

Stamming i skolen

En retrospektiv studie

Charlotte Askeland
og
Tonje Holm Trulsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Stamming i skolen

En retrospektiv studie om opplevelser fra ungdom- og videregående skole

Charlotte Askeland

og

Tonje Holm Trulsen

© Charlotte Askeland og Tonje Holm Trulsen

2016

Stamming i skolen

Charlotte Askeland og Tonje Holm Trulsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

“Stamming i skolen - En retrospektiv studie”

Bakgrunn og formål

Stamming har sannsynlighet for å utøve en betydelig påvirkning på en person ved alle stadiene i livssyklusen, slik som i skolealder (Klompas & Ross, 2004). Hayhow (1999) viser til at det er dagene på skolen som påvirker livet til personer som stammer mest. Samtidig viser forskning at elever som stammer ofte har negative følelser, mindre deltakelse i klasserommet, både positive og negative erfaringer med lærere og medelever, og generelt en mindre nyttig skoleopplevelse (Daniels, Gabel og Hughes, 2012). Slike funn fanget vår oppmerksomhet, og vi ble av den grunn interessert i å finne ut hvordan skolehverdagen oppleves for ungdommer som stammer. Ut i fra dette ble følgende problemstilling formulert;

Hvilke opplevelser har personer som stammer med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole?

Det er også interessant å se om stamming er til hinder for videre valg av karriere, da Hayhow, Cray og Enderby (2002) viser til at slike valg for første gang blir tatt når elevene fremdeles går på skolen.

Metode

For å besvare problemstillingen ble kvalitativ tilnærming benyttet, da denne tilnærmingen har som formål å få innsikt i hvordan individer opplever sin egen livssituasjon (Dalen, 2011). Dataene ble innhentet ved hjelp av to metoder, majoriteten ved bruk av semistrukturert intervju, og ett fylldig skriftlig innlevert svar. Under intervjuene ble det brukt lydopptaker, som senere ble transkribert. Det transkriberte materialet ble kodet ved hjelp av tematisk analyse, som danner grunnlaget for drøfting av funn.

Forskningsprosjektet er en retrospektiv studie, der det er innhentet informasjon fra tre informanter som ikke lenger er elever selv. Alderen varierer fra starten av tyveårene til slutten av tredveårene.

Resultat og drøfting

Informantene rapporterer om ulike opplevelser av det sosiale og faglige ved skolen, og har i større eller mindre grad vært preget av å ha en taleflytvanske. Stammen har ført til ulike utfordringer når det gjelder skolehverdagen. Informantene fremhever at muntlige aktiviteter var vanskelig, noe som majoriteten ønsket å unngå. Unngåelse av deltakelse i undervisningen kan ha en sammenheng med at informantene ikke fikk vist sine faglige kunnskaper. Da læreren har stor betydning for skolehverdagen ønsker informantene at lærere skal ha mer kunnskaper om stamming, da dette kan medvirke til positive holdninger, mer tilrettelegging og større forståelse for elever som stammer.

Informantene indikerer vanskeligheter med å etablere nye relasjoner, spesielt på ungdomsskolen der presset med å passe inn og være lik alle andre var større. Dette kan ha en sammenheng med informantenes negative tanker om egen kommunikasjon. Synet på egen kommunikasjon har resultert i unngåelse av både lyder og ord, samt situasjoner som krever høy grad av kommunikasjon. Informantene rapporterte også om mobbing, der stammingen var i fokus. Dette hadde også sin verste periode på ungdomsskolen, som kan være i forbindelse med at det skjer en modning, der elevene får en større aksept og toleranse for hverandre.

Når det gjelder videre valg, har stammingen påvirket informantene. Dette både i form av valg av videregående, samt valg av yrker med mindre krav til kommunikasjon. Utdannelse ser ut til å ha hatt en positiv innvirkning. Dette fordi informantene med utdanning rangerte stammingen som et mye mindre hinder i dag, kontra da de gikk på skolen.

Slike funn står i sammenheng med forskning, som viser at stamming påvirker det faglige og sosiale ved skolen. Dette indikerer at elever som stammer har mindre deltakelse i klasserommet, vanskeligheter med å etablere nye relasjoner, og en mer negativ oppfattelse av egen kommunikasjon.

Forord

Arbeid med masteroppgaven har vært en lang, utfordrende og lærerik prosess. Tiden har vært preget av latter, tårer, frustrasjon, glede og stolthetsfølelse. Vi er glad for at vi har hatt mulighet til å skrive hele masteroppgaven sammen, og føler dette som en styrke. Det å nå fullføre masteroppgaven og avslutte studenttilværelsen er vemodig. Studietiden har gitt oss mye, slik som lærdom og gode minner. Likevel føler vi oss nå klare for å avrunde dette kapittelet av livet, og ta fatt på et nytt.

Det å ha vært to i en slik prosess som dette, har vært en styrke. Vi har gitt hverandre motivasjon, hatt gode faglige samtaler, og ikke minst vært en støttespiller for hverandre. Likevel er det flere personer som har vært en avgjørende faktor for at denne masteroppgaven har vært mulig, som vi gjerne vil nevne og takke.

Først og fremst vil vi takke våre informanter som satt av tid, og har sagt seg villig til å dele av sine personlige erfaringer fra skoletiden. Uten dere ville masteroppgaven ikke kunne gjennomføres.

En stor takk må også rettes til vår fleksible og dyktige veileder, Linn Stokke Guttormsen. Vi har satt pris på dine gode tilbakemeldinger, faglige innspill, motivasjon, og ikke minst tilliten du har hatt til oss gjennom hele prosessen.

Sist men ikke minst ønsker vi å takke våre kjære samboere, Joakim og Dag Sverre. Dere har støttet oss gjennom tunge tider, trøstet oss gjennom tider som har vært preget av frustrasjon og sinne, og jublet med oss når vi opplevd å lykkes. Det har vært godt å ha dere rundt oss! Vi vil også rette en takk til våre foreldre, Ruth og Øyvind, og Unni og Frank, som hele tiden har hatt troen på oss, og på den måten gitt oss motivasjon.

Oslo, 23.05.2016

Charlotte Askeland

Tonje Holm Trulsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av problemstilling	1
1.2	Presentasjon av problemstilling	2
1.3	Oppgavens oppbygging	2
2	Teoretisk forankring	4
2.1	Stamming	4
2.1.1	Hva er stamming?	4
2.1.2	Primær- og sekundæradferd	6
2.1.3	Prevalens og insidens	7
2.1.4	Stammeutvikling	9
2.1.5	Læringsteori	12
2.2	Ungdomstiden	13
2.2.1	Ungdommer som stammer	15
2.3	Skolen	16
2.3.1	Skolens faglige arena	18
2.3.2	Skolens sosiale arena	18
2.4	Stamming og skolen	19
2.4.1	Kommunikasjon	20
2.4.2	Interaksjon med jevnaldrende	21
2.4.3	Mobbing	23
2.4.4	Læreren	24
2.5	Videre valg	26
3	Forskningsprosessen	28
3.1	Valg av metode	28
3.1.1	Intervju	29
3.2	Førforståelse	31
3.3	Utvalget	32
3.3.1	Kort introduksjon av informantene	33

3.4	Intervjuguiden	34
3.5	Prøveintervju.....	35
3.6	Gjennomføring av intervjuene.....	36
3.7	Transkribering.....	38
3.8	Koding av data	38
3.9	Validitet og reliabilitet	40
3.9.1	Validitet.....	40
3.9.2	Reliabilitet.....	43
3.10	Etiske hensyn	45
4	Resultat og diskusjon	47
4.2	Opplevelsen av det sosiale ved skolen.....	48
4.2.1	Trivsel på skolen	48
4.2.2	Kommunikasjon	52
4.2.3	Interaksjon med jevnaldrende.....	57
4.2.4	Mobbing.....	62
4.3	Opplevelsen av det faglige ved skolen	65
4.3.1	Læreren.....	65
4.3.2	Muntlig arbeid.....	70
4.3.3	Faglig kunnskap.....	73
4.4	Videre valg.....	74
5	Avslutning	78
5.1	Oppsummering og konklusjon	78
5.2	Metodiske utfordringer.....	80
5.3	Videre forskning.....	81
	Litteraturliste	82
	Vedlegg.....	89

1 Innledning

Stamming er en taleflytvanske som har påvirkning ut over det som er observerbart. Stamming påvirker kommunikasjonen, interaksjon med andre, samt tanker personen har om seg selv. Dette viser til at stamming er en kompleks vanske, hvor hele mennesket blir berørt.

Forskningsprosjektet skal, ved bruk av kvalitativ tilnærming, få innsikt i skoleerfaringer personer som stammer har med ungdom- og videregående skole. Dette skal gjennomføres ved å utføre en retrospektiv studie. Altså innhente informasjon fra informanter som ikke lenger er elever selv. Grunnen og håpet ved å gjennomføre en retrospektiv studie, er at dette kan gi en objektivisering av den subjektive oppfatningen fra denne tiden, ved at informantene har et sammenlikningsgrunnlag fra andre epoker av deres liv.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Kommunikasjon er en fundamental del av vår hverdag. Da stamming er en taleflytvanske som involverer forstyrrelser i den verbale kommunikasjonen, viser Klompas og Ross (2004) til at stamming har sannsynlighet for å utøve en betydelig påvirkning på en person ved alle stadiene i livssyklusen, slik som i skolealder. I faglitteraturen har vi fått en teoretisk innsikt i hvordan stamming kan påvirke ulike stadier i livet. Likevel fremheves det at det har vært lite forskning på ungdommer som stammer (Erickson og Block, 2013).

Ungdomstiden representerer en periode med intens utvikling, og for mange preges perioden også av mye usikkerhet. Stamming kan derfor bli en tilleggsfaktor som kan bidra til mer usikkerhet, i den allerede usikre perioden. Resultater fra studie utført av Hayhow (1999) viste at det var dagene på skolen som påvirket livet til de som stammer mest, samt at flere rapporterte om sterke og ubehagelige minner fra denne tiden. Da skolehverdagen er preget av mye verbal kommunikasjon, kan stamming påvirke det faglige og sosiale. Daniels, Gabel og Hughes (2012) viser til at elever som stammer ofte har negative følelser, mindre deltakelse i klasserommet, både positive og negative erfaringer med lærere og medelever, og generelt en

mindre nyttig skoleopplevelse. Slike funn fanget vår oppmerksomhet, og vi ble av den grunn interessert i å finne ut hvordan skolehverdagen oppleves for ungdommer som stammer.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Masteroppgaven har til formål å få innsikt i opplevelser personer som stammer har fra ungdom- og videregående skole, der elevene må mestre to arenaer; den sosiale og faglige. Dette innebærer blant annet trivsel på skolen, interaksjon med jevnaldrende, og opplevelse av det muntlige arbeidet på skolen. Det er også ønskelig å få innsikt i opplevelser målgruppen har med lærere som faggruppe. Dette i forhold til deres holdninger til elever som stammer, samt tilrettelegging for denne gruppen. Ut i fra dette har følgende problemstilling blitt utformet;

Hvilke opplevelser har personer som stammer med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole?

