upp som deltagare i studien valde att inte tala om på grund av att de var känsllosamma. Dessa aspekter kan sammantaget ha påverkat resultatets innehållsrikedom. Det fanns även tendenser hos deltagarna att förminska det som hänt, att ursäkta andra och lägga saker på sig själva, vilket kan ha påverkat resultatet. För att beskriva hur innehållet i studien bör tolkas utgick studien från vuxna deltagare som gått i skolan under olika tidsperioder, vilket innebär att resultatet inte bör ses som en spegling av den svenska skolan idag, utan som en generell spegling av vad olika upplevelser av skoltiden kan innebära för en person som stammar. Att studien är retrospektiv har både för- och nackdelar, då det kan innebära att man som vuxen har större mognad och kan ha fått distans till det som hänt samt kommit till större insikt om hur det påverkat en, men även att minnena kan ha försvagats eller förvrängts över tid. På grund av detta vore det av intresse att komplettera

studien med att undersöka barn och ungdomar som stammar gällande deras upplevelser av skolan idag.

Den viktigaste implikationen av studien är vikten av att nå ut med kunskap om stamning till lärare och pedagoger, exempelvis med resultatet från föreliggande studie, samt att logopedier utbildar skolpersonal om hur stamning kan ta sig uttryck och om hur man bäst bemöter och stöttar en elev som stammar. Det är även viktigt för stamningslogopedier att ha i åtanke vilka utmaningar skoltiden kan utgöra för en person som stammar för att på bästa sätt kunna erbjuda det stöd som behövs.

Studieförfattarnas tack

Stort tack till våra deltagare som delat med sig av sina upplevelser! Tack även till samordnaren för Intensiv Stamningsterapi som hjälpt oss med rekryteringen, till den logoped som ställt upp på pilotintervju och till Stamningsförbundet för ekonomiskt stöd.

Referenser

- Alm, P. (1995). *Stamning : om orsaker och behandling, och om hur man själv kan arbeta med sin stamning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Axelsson, K., & Nordlund, C. (2004). *Högstadielärares kunskap om och inställning till stamning*. (Magisteruppsats). Umeå: Institutionen för klinisk vetenskap, Umeå universitet. Tillgänglig: http://www.clinsci.umu.se/digitalAssets/48/48882_27-kurs3.pdf
- Chase, S. (2005) Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red:er). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3:e upplagan). (ss. 651-679). Thousand Oaks, London, & New Delhi: Sage Publications.
- Colman, A. M. (2015). *A Dictionary of Psychology* (4:e upplagan). Oxford: Oxford University Press.
- Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939–947. doi:10.1111/1469-7610.00093
- Erickson, S., & Block, S. (2013). The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families. *Journal of Fluency Disorders*, 38(4), 311-324. doi:10.1016/j.jfludis.2013.09.003
- Felson Duchan, J. (2014). Case studies and their frameworks: positivist, interpretive, and emancipatory. In M. Ball, N. Müller, R. Nelson (red:er). *Handbook of qualitative research in communication disorders*. New York : Psychology Press.
- Fossum, B. (red.) (2013). *Kommunikation: samtal och bemötande i vården*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Franck, A. L., Jackson, R. A., Pimentel, J. T., & Greenwood, G. S. (2003). School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28(1), 1-15. doi:10.1016/S0094-730X(03)00002-0

- Frisén, A., & Hwang, P. (red:er) (2006). *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Garsten, M., & Lundström, C. (2008). Stamning och skenande tal hos barn. I L. Hartelius (red.), *Logopedi*. (1:a upplagan). (ss. 433-444). Lund: Studentlitteratur.
- Graneheim, U. H., Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Guitar, B. (2006). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment*. (3:e upplagan). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hearne, A., Packman, A., Onslow, M., & Quine, S. (2008). Stuttering and its treatment in adolescence: The perceptions of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 33(2), 81-98. doi:10.1016/j.jfludis.2008.01.001
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158. doi:10.1348/000709999157626
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. (3:e upplagan). Stockholm: Natur och kultur.
- Jepson Wigg, U. (2015). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes, R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (ss. 238-255). Stockholm: Liber
- Kathard, H. (2006). On becoming someone: Self-identity as able. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(2), 79-91. doi:10.1080/14417040600657765
- Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of south african individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 275-305. doi:10.1016/j.jfludis.2004.10.001
- Kristoffersen, N.J., Nortvedt, F., & Skaug, E. (red:er), (2005). *Grundläggande omvårdnad. 1*. (1:a upplagan). Stockholm: Liber.
- Langevin, M., & Narasimha Prasad, N. G. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 344-358. doi:10.1044/0161-1461(2012/11-0031)
- Lau, S. R., Beilby, J. M., Byrnes, M. L., & Hennessey, N. W. (2012). Parenting styles and attachment in school-aged children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 45(2), 98-110. doi:10.1016/j.jcomdis.2011.12.002
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- O'Brian, S., Jones, M., Packman, A., Menzies, R., & Onslow, M. (2011). Stuttering severity and educational attainment. *Journal of Fluency Disorders*, 36(2), 86-92. doi:10.1016/j.jfludis.2011.02.006
- Pérez Prieto, H. (2006). *Erfarenhet, berättelse och identitet: livsberättelsestudier*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.
- Ramberg, C., & Samuelsson, C. (2008). Stamning och skenande tal hos vuxna och ungdomar. I L. Hartelius (red.), *Logopedi*. (1:a upplagan). (ss. 433-444) Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Socialstyrelsen. (2001). *Utan fast punkt: Om förvaltning, kunskap, språk och etik i socialt arbete*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Socialstyrelsen. (2011). Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem: (ICD-10-SE). Systematisk förteckning. (Svensk version). Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2010:80. *Skolan och ungdomars psykosociala hälsa*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, & P. Svensson (red:er), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 17-33). Stockholm: Liber.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (5:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Västra Götalandsregionen (u.å). Intensiv stamningsterapi, en logopedisk riskssjukvård: Ett informationsmaterial avsett för berörda yrkesgrupper. [Broschyr]. Göteborg: Regiontryckeriet Göteborg.
- Wrangsjö, B. (2006). Kliniska synpunkter på identitetsutvecklingen. I A. Frisén & P. Hwang (red:er), *Ungdomar och identitet* (ss. 126-148). Stockholm: Natur & Kultur.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall assessment of the speaker's experience of stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31(2), 90-115. doi:10.1016/j.jfludis.2006.02.002
- Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne, P. Svensson (red:er), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2:a upplagan). (ss. 55-66). Stockholm: Liber.