Det er også interessant å se om stamming er til hinder for videre valg av karriere, da Hayhow, Cray og Enderby (2002) viser til at slike valg for første gang blir tatt når elevene fortsatt går på skolen. Dermed kan opplevelser fra skolen være med å påvirke dette valget.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler, hvor tre utgjør hovedtyngden. Dette er kapittel 2; teoretisk forankring, kapittel 3; forskningsprosessen, og kapittel 4; resultat og diskusjon.

Kapittel 2 inneholder en generell beskrivelse av hva stamming er, utviklingsforløp, hva som karakteriserer ungdomstiden generelt, og ungdommer som stammer. Deretter vil teori på skolen bli presentert, samt stamming i skolen, før det kort avslutningsvis vil komme inn på om stammingen har hindret videre valg av karriere.

I kapittel 3 vil valg av metode begrunnes, og prosessen med å innhente data vil bli beskrevet. Avslutningsvis redegjøres det for etiske hensyn, og validitet og relabilitet knyttet til forskningsprosjektet.

Kapittel 4 presenterer resultater som er innsamlet under to intervju, og et skriftlige svar. Resultatene vil drøftes opp mot relevant teori.

I Kapittel 5; avslutning, oppsummeres funn fra forskningsprosjektet, samt metodiske utfordringer og eventuell videre forskning.

2 Teoretisk forankring

I det følgende kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Utgangspunktet for dette grunnlaget er temaer som fremstilles i problemstillingen. Kapitlet vil åpne med en redegjørelse av stamming som fenomen, hva som karakteriserer ungdomstiden generelt og ungdommer som stammer. Deretter vil en redegjørelse rundt skolen og deres oppgaver i henhold til det faglige og sosiale, samt stamming i skolen, presenteres. Avslutningsvis vil det kort vises til videre valg karriere.

2.1 Stamming

”Stammering is not very common; it is complex, variable and unpredictable. There are different factors that contribute to each child’s problem and affect how stammer develops” (Rustin, Cook, Botterill, Hughes & Kelman, 2001).

Dette sitatet viser til stammingens kompleksitet og uforutsigbarhet. Dette utgjør noe av grunnlaget til at det i dag fortsatt er mange ubesvarte spørsmål knyttet til vansken. For å kunne undersøke om stamming påvirker skolehverdagen, vil det være viktig å tilegne seg kunnskap om vansken. Det vil derfor være nødvendig å tilegne seg kunnskaper om hva stamming *er*, hvordan vansken opptrer, og hvilke faktorer som kan påvirke vanskens fremtreden, for å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte.

2.1.1 Hva er stamming?

Stamming er et eldgammelt fenomen som har berørt mange. Stamming som fenomen er trolig like gammelt som selve talespråket, og har funnet sted i alle sosiale grupper (Brosh & Pirsig, 2001; Büchel & Sommer, 2004). Synet på hva som kan være årsaken til stamming har gjennom årene skiftet fokus, fra feil eller mangler i taleorganet, til det nå multidimensjonale perspektivet (Brosh & Pirsig, 2001; Brüchel & Sommer, 2004; Preus, 1987). Det er fremdeles flere ubesvarte spørsmål rundt vansken. Van Riper (1982) viser til at stamming ofte blir kalt

for et mysterium, men mener selv at termen ikke er dekkende nok. Han påpeker at stamming er en multidimensjonal vanske med flere “brikker” som mangler, og det å definere stamming har i følge flere klinikere vist seg å være vanskelig (Van Riper, 1982; Starkweather, 1987; Bloodstein, 1995; Shapiro, 2011; Guitar, 2014). Dette kan ha en sammenheng med stammeforskningens skiftende fokus gjennom tidene, og vanskens nå multidimensjonelle perspektiv. Van Riper (1982) fremhever at variasjoner mellom definisjonene tydeliggjør at denne komplekse og variable vansken er vanskelig å avgrense. Dette kan ha en sammenheng med at det i 2016 fremdeles mangler en definisjon som er universell akseptert.

Stamming er en taleflytvanske, som karakteriseres av de akustiske trekkene, hvor det er rytmen i talen som er forstyrret. Guitar (2014) karakteriserer stamming som en unormal høy frekvens og/eller varighet av stopp i taleflyten. Stamming opptrer i hele verden, i alle kulturer, samfunnslag, i alle aldre og hos begge kjønn (Rustin, Cook, Botterill, Hughes & Kelman, 2001; Guitar, 2014). Det er i denne sammenheng viktig å understreke at ingen har 100% flyt. Vi kan alle stoppe opp, gjenta ord, hakke og legge til injeksjoner som “eh” når vi snakker. Det som indikerer om det er stamming er mengden av brudd og graden av muskel spenninger (Guitar, 2014).

Starkweather (1987) argumenterer for at personer som stammer, i motsetning til personer som ikke stammer, ikke klarer å produsere meningsfull tale like raskt. Van Riper (1982) fremhever at stamming ikke bare er et verbalt problem, men også et personlig, sosialt og vitenskapelig problem. Dette beviser at det er en sammensatt vanske, hvor det er flere aspekt ved menneske som blir berørt. Taleflytvansken er altså ufrivillig, og ofte belastende for personer som stammer.

Guitar (2014) påpeker at årsaken til stamming fortsatt er ukjent, men at forskere nå har funnet ulike ledetråder. Starkweather (1987) viser til at det eksisterer en predisposisjon for å utvikle stamming, som har et genetisk grunnlag. Det faktum at stamming ligger til familien har blitt dokumentert over lang tid, og ført til refleksjoner rundt genes rolle (Yairi, Ambrose & Cox, 1996; Buck, Lees & Cook, 2002). I en studie utført av Ambrose Cox og Yairi (1997) indikerte deres resultater at vedvarende stamming og spontanbedring er arvelig.

I en review utført av Yairi, Ambrose og Cox (1996) viser resultatet at flere studier indikerer at gener kan forklare rundt 30-60% av stammetilfellene, som igjen viser at rundt 40-70% av

stammetilfellene ikke har stamming i sin familiehistorie. Gener kan derfor ikke alene forklare stamming. Dette fremhever også Kraft og Yairi (2011) i sin artikkel, der de påpeker at tvillingstudier viser at stamming ikke er 100% genetisk anlagt, men at miljømessige faktorer også spiller en sentral rolle.

2.1.2 Primær- og sekundæradferd

Innenfor stammefeltet skilles det mellom primær- og sekundæratferd. Primæratferd, eller kjerneadferd som er betegnelsen Van Riper (1982) bruker, beskriver de grunnleggende trekkene ved talebruddet, som er repetisjoner, forlengelser og blokkeringer. Repetisjoner innebærer at en repeterer en lyd, stavelse eller enstavelsesord flere ganger. Guitar (2014) beskriver det som at personen står fast på den lyden, stavelsen eller enstavelsesordet, og fortsetter å repetere det, til neste lyd kan produseres. Van Riper (1982) viser til at det er denne kjerneadferden som er mest vanlig hos barn som begynner å stamme. Forlengelse er i følge Guitar (2014), når lyd eller luftstrømmen fortsetter, men artikulasjonsbevegelsene stopper opp. Forlengelse kan altså være med eller uten lyd, og kan vare alt fra et halvt sekund til flere minutter (Van Riper, 1982). Blokkeringer er ofte den siste av kjerneadferden som oppstår hos personen som stammer (Guitar, 2014), og innebærer at taleflyten og luftstrømmen ufrivillig stoppes, og påvirker også ofte artikulasjonsbevegelsen. Denne kjerneadferden kan derfor involvere flere nivåer av det å produsere tale, slik som luftstrømmen, strupen og artikulasjonen (Guitar, 2014). Van Riper (1982) argumenterer for at blokkeringer ikke er en egen kjerneadferd, men heller inngår under den lydløse adferden av forlengelser. Noe som er interessant, da andre kategoriserer dette som en egen stammeadferd (Guitar, 2014; Garsten og Lundström, 2008; Bloodstein, 1995; Shapiro, 2011).

Uansett hvordan en vil kategorisere kjerneadferden, er majoriteten av forskerne på feltet enige i de ulike kjennetegnene ved dem. Både Van Riper (1982) og Guitar (2014) deler en felles forståelse om at kjerneadferden ofte begynner med lette repetisjoner og forlengelser, før deretter å få innslag av blokkeringer. Videre viser de til en intensiv økning i kjerneadferden ettersom talevansken utvikler seg. Guitar (2014), Van Riper (1982) og Starkweather (1987) er alle enige om at personer som stammer har repetisjoner, forlengelser og blokkeringer, i ulik grad. Kjerneadferden er altså lik for personer som stammer, og de fremhever at de største

individuelle forskjellene ligger i reaksjonene på denne adferden. Slike reaksjoner blir betegnet som sekundæradferd.

Reaksjoner på kjerneadferden varierer fra individ til individ. Van Riper (1982) og Guitar (2014) viser til at adferden kalles sekundæradferd fordi adferden oppstår senere i utviklingsforløpet. Videre fremhever de at denne adferden er lært og tilvendte reaksjoner på kjerneadferden. Starkweather (1987) påpeker at utviklingen av sekundæradferd påvirkes mer av tidligere erfaringer de som stammer har gjort seg, mer enn utviklingen av kjerneadferd. Guitar (2014) deler sekundæradferd inn i to; fluktadferd og unngåelsesadferd. Fluktadferd oppstår når personen som stammer prøver å komme seg ut av stammeøyeblikket, slik at ytringen kan fullføres. De vanligste eksemplene på fluktadferd er blinking, nikke med hodet, og interjeksjoner av lyder slik som ”uh”. Når slik adferd utføres og kombineres med at stammeøyeblikket stopper, vil adferden opprettholdes, og utføres på nytt neste gang stamming oppstår. Unngåelsesadferd læres når personen som stammer forventer stamming, og minnes de negative erfaringene rundt dette. For å hindre stamming og de negative erfaringene, brukes adferd som tidligere har vært til hjelp for å unngå stamming. Dette kan være å blunke med øynene, tilføye lyd, slik som ”uh”, det kan også være noe helt annet slik som å bytte ut ordet personen ønsket å benytte (Guitar, 2014). Fluktadferd er altså adferd som utføres etter stammeøyeblikket har oppstått, for å komme seg ut av det. Unngåelsesadferd, på den andre siden, er adferd som utføres før stammeøyeblikket oppstår, dette for å forhindre stamming.

2.1.3 Prevalens og insidens

Yairi og Ambrose (2013) beskriver epidemiologi som den vitenskapelige kunnskap om en vanske. Den opplyser om den overordnede risikoen for at den totale befolkningen rammes av vansken, og hvilke faktorer som spiller inn. Stammingens “onset”, prevalens og insidens vil nå bli presentert.

Begrepet ”onset” refererer til da stammingen viste seg for første gang (Guitar, 2014), noe som vanligvis skjer i barndommen (Craig, Hancock, Tran, Craig, & Peters, 2002; Packman, Code & Onslow, 2007; Yairi & Ambrose, 2013). Yairi og Ambrose (2013) har utført en review, der de sammenligner ulike resultater mellom det 20 og 21 århundret. Studien tar

utgangspunkt i seks studier som indikerer at barn ofte begynner å stamme før fylte fire år, og at risikoen for stammingsens onset er over ved fylte 5 år. Forskjellen mellom de ulike kjønnene nær "onset", er nesten fraværende, men størrelsesforholdene øker med alderen, og vil være rundt 4:1 (menn - kvinner) i voksen alder (Yairi & Ambrose 2013). Dette indikerer at det er flere gutter enn jenter som fortsetter å stamme, noe som tydeliggjøres ved prevalens og insidensrater.

Prevalens eller forekomsten refererer til antall personer som stammer i en gitt populasjon, på et gitt tidspunkt. Insidens refererer til hvor mange personer per hundre eller tusen som har stammet på et eller annet tidspunkt i livet (Yairi & Ambrose, 2013). Guitar (2014) og Yairi og Ambrose (2013) fremhever at forekomsten av stamming er vanskelig å fastslå, da det presenteres ulike tall i ulike studier. En av årsakene til dette påpeker Guitar (2014) er forskjellene i forskningsmetoder, som kan resultere i store forskjeller i estimer av forekomsten. Barn i førskolealder (under 6 år) har ofte en høyere prevalens enn barn i skolealder (Guitar, 2014 & Yairi og Ambrose, 2013). Bloodstein (1995) presenterer en prevalens på rundt 1 %. Slike funn indikeres også av nyere studier, deriblant Craig og Tran (2005), Packman, Code og Onslow (2007) og O'Brian og Onslow (2011). Dette anslaget har blitt allment akseptert og er oftest brukt som estimat på prevalensen (Craig & Tran, 2005). Prevalensen i voksen alder anslås å være omkring 0,72%, som er noe lavere enn 1 % som var tidligere anslått prevalens (Yairi & Ambrose 2013).

Guitar (2014) fremhever at insidens også er vanskelig å fremvise klare estimer på, og påpeker også her ulikheter i metodikken. En studie viser at insidens var 8,5 % ved fylte tre år (Reilly et al., 2009), og 11,2 % ved fylte fire år (Reilly et al., 2013). En høyere insidens støttes også av Yairi og Ambrose (2013), som fant en insidens på 8-10%. Dette er noe høyere enn tidligere indikerte estimer som var rundt 5 % (Månsson, 2000).

Det er viktig å påpeke at en ikke skal legge for mye vekt på de ovennevnte tallene, da det er forskjellige inklusjonskriterier i de ulike studiene. Forskjellen kan blant annet være at forskere som sagt bruker ulike metoder for å komme frem til sine indikasjoner, samt at de operer med ulike definisjoner av stamming. Likevel gir tallene en tilfredsstillende angivelse av onset, insidens og prevalens (Yairi & Ambrose, 2013; Guitar, 2014).

2.1.4 Stammeutvikling

Det er vanskelig å predikere hvordan stammingen utvikler seg for hvert enkelt individ. Dette fordi det er store forskjeller i både individet selv, og miljøet rundt. Stamming kan enten oppstå plutselig, utvikle seg gradvis, eller en blanding av tidligere nevnte (Guitar, 2014). Rustin et al. (2001) påpeker at stamming kan arte seg svært ulikt fra individ til individ, og variere fra dag til dag. Men likevel er det en bred enighet på feltet om stammingens utviklingsforløp (Van Riper, 1982; Bloodstein, 1995; Guitar, 2014). Samtidig påpeker de også at et slikt utviklingsforløp ikke kan gjelde for alle, og viser til store variasjoner i utviklingsmønstre hos personer som stammer.

For denne undersøkelsen vil det være nyttig å få en innsikt i hvordan stammingen har utviklet seg, og hvor informantene omtrent vil være i utviklingsforløpet. Guitar (2014) sine fire faser for stammeutvikling vil her bli presentert. I og med at periodene ikke er fastsatte, vil det fokuseres noe på overgangsstamming, men mest på avansert stamming, da informantene i dette forskningsprosjektet sannsynligvis vil inngå i denne kategorien.

Normal ikke-flyt (småbarnsstotring) - 2-5 år

Preus (1987) viser til at det syntes å være et faktum at barn har en periode hvor de hakker, nøler eller stotrer. Han viser til at dette kan ha en sammenheng med språklig umodenhet, men kanskje viktigst; mangelfulle syntaktiske evner, altså vansker med å uttrykke seg i sammenhengende setninger. Guitar (2014) påpeker at denne perioden er karakterisert med adferd som lette repetisjoner, injeksjoner og ordrevisjoner. Talebruddene har en frekvens på under syv av 100 ord.

Grensestamming - 2-3.5 år

Grensestamming skiller seg fra normal ikke-flyt ved å ha en frekvens av stamming på ti av 100 ord (mot syv av 100). I denne fasen er det er typisk at stammingen består av repetisjoner og forlengelser, mer enn revisjoner og interjeksjoner. Det er også flere av antall repetisjoner av ord, lyder, eller deler av ord. Majoriteten av barna som har grensestamming, har i følge

Guitar (2014) ingen tegn til bevissthet om at deres taleflyt er annerledes enn andre barn på deres alder, og har heller ikke utviklet sekundæradferd.

Begynnende stamming - 4-6 år

I denne perioden har stammingen mer spenninger, og barna ønsker å haste seg igjennom stammeøyeblikket. Repetisjonene produseres nå hurtigere, lyder forlenges både i begynnelsen og midten av ord, og blokkeringer oppstår. Barnet viser bevissthet når stammingen oppstår, og sekundæradferd, ofte fluktadferd, kommer til synet (Guitar, 2014).

Overgangsstamming - 6-13 år

En betydelig forskjell fra begynnende stamming og overgangsstamming, er at stammingen ikke er like overraskende for barna eller ungdommene, og at de i noen situasjoner også kan forvente stamming. Forventninger om stamming og negative lyttreaksjoner har oppstått flere ganger, som har ført til følelser som frykt, forlegenhet og skam i flere tilfeller. I denne perioden oppstår det ofte sekundæradferd som er mer kompleks. Hvis én sekundæradferd ikke fører til opphør av stammeøyeblikket, vil en overgangsstammer prøve alt for å komme seg ut av stammeøyeblikket, og gjerne ty til flere ulike adferd. Barn og unge i denne perioden kan utvikle unngåelse av ulike ord eller situasjoner. Dette kan oppstå ved at de forventer stamming på ulike ord eller lyder. En annen betydelig forskjell fra begynnende stamming til perioden nå, er at stammingen har gått fra å være et irritasjonsmoment til å bli et mer seriøst problem (Guitar, 2014).

Avansert stamming - 14år og oppover

Kjerneatferden består av spenninger, hurtige repetisjoner og uregelmessig rytme, og består fremdeles av repetisjoner, forlengelser og blokkeringer, der blokkeringer ofte er mer ansente og med mer synlig strev. Under blokkeringer kan det også oppstå skjelvninger i leppe, kjeve eller tunge. I denne fasen er ofte følelsene sterkere. Til å begynne med kan stammingen kun være et irritasjonsmoment, som senere kan utvikles til å bli et seriøst problem, der følelser som frykt, skam og skyldfølelse ofte står sentralt, noe som er en følge av at deres

stammemønster har blitt formet gjennom flere år. Stammen har nå blitt mer uforutsigbar, som kan føre til følelsen av å ikke ha kontroll, og igjen til følelser som hjelpeløshet, frustrasjon, sinne og håpløshet (Guitar, 2014). Erickson og Block (2013) har utført en studie om stammings påvirkning på ungdommer, der de viser til at det vil være rimelig å anta at flere år med kommunikasjonsvansker kan føre til negative kommunikasjonsholdninger.

Stammen er ofte en side ved personen som er mislikt, og som personen ønsker å bli kvitt. I likhet med overgangsstamming, involverer sekundærferd unngåelse av ord og situasjoner. Forskjellen er at adferden i denne perioden er mer omfattende. Eksempler på unngåelsesadferd er å late som de er syke for å unngå å holde en fremføring, bruke telefonsvarer istedenfor å ta telefonen, unngå å snakke i klassen, avslå jobbtilbud, og begrense deres sosiale aktiviteter i frykt for stamming (Guitar, 2014). Blood, Blood, Tellis og Gabel (2001) viser til at forskning indikerer at dårlig selvoppfatning av egen kommunikasjonskompetanse kan hemme utvikling av kommunikasjonsferdigheter, og kan medvirke til nedsatt interaksjon og unngåelse av sosiale situasjoner.

Guitar (2014) fremhever at individets følelser kan være en like stor del av det å stamme, som taleatferden i seg selv. Det vil si at stamming ikke bare omhandler det en hører og ser, men også indre tanker og følelser. Flere studier viser til stammings påvirkning (Craig, Bloomgart & Tran, 2009; Koedoot, Bouwmans, Franken & Stolk, 2011; Yaruss, 2010), og har fokus på tilværelsen rundt det å stamme. Dette kan være alt fra andres reaksjoner, til egen selvfølelse, og muligheten til å oppnå sine mål i livet. Craig et al. (2009) og Koedoot et al. (2011) påpeker at det er forsket mer på de synlige aspektene ved det å stamme, altså primær- og sekundærferd, kontra individets usynlige, slik som personens tanker, følelser og selvfølelse. De fremhever også viktigheten av at dette emnet blir bragt frem i lyset.

Craig et al. (2009) har gjennomført en studie som undersøkte stammings påvirkning på livskvaliteten hos voksne som stammer. Deres resultater indikerer at stamming har en negativ påvirkning på livskvalitet i sosiale- og emosjonelle situasjoner, mental helse og livs status. Dette står i sammenheng med Yaruss (2010) sine funn, hvor hans resultater viser at personer som stammer rapporterte at de erfarte negative reaksjoner på stammingen, vanskeligheter med å kommunisere i viktige situasjoner, redusert tilfredshet, og redusert evne til å oppnå deres mål i livet. Som selvstendig individ er det ulikt hvordan vi håndterer og bearbeider

ulike utfordringer, slik som det å stamme. Koedoot et al. (2011) påpeker at selv om stamming er kjent for å påvirke dagliglivet, er det fortsatt uklart i hvor stor grad.

2.1.5 Læringsteori

For å forklare hvordan utviklingen av sekundæratferd skjer, bruker en behavioristisk læringsteori. Disse teoriene er opptatt av hvilke betingelser atferden skjer under og har fokus på læring som endring av denne atferden. Læringsteorier knyttet opp mot betinging har eksistert i lang tid, og ideen bak læring ved betinging er assosiasjonene vi gjør som skaper læringen. Under hvilke forutsetninger og hva som blir assosiert varierer fra situasjon til situasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I følge Guitar (2014) har læring en betydelig rolle i stammeutviklingen, og kan være med på å opprettholde og forverre stammeadferden. Det finnes flere ulike måter å lære på, og det vil her bli presentert tre ulike læringsteorier; klassisk betinging, operant betinging og betinget unngåelsesadferd.

Klassisk betinging baserer seg på koblinger mellom ulike former av stimulus og respons. Før læringen har funnet sted, er stamming en nøytral stimuli, som etterhvert vil utløse betinget respons. Dette kan skje ved at personen som stammer får kritisk tilbakemelding på stammingen, som fører til respons i form av spenninger og negative følelser. Etter at dette har inntruffet gjentatte ganger, vil stammingen i seg selv utløse spenninger og negative følelser. Adferden er da lært.

Operant betinging er konsekvenser som følge av en bestemt adferd, som har innvirkning på hvor hyppig adferden vil inntreffe i fremtiden (Preus, 1987). Det vil altså si at lært adferd er et resultat av belønning eller straff som følge av en frivillig handling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Guitar (2014) påpeker at fluktadferd kan forklares gjennom denne læringsteorien. Slik adferd begynner som en del av en tilfeldig kamp for å komme seg ut av stammeøyeblikket, og blir videreført når en føler lettelse av at stammeøyeblikket opphører. Guitar (2014) viser til tre former for operant betinging. 1) positiv forsterkning; innebærer at adferd som assosieres med en positiv konsekvens repeteres. 2) straff; innebærer at adferd som assosieres med en negativ konsekvens unngås. 3) Negativ forsterkning; denne formen for betinging er

mekanismen bak fluktatferd, og innebærer at adferd som fører til at en ubehagelig situasjon opphøres opprettholdes.

Betinget unngåelsesadferd innebærer flere ulike typer adferd personer som stammer lærer seg. Dette kan være alt fra å unngå ulike ord, snakke i ulike situasjoner og tillegelse av lyder eller fraser slik som “uhm” og “du vet” for å få en god start før vanskelige ord. Guitar (2014) viser til at mye av unngåelsesadferd læres gjennom fluktatferd, som for eksempel at “uhm” brukes for å opphøre stammeøyeblikket. “Uhm” brukes da som et hjelpemiddel for å forhindre at stammingen oppstår. Personer som stammer bruker unngåelse for å hindre og oppleve ubehagelige situasjoner der stammingen tar overhånd. Likevel påpeker Guitar (2014) at det også er flere typer adferd som læres uten innvirkning fra fluktadferd.

2.2 Ungdomstiden

Ungdomstiden er den fasen i livet der en opplever gradvis overgang mellom barndom og voksenliv (Spear, 2000). Verdens helseorganisasjon definerer *ungdomstid* som den perioden menneskets vekst og utvikling som oppstår etter barndommen og før voksenlivet, som strekker seg i alderen 10-19 år. Perioden representerer en kritisk overgang i livet, og karakteriseres av hurtig vekst og endring (WHO, 2016). Forskere har også vist stor interesse for denne livsperioden grunnet den intense forandringen i henhold til psyken, oppførsel, sosial omgøelse og nevrologiske forandringer (Sommerville, Jones & Casey, 2009). I følge Ernst, Pine og Hardin, (2006) er ungdomstiden definert som en utviklingsperiode der fysiske, psykologiske og sosiale milepæler blir nådd. Eksempler på dette er kjønnsmodning, følelser og sårbarhet, distanserende i henhold til voksne og barn, og overlegenhet blant jevnaldrende. Videre sier de at de to mest synlige endringene er fysisk vekst og kjønnsmodning, som begge er begreper som definerer puberteten. Tiden er derfor en utviklingsperiode preget av stress og intense forandringer, der personens egenskaper har stor betydning (Lerner, Boyd & Du, 2010).

Ungdomstiden er karakterisert gjennom typiske mønstre av motivert atferd, som viljen til å gjøre risikofylte, belønningssøkende og impulsive handlinger (Ernst et al., 2006; Spear, 2000; Dahl, 2006; Sommerville et al., 2009). Ifølge Steinberg (2005) sine resultater kommer det

frem at ungdommer er dårlige beslutningstakere i forhold til deres involvering i risikofylte aktiviteter. Videre påpeker han at ungdommer gjør risikofylte handlinger selv om de vet og forstår risikoen ved handlingen. En kan derfor se en sammenheng, der ungdommer gjør dårlige beslutninger, fordi de motiveres til å gjøre risikofylte valg, da de ikke tenker på konsekvensen av deres handling.

Spear (2000) beskriver ungdomstiden som en tid fylt med stress. Han beskriver videre at med stress krever det også tid og krefter for å gjenopprette eller opprettholde den likevekten en ønsker å ha i livet. Det er en tid der en har vokst fra seg svakhetene en hadde som barn, samtidig som en ikke har begynt å ta til seg det som naturlig hører med til voksen aldring (Dahl, 2006).

Ungdomstiden er en kritisk periode i den sosiale utviklingen, da den er preget av et økende nettverk blant jevnaldrende, samt større behov for nære vennskap (La Greca og Harrison, 2005). Furman og Buhrmester (1992) viser til at venner i ungdomsalder går over til å bli primærkilden i forhold til sosial støtte, og spiller derfor en viktig rolle for ungdommens selvbilde og trivsel. Sommerville et al. (2009) beskriver flere faktorer som kan spille en rolle for en persons ungdomstid. De trekker særlig frem den sosiale konteksten som en fremtredende del av dette, hvor det blir lagt stor vekt på ungdommens sosiale status blant jevnaldrende. Det beskrives videre at ungdommer kan vise økt følsomhet for sosiale signaler, spesielt fra jevnaldrende. Sammenlikner en med inntrykkene man får som barn eller voksen, er ungdomstiden en tid som er forbundet med følsomhet. Samtidig er det viktig å trekke frem at det er store individuelle forskjeller blant ungdommene.

Selv om ungdomstiden for mange er en tid som er forbundet med stress, hormoner og pubertet, er det i de fleste tilfeller slik, at fasen fra barn, til ungdom, til voksen er en tid som gjennomgås uten store problemer (Sommerville et al., 2009; Steinberg, 2008; Dahl, 2006), selv om det finnes beviser for at personer som gjennomgår ungdomstiden også erfarer en tid med stress og emosjonelle opprør (Dahl, 2006). Ungdomstiden setter føringer for veien videre, og eventuelle problemer fra denne perioden kan føres inn i voksen alder (Dahl, 2006).

2.2.1 Ungdommer som stammer

Som tidligere nevnt er ungdomstiden den fasen i livet der en opplever en gradvis overgang fra barndom til voksenlivet. Ungdomstiden er derfor preget av store forandringer, der vanlige atferdsendringer i ungdomsårene kan forbindes med økt respons til intensiver og emosjonelle signaler, samtidig som en fortsatt er umoden i henhold til følelsesmessig kontroll (Sommerville et al., 2009). For ungdommene som stammer, som har vanskeligheter i sosiale situasjoner, kan denne perioden muligens utgjøre ekstra stor belastning.

Kommunikasjon er en vesentlig del av vår hverdag, og påvirker oss i flere situasjoner. Stammering involverer forstyrrelser i den verbale taleflyten (O'Brian, Jones, Packman, Menzies & Onslow, 2011), og det er sannsynlig at dette kan utøve en omfattende påvirkning på en person i alle stegene av livssyklusen (Klompas og Ross, 2004). En studie utført av Miller og Watson (1992) indikerer at personer som stammer har negative holdninger til egen kommunikasjon. Helliesen (2008) beskriver at ungdommer som stammer har utfordringer knyttet til hverdagslige sosiale situasjoner, der kommunikasjon er fremtredende. Videre sier han at det å stamme, fører til stadige påminnelser om at han/hun har vanskeligheter med kommunikasjonen, som igjen kan føre til negative tanker om seg selv. Funn av Erickson og Block (2013) viser at ungdommer som stammer har under gjennomsnittlig kommunikasjonskompetanse, økt kommunikasjonsfrykt, og at de prøver å skjule stammeringen i mange kommunikasjonssituasjoner.

I en undersøkelse av selvfølelsen og frigjørelsen, utført av Blood, Blood, Tellis og Gabel (2003), deltok 48 ungdommer som stammer i alderen 13-18 år. Deres resultater indikerte at 85 % av deltakerne scoret tilnærmet lik gjennomsnittet når det kommer til positiv selvtillit, i forhold til normerte verdier. Resultatene viste også at stammering ikke representerte et stigmatiserende forhold for de fleste ungdommene som stammet. De fant også ut at 60% av deltakerne sjeldent eller aldri diskuterte deres egen stammering. Samtidig kom det frem at de yngste ungdommene så på stammeringen som mer negativt enn eldre ungdommer.

Kraaimaata, Vanryckeghem og Van Dam-Baggenc (2002) undersøkte sosial angst hos 89 personer som stammer, i alderen 18-50 år. Kontrollgruppen besto av 131 personer som ikke stammer. Deres resultater indikerer at personer som stammer viser en signifikant høyere grad

av emosjonelle spenninger eller ubehag i sosiale situasjoner, og en signifikant lavere frekvens av sosial respons, sammenlignet med personer som ikke stammer.

Det har også blitt rapportert om flere negative stereotyper knyttet til ungdommer som stammer. Disse negative fordommene kommer blant annet fra foreldre til barn som stammer, lærere, spesiallærere, generell befolkning, og av personer som stammer selv (Kalinowski, Armson, Stuart og Lerman, 1993; Ruscello, Lass, Schmitt og Pannbacker, 1994). Videre påpekes det at sosial stigmatisering kan føre til negative utfall i sosiale situasjoner, som igjen kan føre til negativ selvoppfattelse blant ungdommer som stammer (Crocker, 1999).

2.3 Skolen

I følge opplæringsloven har alle barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring, og et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, §2-1, §9a-1). Skolen vil derfor være en arena for å ivareta elevens ve og vel, i forhold til deres individuelle særtrekk, styrker og utfordringer. Læring av faglig kunnskap og ferdigheter fremheves ofte som skolens viktigste oppgave, og det er i henhold til dette at skolen er opprettet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Da eleven tilbringer mye av sin tid på skolen, vil det derfor være viktig med en trygg atmosfære der elevenes ulikheter blir anerkjent og ivaretatt på best mulig måte. Ivaretagelse av dette understrekes i opplæringsloven der det påpekes at “alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, §9a-1). Skolen er altså en arena som skal fremme et godt læringsmiljø som både vil ha betydning for elevens videre læring og fremtid.

Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at læringsmiljø er et komplekst begrep det er vanskelig å definere. Litt avgrenset kan en betrakte læringsmiljøet som “det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen” (Skaalvik & Skaalvik, 2013:186). Skolen ble som sagt opprettet for å ivareta elevens læring av kunnskaper og ferdigheter, men det er tydelig at skolen har en større rolle utover dette. Som arena skal skolen i følge opplæringsloven (1998, §9a-1) også fremme et godt psykososialt miljø, som kan ha en viktig innflytelse på elevens trivsel, helse, motivasjon,

prestasjoner og engasjement. Skolen som arena legger dermed flere grunnsteiner for elevenes videre læring og fremtid.

Oppgavens hovedområde vil rette fokuset mot ungdom- og videregående skole, og det vil derfor være relevant å vite hva som skiller disse to arenaene. Ungdomsskolen er en del av den obligatoriske grunnskolen, som strekker seg fra 1. til 10. klasse. Barneskolen strekker seg til 7., mens ungdomsskolen står for de resterende tre årene (Opplæringslova, 1998). Elevene vil være 12 eller 13 år når de begynner på ungdomsskolen, og 15 eller 16 når de avslutter. Ungdomsskolen er en sammensetning av flere barneskoler i nærområdet. Klassene vil derfor være bestående av både kjente og ukjente elever. Etter endt skolegang på ungdomsskolen vil elevene frivillig kunne søke om videregående opplæring.

I opplæringsloven (1998) påpekes det at “ungdom som har fullført grunnskolen, eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring” (§3-1). Videre påpekes det at elever som har fylt 15 år, selv kan søke om videregående opplæring. Dette blir da et av de første store valgene ungdommene må ta. Hvis elevene søker og begynner på videregående skole, vil de fleste være i alderen 15 eller 16 år, og 18 eller 19 når de avslutter. Da videregående opplæring er frivillig, vil aldersspennet variere. Det er også ulike studieretninger eleven kan velge, innenfor den videregående opplæring. Dette kan være alt fra studiespesialiserende til fagopplæring. Da en selv kan velge hvilken linje og hvilken videregående skole en ønsker å gå på, vil også klassene her være preget av både kjente og ukjente elever. Ved å gjennomføre den videregående opplæringen oppnår eleven studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse (Opplæringslova, 1998).

Elever må mestre to arenaer på skolen, den faglige og den sosiale (Udir, 2012). Dette er to arenaer som sammen har stor innflytelse på eleven. Arenaene vil derfor bli presentert her, for å vise til skolens kompleksitet.

2.3.1 Skolens faglige arena

Skolen har ansvaret for elevens “opplæring” (St .melding nr 31). Begrepet “opplæring” vil si at skolen skal tilføre elevene kunnskap og kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). “Et sentralt aspekt ved læringsmiljøet er grad av tilpassing av undervisningen til elevenes læringsforutsetninger” (Skaalvik og Skaalvik, 2013:186). I opplæringsloven (1998) påpekes det at opplæringen skal tilpasses både elevenes evner og forutsetninger. Dette vil si at tilpasset opplæring ikke handler om lik behandling av alle, men en positiv forskjellsbehandling, der alle elever stilles på lik linje. Derfor vil tilpassing av undervisning vær en forutsetning for at elever skal oppleve mestring i skolen. I følge utdanningsdirektoratet (2013) vil forholdene i læringsmiljøet til hver enkelt elev ha betydning for elevens faglige utvikling. Videre fremheves det at elever med positive relasjoner til lærerne sine er mer aktive i klassen og ofte bedre likt av de andre elevene.

2.3.2 Skolens sosiale arena

Skolen er en sentral arena for sosialt samspill, mellom voksne og elev, samt elevene seg i imellom. Som arena utgjør skolen en viktig sosialiseringfaktor i prosessen fra det å være barn og på vei inn i voksenlivet (Udir, 2013).

Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at kjennetegnet ved en inkluderende skole, er at skolen har utviklet et miljø der elevene føler seg akseptert og godkjent for den personen de er. Norske skoler bør derfor ha som mål å være en inkluderende skole, med et inkluderende felleskap som gagnar elevens sosiale og personlige utvikling i positiv forstand. I forbindelse med dette, har læreren et viktig ansvar med å anerkjenne ulikheter, samt bygge relasjoner dem imellom.

Relasjoner med andre elever har stor betydning for elevens trivsel, velvære og engasjement på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Opplæringsloven (1998) påpeker at eleven har rett til et psykososialt miljø der ”alle former for diskriminering skal motarbeidast” (§ 1-1). Videre påpeker den at elevens trygghet er viktig, der eleven opplever skolen som en arena der det skal være fritt for negativ atferd av typen krenkende ord, handlinger og holdninger.

2.4 Stammer og skolen

Kommunikasjon er en fundamental del av vår hverdag. Det påvirker vår daglige interaksjon med andre, hvor alt av det sosiale både blir etablert og opprettholdt. Da stammer involverer forstyrrelser i den verbale taleflyten, er det sannsynlig at dette kan utøve en omfattende påvirkning på en person i alle stegene av livssyklusen, slik som i skolealder (Klompas & Ross, 2004).

Hayhow (1999) utførte en undersøkelse med 332 personer som stammer i aldersspennet 16-86 år, med gjennomsnittsalder på 38. Resultatene viste at det var dagene på skolen som hadde påvirket livet til de som stammer mest. Flere rapporterte også om sterke og ubehagelige minner fra denne tiden. Da elevene tilbringer mye av sin tid på skolen og de er under utvikling både fysisk og psykisk, vil det være sannsynlig at tiden på skolen kan ha en stor påvirkning på de som stammer. Erfaringer fra skolen er altså en viktig del av personens utvikling, derfor fremhever Daniels et al. (2012) viktigheten av å forstå skoleopplevelsen til elever som stammer.

Daniels et al. (2012) undersøkte 21 voksenes erfaringer med stammings påvirkninger på det personlige, emosjonelle og psykologiske i skolesammenheng. Deres studie kom frem til at skolen er et kompleks kulturelt miljø, der elevene både må delta på det akademiske og sosiale plan. Resultatene viste også at elever som stammer ofte har negative følelser, mindre deltakelse i klasserommet, både positive og negative erfaringer med lærere og medelever, og generelt en mindre nyttig skoleopplevelse.

Skoletiden fra barneskolen til høyere utdanning, stiller store krav til verbale kommunikasjonsferdigheter. Slike ferdigheter er en vesentlig del av aktiviteter som foregår i klasserommet, samt utvikling av sosiale ferdigheter. Det stilles krav om høytlesning, diskusjon med medelever, stille og svare på spørsmål fra lærere, og holde foredrag for medelever. Slike aktiviteter stiller høye krav til elever som stammer (O'Brian et al., 2011). Slike funn støtter behovet for mer forskning som spesielt fokuserer på å undersøke og forstå skoleerfaringer til elever som stammer (Daniels et al., 2012).

2.4.1 Kommunikasjon

Verbal kommunikasjon er en vesentlig del av dagliglivet, og påvirker interaksjonen med andre mennesker. Stammer er en vanske som hindrer flyt i kommunikasjon, noe som kan medføre vanskeligheter med å få frem det en ønsker å si.

En tidligere studie utført av Miller og Watson (1992) viste at personer som stammer hadde negative holdninger til egen kommunikasjon, og at de negative holdningene økte med selvrapportert alvorlighetsgrad av stammer. Deres resultater foreslår at angst hos personer som stammer er en rasjonell respons til negative kommunikasjonserfaringer. En nyere studie utført av Blood et al. (2001) rapporterte om liknende funn. Deres resultater viste at ungdommer som stammer opplever selv å ha lavere kommunikasjonsferdigheter og en større frykt for å snakke, sammenlignet med ungdommer som ikke stammer. Kommunikasjon er involvert i flere aspekter ved skoletilværelsen, og kan av den grunn oppleves som altomfattende for personer som stammer som strever med nettopp kommunikasjon.

I kommunikasjon med andre, kan reaksjoner fra samtalepartner føre til ulike reaksjoner hos de som stammer. I følge Van Riper (1982) er personer som stammer aktive i kommunikasjonen, der de ofte observerer samtalepartneren etter tegn til avvisning, eller annen negative respons. Dette kan være reaksjoner som ikke eksisterer hos samtalepartner, men som personen som stammer likevel både ser etter, og opplever. Guitar (2014) viser til at personer som stammer ofte projiserer egne holdninger til samtalepartner, og tolkningen av lytterens adferd er ofte negativ. Ved gjentatte møter med negativ respons fra samtalepartner, kan negative følelser og reaksjoner hos personen som stammer, ende opp som lært atferd (Guitar, 2014). Som tidligere nevnt finnes det også her forskjeller fra individ til individ, hvordan personen som stammer tolker samtalepartner, eller bearbeider deres reaksjoner til stammingen.

Guttormsen, Kefalianos og Næss (2015) har gjennomført en større meta analytisk review som viser forskjellene i kommunikasjonsholdninger mellom barn og unge som stammer og barn og unge som ikke stammer i alderen 3-18 år. Deres resultater sammenfatter resultater fra 18 studier som oppfylte inklusjonskriteriene. Kriteriene for metaanalysen var at studiene skulle bestå av både barn og unge som stammer og barn og unge som ikke stammer, i alderen 3-18

år, samt at studiene også skulle måle kommunikasjonsholdninger. Resultatene indikerer at barn og unge som stammer viser mer negative holdninger til egen kommunikasjon, sammenliknet med barn og unge som ikke stammer, allerede fra førskolealder. Forskjellene mellom gruppene ser ut til å øke med alderen, men var ikke påvirket av kjønn. Resultatene deres indikerer at negative holdninger til kommunikasjonen kan være en følge av stamming.

Ut ifra studiene ovenfor, ser det ut til at barn og unge som stammer viser en mer negativ holdning til egen kommunikasjon, enn barn og unge som ikke stammer. Dette kan påvirke deres opplevelse av skolesituasjonen, da det faglige og sosiale ved skolen kan bli berørt av stammingen. Dette fordi de fleste situasjonene på skolen krever muntlig aktivitet. Negative opplevelser med kommunikasjon, mobbing og større krav til kommunikasjon, kan være mulig forklaring av økning av negative kommunikasjonsholdninger blant barn og unge som stammer i skolealder (Guttormsen et al., 2015). Dette har en sammenheng med at barn og unge som stammer kan bli eksponert for flere negative kommunikasjons opplevelser under oppveksten, samt oppleve vanskeligheter med økende krav til kommunikasjonssituasjoner på skolen (Davis, Howell & Cooke, 2002).

2.4.2 Interaksjon med jevnaldrende

Sosiale relasjoner og tilhørighet til sosiale grupper spiller en kritisk rolle i ungdommens utvikling (Parker & Asher, 1993). I overgangen fra barndommen til ungdomstiden tilbringer ungdommer mer tid med jevnaldrende, og jevnaldrende blir den viktigste sosiale påvirkningen på ungdommers oppførsel og verdier (Rohrbeck, 2003). Positive relasjoner mellom jevnaldrende, har betydning for ungdommers sosialisering og utvikling. På den andre siden kan negative relasjoner føre til flere vanskeligheter relatert til deres utvikling som kan ha livslang påvirkning (Neuharth-Pritchett & Ma, 2006). Relasjoner med jevnaldrende påvirker ungdommens sosiale identitet, selvtillit og sosial status. Aksept fra jevnaldrende har sammenheng med popularitet i grupper, nært vennskap, positiv selvfølelse, akademisk mestring, og utvikling av sosial kompetanse, og avvisning fra jevnaldrende kan i motsetning føre til depresjon, unngåelse av sosiale situasjoner, aggresjon, lav selvfølelse, dårligere akademisk mestring, og gi en høyere risiko for å bli et offer for mobbing (Parker & Asher,

1993). Ut ifra dette kan en se at sosiale situasjoner kan ha påvirkning for personens indre tanker og følelser, samt faglig mestring.

Studier har antydnet at barn med kommunikasjonsvansker har større sannsynlighet for å bli avvist og ignorert i sosiale situasjoner av jevnaldrende (Botting & Conti-Ramsden, 2000; Fujiki, Brinton & Topp, 1996). Klompas og Ross (2004) utførte en studie som undersøkte livserfaringer til 16 voksne som stammer i alderen 20-59 år. Av de 16 deltakerne rapporterte tre at deres stamming ikke hadde noen påvirkning på deres relasjon med medelever, mens hele 13 rapporterte at det hadde en påvirkning. Av deltakerne som følte at stamming hadde en påvirkning på relasjonen med medelever, trakk de fleste frem mobbing som hovedtema. Studien viste også at ni av de 16 deltakerne følte at stammingen ikke hadde noen påvirkning på deres sosiale liv når det gjaldt å etablere vennskap, mens syv følte at det hadde enten positiv eller negativ effekt. Studien er forholdsvis liten, og en kan dermed ikke generalisere resultatene til resten av populasjonen av elever som stammer. Selv innenfor et lite utvalg, opplever flertallet at stamming har en påvirkning for interaksjon med andre, enn at stammingen ikke påvirker interaksjonen.

Flere av de 332 deltakerne i studien til Hayhow, Cray og Enderby (2002) rapporterte også om at stammingen var et hinder for å etablere vennskap da de var yngre. Da deltakerne var mellom 16 og 86 år, med en gjennomsnittsalder på 38, kan det tenkes at vansken med å etablere vennskap er relatert til skolealder. Dette kan ses i sammenheng med at resultatene indikerte at stammingen hadde størst negative effekt i skolealder. Funn fra studie utført av Davis et al. (2002) viste at barn som stammer var avvist signifikant oftere enn deres jevnaldrende, og hadde mindre sannsynlighet for å være populære og bli nominert til ledere. I motsetning var det mer sannsynlig at de ble ofre for mobbing. Slike resultater viser viktigheten av positiv interaksjon mellom jevnaldrende, da ungdommer som stammer er en sårbar gruppe.

2.4.3 Mobbing

Mobbing blant skolebarn er et gammelt og kjent fenomen (Olweus, 2003). Da dette er et så kjent fenomen, er det viktig at en både er kjent med hva mobbing er, og hvilke konsekvenser mobbing kan medføre. Olweus (1993) definerer mobbing slik: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students” (Olweus 1993, referert i Olweus 2003: 12). Ut i fra denne definisjonen innebærer mobbing at en elev blir utsatt for negative kommentarer og handlinger over tid, fra én eller flere personer. Langevin, Bortnick, Hammer og Wiebe (1998) viser til at stammer ser ut til å ha en innvirkning på mobbing, og setter elevene som stammer i en større risiko for å bli et offer.

Elever som stammer er ofte karakterisert som mer usikre, isolerte, spente, sjenerte, engstelige, bekymret, forsiktige, og har større frykt for å snakke, enn elever som ikke stammer (Blood et al., 2001; Blood & Blood, 2004; Betz, Blood & Blood, 2008). Slike negative karakteristiske trekk har også blitt brukt for å beskrive personer som ofte er offer for mobbing (Olweus, 1997), og er bemerkelsesverdig lik for hvordan mobbere definerer sine mål (Blood & Blood, 2004). Resultater fra både eldre og nyere studier viser at elever som stammer har en høyere risiko for å bli mobbet (Langevin et al., 1998; Hugh-Jones & Smith, 1999; Blood & Blood, 2004; Blood & Blood, 2007; Blood, Boyle, Blood & Nalesnik, 2010; Blood, Blood, Tramontana, Sylvia, Boyle & Motzko, 2011).

I en eldre studie utført av Langevin et al. (1998) viste deres resultater at barn som stammer i alderen 7-15 år, var mer opprørt over å bli mobbet for stammingen, enn for eksempel hår og vekt. Resultater fra Blood og Blood (2004) sin studie viste at en majoritet av ungdommene som opplevde selv å ha dårligere kommunikasjonsferdigheter, hadde større sannsynlighet for å bli et offer for mobbing. Dette kan ha en sammenheng med at ungdommer som opplever selv å ha dårlige kommunikasjonsferdigheter er mer usikre, har større frykt for å snakke, er bekymret og forsiktige, som tidligere nevnt også karakteristiske trekk ved personer som er offer for mobbing. En studie utført av Hugh-Jones og Smith (1998) rapporterte om vanskeligheter med å få venner som en faktor som er relatert til det å bli offer for mobbing (Hugh-Jones & Smith, 1998).

Hugh-Jones og Smith (1999) rapporterte at mobbing både hadde kortsiktige og langvarige konsekvenser. Studien viste at omtrent alle som hadde vært utsatt for mobbing rapporterte om kortsiktige konsekvenser, som både gjaldt personlig konsekvenser, slik som lav selvtillit, angst og depresjon, samt at det hadde konsekvenser for skolearbeidet. Liknende funn rapporterer også Langevin et al. (1998), Garbarino og deLara (2002), Blood og Blood (2004), og Blood et al. (2010). Ofre for mobbing kan også erfare angst, negativ selvfølelse, depresjon, sosial isolasjon og ensomhet (Murphy & Quesal, 2002; Rigby, 2003; Solberg & Olweus, 2003). Murphy og Quesal (2002) trekker også frem at mobbing kan forverre stammeadferden, øke negative følelser og negative tanker, samt redusere terapiprogresjon. Mobbing kan i så måte påvirke alvorlighetsgrad av stamming, noe som igjen kan øke sårbarheten for mobbing.

Mobbing kan altså ha negative konsekvenser for elevens utvikling. Som tidligere nevnt er trivsel og trygghet faktorer som er viktige for læring og utvikling. Konsekvenser som mobbing utgjør opptrer gjerne ikke alene, men har en “snøballeffekt” hvor en konsekvens igjen fører til at en ny oppstår. Slik som at lav selvtillit kan føre til at en tar mindre kontakt med sine medelever, som kan føre til isolasjon og ensomhet. Frykt for å snakke kan hindre muntlig deltakelse i faglige sammenhenger, og hindre det faglig utbyttet. Skolen har som tidligere nevnt ansvar for at sosial diskriminering skal unngås. Da mobbing er en form for diskriminering, må skolen sette inn tiltak for å eliminere slik adferd. Dette for å sikre et godt psykososialt miljø som det påpekes i Opplæringsloven (1998, §9a-1) at alle elever har krav på.

2.4.4 Læreren

En av de sentrale rollene for å oppnå en god skole er læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerrollen er et krevende yrke, hvor læreren er forvalter av skolens ideologi og har betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Skaalvik & Skaalvik (2013) fremhever at positiv relasjon mellom lærer og elev kan føre til at elevene føler tilhørighet i skolen, samt mer engasjement i det faglige arbeidet. Skoleerfaringer er en viktig del av elevens utvikling, derfor syntes det å være et kritisk behov for å forstå skoleerfaringer til personer som stammer (Daniels et al., 2012).

Barn i skolealder tilbringer store deler av sin tid på skolen. Som en autoritær person kan lærerne ha en betydelig innvirkning på deres liv i løpet av disse årene (Ginsberg, 2002; Bennett, 2003; Abdalla & Louis, 2012). En studie utført av Bennett (2003) indikerer at det er flere kommunikasjonspartnere til elever som stammer som har negative holdninger til denne gruppen. Dette står i sammenheng med en studie utført av Ruscello et al. (1994) som fant ut at lærere ofte knyttet negative stereotypier til personer som stammer.

Da informantene i Daniels et al. (2012) sin undersøkelse ble spurt om å gi forslag til lærere, kom det frem at det var ønskelig at lærere var mer forståelsesfulle, sensitive, hadde mer kunnskap om stamming, samt at de prioriterte å bli kjent med ressurser til elever som stammer. I følge en studie utført av Abdalla & Louis (2012) kan negative holdninger hos en autoritær person, slik som læreren, føre til pedagogiske hindringer for eleven som stammer. For at elever som stammer skal få like god oppfølging og muligheter som andre elever, vil det derfor være viktig at lærerne har kunnskap og positive holdninger til personer som stammer, da lærerne spiller en viktig rolle i elevenes skolehverdag.

I en studie utført av Crowe & Walton (1981) indikerer deres resultater at positive holdninger og kunnskap om stamming hadde en sammenheng. Med dette menes at lærere med kunnskap om stamming, ser ut til å ha en mer positiv holdning til elever som stammer. Yeakle og Cooper (1986) undersøkte kunnskap om stamming hos 521 lærere. De fant ut at økt kunnskap bidro både til å arbeide bedre med elever som stammer, samt ha mer positive holdninger til denne gruppen. Nyere studier bekrefter slike resultater, og viser til at lærere som har kunnskap om skolehverdagen til elever som stammer, er bedre egnet til å tilrettelegge læringsmiljøet, slik at elever som stammer får vist sitt faglige potensial (Lees, 1999; Daniels et al., 2012).

2.5 Videre valg

En kommunikasjonsvanske slik som stamming har sannsynlighet for å ha en betydelig påvirkning på en person ved alle stadiene i livssyklusen (Klompas & Ross, 2004). Som redegjort for, kan stamming påvirke en person under skoletiden. Etter skoletiden vil personen måtte velge hva han/hun vil gjøre videre, som oftest enten studier eller jobb. Peters og Starkweather (1989) fremhever at stammingen ofte er med på å påvirke valg av karriere. Hayhow, Cray og Enderby (2002) fremhever at det ikke er overraskende at valg av karriere blir påvirket av stamming, og forklarer at slike beslutninger ofte blir tatt for første gang når elevene fremdeles går på skolen. Stammingens påvirkning gjennom skoletiden ser derfor ut til å ha betydning for hvilke videre valg personen tar, i det minste deres første valg.

Deltakerne i Daniels, Hagstorm og Gabel (2006) studie fremhever at de ikke valgte visse karrieremuligheter på grunn av stammingen. Klein og Hood (2004) undersøkte påvirkningen stamming har på jobbmuligheter og jobbprestasjoner. I undersøkelsen deltok 232 personer som stammer i alderen 18 år og oppover. Deres resultater indikerte at mer enn 70% av personer som stammer var enige om at stammingen minket sannsynligheten for at de skulle bli ansatt eller forfremmet, og 20 % hadde avslått jobb eller forfremmelse på grunn av stammingen. Crichton-Smith (2002) sine resultater indikerer at noen av deltakerne følte stammingen hadde påvirket deres valg av karriere. Liknende resultater rapporterte også Rice og Kroll (1997). Deres resultat viste at stamming påvirker valg av karriere, da over halvparten av de 586 deltakerne rapporterte at de valgte en karriere som krevde mindre kommunikasjon.

Gabel, Blood, Tellis og Althouse (2004) undersøkte om personer som stammer opplevde å "bli satt i bås" i form av yrkesrettet stereotyping, ved bruk av verktøyet *Vocational Advice Scale* (VAS). VAS er utviklet for å måle oppfatningen personer som ikke stammer har ovenfor passende karrierevalg for personer som stammer og personer som ikke stammer. Resultatet viste at det var mindre sannsynlig at personer som stammer ble anbefalt 20 av de 43 karrierene som var representert i VAS. Felles for de 20 karrierene er at de alle krever en høyere grad av kommunikasjonsferdigheter enn de 23 karrierene som deltakerne viste til var mer passende for personer som stammer. Slike funn fant også Gabel, Hughes og Daniels (2008). Deltakerne i deres undersøkelse viste imidlertid at bare 16 av de 43 karrierene i VAS

var passende for personer som stammer. Slike resultater indikerer at personer som stammer blir satt i "bås", og anbefalt karrierer som ikke krever høy grad av kommunikasjonsferdigheter. Når personer som stammer møter personer med slike holdninger i en intervjusituasjon, vil de da ha mindre sannsynlighet for å få jobben, hvis jobben krever høy grad av kommunikasjon.

Forskningsfunn viser altså at både personer som stammer og personer som ikke stammer ser stammingen som et handikap i jobbsammenheng. Klein og Hood (2004) viser til at utdanning har en innvirkning for hvordan personer som stammer opplever stammingens påvirkning. De som var høyere utdannet følte stammingen som et mindre handikap. De fremhever at det er mulig at utdanning fører til en større forståelse for eget potensial, og at personer som ikke tar en høyere utdanning følte seg begrenset av stammingen.

3 Forskningsprosessen

I dette kapitlet vil valg av metode bli presentert og begrunnet. Forskningsprosessen vil også bli beskrevet, samt ulike valg som har blitt foretatt underveis. Dette innebærer redegjørelse for utvalget av informanter til studien, og kriterier som er lagt til grunn for dette utvalget. Videre vil intervjuguidens utforming, utføringen av intervjuene, transkribering, og valg av koding av data bli belyst. Avslutningsvis vil det redegjøres for validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

3.1 Valg av metode

Ordet *metode* betyr opprinnelig “veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015). For å finne “veien til målet” må en først og fremst vite hva målet er. Dette gjelder også i forhold til forskning, da «Forskning handler om å finne rett metode til rett forskningsspørsmål» (Krumsvik, 2014, s. 12). Valg av metode vil altså påvirkes av oppgavens fokusområde og mål. Det er derfor viktig å se hvilke styrker de ulike metodene har, slik at en kan velge metoden som egner seg best for å belyse forskningsprosjektet formål. Befring (2015) viser til at kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ, ved at sistnevnte består av prinsipper og teknikker, hvor det brukes objektive målinger, tallmateriale og statistikk. Videre trekker han frem at kvantitativ metode tar sikte på å innhente generell kunnskap fra et større utvalg, og har til hensikt å generalisere fra et utvalg til en populasjon. På den andre siden har en kvalitativ metode som har som formål å få innsikt i hvordan individer opplever sin egen livssituasjon (Dalen, 2011). En vil derfor få en dypere innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer i ulike kontekster, enn den generelle kunnskapen kvantitativ metode innhenter.

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer voksne som stammer sitter igjen med etter endt skolegang. For å kunne utføre dette, må vi få tak i informantenes følelser, tanker og personlige opplevelser fra skoletiden. For å kunne belyse problemstillingen: *Hvilke opplevelser har personer som stammer med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole?*, på best mulig måte, vil et naturlig valg av metode være kvalitativ tilnærming. Dette fordi en i følge Befring (2015) får innsikt i menneskers indre liv, erfaringer

og opplevelser, fra ulike kontekster gjennom en slik tilnærming. “Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011: 15). Det sentrale i tilnærmingen blir altså å få innsikt i hvordan personer opplever noe. Karakteristiske trekk ved kvalitativ forskning er at metoden ofte er fleksibel og mindre formalisert, noe som kan åpne for improvisasjon og kreative tilpasninger. Tilnærmingen kan derfor egne seg for å få frem det uventede, enten om det er personlige trekk eller spesielle situasjoner og kontekster (Befring, 2015). Tilnærmingen gir altså en mer dybde i informasjonen som mottas, mer enn kvantitativ, som har til mål å innhente en stor mengde data hvor oppfølgingsspørsmål ikke kan stilles. Befring (2015) fremhever at arbeid med kvalitativ tilnærming består av ord og fri tale, mer enn tallmateriale. Tilnærmingen har altså et mål om å innhente personlig informasjon, der den frie talen står for datamaterialet, i motsetning til kvantitativ som består mer av tall og analyse av disse. Kvalitativ metode gir altså innsikt i hvordan mennesker opplever ulike situasjoner og aspekter ved eget liv. Innenfor kvalitativ tilnærming innhentes ofte data ved direkte observasjoner og personlige intervjuer (Befring, 2015).

3.1.1 Intervju

Da informasjonen som skal innhentes omhandler personlig erfaring med det å stamme i skolen, var det ønskelig å få tak i personens erfaringer, følelser og opplevelser. Som tidligere nevnt vil kvalitativ tilnærming være en god metode å få tak i slik informasjon på. Som Befring (2015) trekker frem, er intervju en metode som ofte blir brukt innenfor denne tilnærmingen. Intervju vil være en god metode for å få tak i nødvendig informasjon, da intervju sikter etter å få tak i intervjupersonens dagligliv, fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordi intervju i større grad lar informanten dele av sine personlige erfaringer. Som Befring (2015) skriver, åpner intervju for muntlig selvrappport, og egner seg godt ved individuell datainnsamling. Formålet med intervju er først og fremst å innhente informasjon om hvordan ulike mennesker opplever sin egen livssituasjon. Derfor vil intervjusituasjonen være “spørre- og lytte-orientert” (Kvale & Brinkmann, 2015: 22).

Forskeren har ansvar for å stille gode og åpne spørsmål, som inviterer informanten til å gi fylldige svar. “Intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som

produseres” (Kvale & Brinkmann, 2015: 36). Det å innhente datamateriale med god kvalitet påvirkes av flere faktorer. Dette kan for eksempel være faktorer som forskerens bakgrunn, utformingen av spørsmålene, utførelsen av intervjuet og informantenes villighet til å dele.

Intervjuet kan utføres på ulike måter, enten om det er åpent eller mer strukturert. Intervju som har en åpen tilnærming er ofte mer krevende, da intervjueren ikke har formulert noen spørsmål på forhånd, og blir derfor mer avhengig av at informanten frivillig deler av sine personlige erfaringer, opplevelser og følelser (Dalen, 2011). Dette står i motsetning til strukturert intervju der forskeren på forhånd har fastlagte spørsmål som vil representere intervjuet (Befring, 2015). Intervjuformen som inneholder deler av slike tilnærminger kalles semistrukturert, og er intervjuformen som benyttes i denne oppgaven.

Semistrukturert intervju er den formen som blir benyttet mest (Befring, 2015). Metoden er verken en lukket eller åpen samtale, men har en intervjuguide som inneholder bestemte temaer, samt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er altså et halvstrukturert intervju som baserer seg på noen bestemte temaer, samtidig som det er rom for oppfølgingsspørsmål til informantens innspill (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) definerer semistrukturert intervju slik:

En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (s. 357).

Denne intervjuformen egner seg godt til denne studien, da formen åpner for noen forberedte spørsmål, samt at det vil være rom for oppfølgingsspørsmål til det informanten formidler. Dette kan være essensielt i forhold til at vi har mulighet til å oppklare uklarheter, både i henhold til egne spørsmål og informantenes utsagn, eller få mer informasjon om et tema der de forberedte spørsmålene kommer til kort. Spørsmålene i et semistrukturert intervju må altså formuleres på den måten at det gis rom for at svarene kan være åpne og frie (Befring, 2015). Og som Dalen (2011) påpeker skal spørsmålene være kortfattede og presise, samtidig skal de ikke være ledende, slik at det gir føringer om ønskelige svar. Målet er som sagt å innhente beskrivelser av informantens livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Førforståelse

”All forståelse er bestemt av en forforståelse” (Wormnæs, 1987: 129). Med begrepet *forforståelse* eller *førforståelse*, menes de tanker, meninger og oppfatninger som forskeren har på forhånd til fenomenet som skal studeres. Befring (2015) viser til at denne førforståelsen også kan innebære faglig relevant innsikt og fordommer. Vår førforståelse var dels preget av tanker vi har gjort oss gjennom studiet, praksis, samt teori og forskning som er lest. Vår oppfatning er at stamming vil påvirke personer i ulik grad. Vi har også oppfatning om at stamming kan være til hinder i det sosiale og faglige ved skolen, men at dette variere i stor grad. Både tidligere erfaringer og personlighet vil ha stor innvirkning på i hvilken grad stamming påvirker eleven. Dalen (2011) påpeker at forskeren alltid vil stille med en slik førforståelse i møte med informanten, det innsamlede datamaterialet, samt fortolkningen av materialet. I første omgang påpeker hun at fortolkningen bygger på de direkte uttalelsene fra informanten, men videreutvikles i dialog med forskeren, hvor førforståelse og aktuell teori om fenomenet vil være påvirkningsfaktorer. Det vil derfor være nødvendig å være klar over at en innehar slik førforståelse, slik at en kan bruke det til en fordel. Videre fremhever hun viktigheten av å benytte sin førforståelse på en slik måte at en viser størst mulig forståelse for informantens ytringer.

Førforståelsen vil alltid prege møtet med informantene, samt det innsamlede datamaterialet (Dalen, 2011). Da vi er klar over at vi innehar en slik førforståelse, er det viktig at vi i intervjusituasjonen ikke stiller spørsmål som verken er lukkede eller ledene, slik at det legger føringer for ønskelig eller forventede svar. Det vil også være viktig å ha en innstilling om at egenskaper personer innehar fører til ulike opplevelser, der informantene vil ha ulike erfaringer med stamming i skolen. Det å lytte til informantenes ytringer vil derfor være viktig, slik at en kan få innsikt i stammingens brede påvirkningskraft. En må altså ikke la sin egen førforståelse være til hinder for å få tak i slik informasjon, men bruke det til noe positivt. Slik at en kan få mest mulig informasjon av informantene, og dermed en dypere innsikt.

3.3 Utvalget

Dalen (2011) fremhever at valg av informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. En kan innhente mye data gjennom et intervju, derfor påpeker Dalen (2011) at antall informanter ikke bør være så stort, da både gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en tidkrevende prosess. Det kan derfor være hensiktsmessig med et lite utvalg, som kan gi innholdsrik og nyttig informasjon. Videre påpeker hun at dataene etter intervjuene må være av en viss kvalitet, slik at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. I studien var det derfor ønskelig å få tak i fem informanter, slik at vi kan få innsikt i noen variasjoner som eksisterer innenfor målgruppen.

Utvalget i denne studien er kriteriebasert. Det innebærer at vi har gjort oss noen avgrensninger i forhold til personer vi ønsker å skal inngå i studien. Vi hadde tre utvalgs-kriterier. Dette var; 1) at informantene skulle ha fullført både ungdom- og videregående skole, 2) være i alderen mellom 20-40 år, og 3) ha stammet på ungdom- og videregående skole. Det var ikke et kriterium at informantene skulle stamme per dags dato, da det er erfaringer med det å stamme på skolen som er intensjonen med forskningsprosjektet.

For å belyse problemstillingen på best mulig måte var det nødvendig at målgruppen skulle være voksne som har fullført ungdom- og videregående skole, og som stammet denne tiden. Dette fordi det var ønskelig å få informanter med livserfaring etter fullført skolegang. Grunnen og håpet ved å gjennomføre en retrospektiv studie, er at dette kan gi en objektivisering av den subjektive oppfatningen fra denne tiden, ved at informantene har et sammenlikningsgrunnlag fra andre epoker av deres liv.

Det viste seg at det skulle være vanskelig å skaffe ønsket antall informanter. Da de fleste i denne aldersgruppen har endt sin behandling hos logoped, vil det være vanskelig å innhente informanter gjennom en slik kanal. Informantene ble først forsøkt innhentet gjennom Norges eneste interesseforening for stamming, Norsk interesseforening for stamme (NIFS), der én sa seg villig til å delta. Da tiden gikk og ingen andre viste interesse, måtte vi ty til andre metoder. Vi sendte derfor mail til ulike logopedinstanser i Oslo, Østfold og Vestfold, både kommunale og private. Mailene inneholdt forespørsel om de hadde noen klienter som kunne

tenke seg å delta, samt informasjonsskriv om studien. Vi åpnet også muligheten for at informantene kunne besvare spørsmålene skriftlig, og sende dette til oss, enten per post eller mail.

Flere ga respons om at de ikke hadde klienter som passet utvalgsriteriene. Én hadde imidlertid en klient som passet utvalgsriteriene, men personen ønsket ikke å delta. En årsak til dette kan være at studien omhandler følsomme temaer som informanten syntes er for sensitivt til å dele (Dalen, 2011). Vi innhentet én informant til, ved å spørre en bekjent. Da vi fremdeles manglet informanter, begynte vi å høre med venner og bekjente om de viste om noen som kunne tenke seg å delta. Vi fikk da noen personer som kunne være aktuelle, og som vi kontaktet. Slik innhentet vi to informanter til. Dessverre trakk én seg, rett før oppstart av intervjuene.

Dette førte til at vi endte opp med tre informanter i alderen mellom 20-40 år. Blant informantene var det én kvinne og to menn.

3.3.1 Kort introduksjon av informantene

For å bevare informantenes konfidensialitet vil de refereres til som informant 1 -2 og -3. Informantene ble bedt om å plassere stammingen sin på en skala fra 0-10, som indikere i hvor stor grad de følte stammingen var til hinder på ungdom- og videregående skole. Der 0 indikerer ingen hindring, og 10 indikerer sterk hindring.

Informant 1 er en kvinne i starten av tyveårene, som startet å stamme i tidlig barnealder. Da hun skulle plassere stammingens hinder på en skala fra 0-10, var resultatet 6 på ungdomsskolen, og 4-5 på videregående. I dag ligger det på 4.

Informant 2 er en mann i slutten av tredveårene, og har stammet siden tidlig barndomsalder. Da han også skulle plassere stammingens hinder på ungdom- og videregående skole, var resultatet 8 på både ungdom- og videregående skole. I dag ligger det på rundt 4.

Informant 3 er en mann i slutten av tyveårene, og har også stammet siden tidlig barnealder. Da han skulle plassere stammingens hinder på skalaen, var resultatet 7 både på ungdom- og videregående skole. I dag ligger den på 3-4.

3.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden blir et manus, som systematiserer intervjuforløpet, som enten kan være mer eller mindre strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor strukturert intervjuguiden er, vil være opp til intervjueren. Dalen (2011) fremhever at det vil være hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide i studier som bruker intervju som metode, og da spesielt når det gjelder semistrukturert- eller strukturert intervju. Datainnsamlingen i studien blir som sagt innhentet ved bruk av semistrukturert intervju, og det vil derfor være hensiktsmessig for oss å utarbeide en intervjuguide. I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan guiden enten bestå av ferdig formulerte og strukturerte spørsmål, eller enkelt bestå av ulike temaer som bør belyses. Forskningsprosjektet benytter en intervjuguide som inneholder temaer som skal belyses, samt forslag til spørsmål som kan gi innsikt i disse temaene (se vedlegg 3).

Det er viktig at intervjuet reflekterer og har relevans til problemstillingen. Ved hjelp av teori som er funnet og problematisert, kan en utforme forslag til spørsmål som kan gi innsikt for å belyse problemstillingen. Da det i denne studien er valgt semistrukturert intervju, gir det en mulighet for å lage en veiledende intervjuguide. Dette kan gjøre det enklere å holde samtalen inne på de temaene som er sentrale for datainnsamlingen, samtidig som det vil være rom for endringer underveis. Da temaene i problemstillingen er; stamming, og skolens faglige og sosiale aspekt, vil dette utgjøre hovedtyngden av spørsmålene i intervjuet. Når det gjelder studiens fokusområde, vil det også være spennende å se på om erfaringene fra skolen kan ha påvirket videre valg, i form av videre utdanning eller jobb. Derfor vil dette også være et tema som vil belyses, men i mindre grad enn hovedtemaene. Inspirasjon kom fra innsamlet teori, andre masteroppgaver med liknende tema og gjennom praksis.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at spørsmålene bør være korte og enkle. Dette ble tatt i betraktning, da det var ønskelig med spørsmål som ikke skulle være tvetydige eller forvirrende. Dette fordi informasjonen som blir innhentet fra intervjuene danner

datagrunnlaget for studien. Dalen (2011) fremhever at de innledende spørsmålene bør formes slik at informanten føler seg vel og avslappet, og får tid til å venne seg til intervjusituasjonen. Vi startet alle intervjusituasjonene med å småprate litt om informantens interesser og arbeid, før vi ga en kort introduksjon av forskningsprosjektets formål, og kom derfra naturlig inn på å snakke generelt om informantens stamming. Vi opplevde at dette ga en rolig start, hvor informanten virket avslappet. Dette ga et godt grunnlag for spørsmålene som rettet seg direkte mot hovedtemaene, som kunne være mer sensitive. Likedan bør også intervjuet avsluttes med spørsmål av en generell karakter, slik at intervjusituasjonen ikke ender for brått og lar informanten sitte igjen med en dårlig følelse. I Intervjuet handlet de avsluttende spørsmålene om valg av videre utdanning eller jobb. Vi opplevde at de avsluttende spørsmålene førte til svar på det vi ønsket, samtidig som det innledet til digresjon, og førte til en myk og munter avslutning.

3.5 Prøveintervju

En bør i en kvalitativ intervjustudie foreta et prøveintervju. Dette utføres for å se hvordan en selv fungerer som intervjuer, samtidig vil det være nyttig å se hvordan intervjuguiden fungerer (Dalen, 2011). Ved å prøve intervjuguiden vil en kunne få oversikt over spørsmålene på en ny måte. Ut i fra dette vil det være mulig å redigere intervjuguiden, slik at spørsmålene formuleres på best mulig måte. Under intervjuene brukte vi teknisk utstyr som båndopptaker og filmkamera.

To prøveintervju ble utført. Det første prøveintervjuet ble gjennomført på en venn, som ikke er innenfor målgruppen, da personen verken stammet på ungdom- eller videregående skole. Ønsket var å prøve oss som intervjuere for å kjenne på denne følelsen, og det ble derfor benyttet både båndopptaker og videokamera under intervjuet. Dalen (2011) fremhever viktigheten av å sjekke om det tekniske utstyret fungerer, slik at dette var klart til hovedintervjuene. Ved bruk av videokamera som verktøy var det mulig å gi hverandre "feedback" på væremåten i intervjusituasjonen, noe som gjør det å være to til en fordel. Samtidig kan en bli mer oppmerksom på ordlyden til spørsmålene, da film åpner muligheten for en konsentrasjon rundt intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever også at videoopptak kan gjøre intervjueren oppmerksom på betydningen av kroppsspråket.

Dalen (2011) fremhever at det ofte vil være behov for å redigere intervjuguiden etter prøveintervjuet. Dette var også tilfellet for oss. Ordlyden på spørsmålene ble noe redigert, samt at spørsmål ble lagt til. Vi bemerket oss at vi hadde et forbedringspotensial når det gjaldt å stille oppfølgingsspørsmål. Det var derfor ønskelig å bli godt kjent med intervjuguiden, slik at vi kunne løsrive oss fra den, og heller fokusere på informantens utsagn, slik at gode oppfølgingsspørsmål kunne stilles.

Utførelsen av det andre prøveintervjuet ble utført på en bekjent. Personen er i begynnelsen av tyveårene, og har stammet på barneskolen. Personen var derfor ikke innenfor målgruppen, men hadde likevel innsikt i hvordan det oppleves å stamme på skolen. På den måten kunne hun fortelle hvordan hun opplevde spørsmålene, og om det var noe vi eventuelt kunne endre eller tilføye. Tilbakemeldingene vi fikk gjorde oss tryggere på spørsmålene og intervjuguiden, slik at vi nå var bedre forberedt til intervjusituasjonene med informantene.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i nrområdet til hver informant. Vi valgte å utføre intervjuene sammen, og var fleksible med å avtale tid og sted med hver informant, og stilte opp når de hadde anledning. Et av intervjuene fant sted på et biblioteket i Vestfold, der vi hadde reservert et møterom, slik at intervjuet skulle foregå i stille omgivelser, uten forstyrrelser. Møterommet var enkelt og nøytralt, hvor vi satt ovenfor informanten. På bordet foran informanten lå informasjonsskrivet og samtykket til deltakelse klart når han ankom, som skulle underskrives. Intervju nummer to fant sted hjemme hos informanten selv, noe som var med på å skape en trygg og uformell atmosfære. Informant 3 ønsket å besvare spørsmålene skriftlig, og ga oss en rik og fyldig besvarelse av alle spørsmålene. Samtidig var hun også åpen for at vi kunne ta kontakt om noe var uklart, eller om vi ønsket svar på tilleggsspørsmål.

Vi ønsket å ikke la informantene føle at det var et avhør, men da hensikten var å få innsikt i informantens erfaringer fra skoletiden, ble det som Dalen (2011) fremhever, ikke en vanlig dialog, da det som sagt er informantens opplevelser og erfaringer som skal stå i fokus. Under prøveintervjuet hadde vi mindre kjennskap til intervjuguiden, noe som påvirket evnen

til å stille oppfølgingsspørsmål. I intervjuet så vi derfor fordelen av å kunne intervjuguiden godt. Dette gjorde at vi unngikk å se ned på arket, da vi hadde kontroll på temaer og spørsmål i guiden. Dette medførte at vi kunne følge med på hva informanten ytret, vise genuin interesse, samtidig som vi kunne stille oppfølgingsspørsmål, og endre rekkefølgen på spørsmålene i forhold til informantens utsagn. Dette førte til at vi ikke stilte gjentakende spørsmål. Under alle intervjuene informerte vi om studiens formål og hva spørsmålene ville dreie seg om. Det ble også informert om båndopptakerens hensikt, og om informanten syntes det var greit at dette ble tatt i bruk. En slik oppstart kalles i følge Kvale og Brinkmann (2015) *briefing*. Denne oppstarten ble ikke tatt opp, da vi føler at dette ikke hadde relevans for analyse og presentasjon av data. Det ble også presisert at all data skulle anonymiseres, og ikke kunne spores tilbake til informanten.

Intervjuene varte mellom seksti til nitti minutter, og var avhengig av hvor mye informanten hadde og ønsket å dele. Det var viktig å legge til rette for en atmosfære som var avslappet og trygg, noe som førte til at informanten var både åpen og engasjert til å dele av opplevelser. Samtidig var det også viktig å sette av god tid, slik at informanten fikk tid til å fortelle alt han/hun ønsket å dele. Lange pauser trengte ikke å bety at spørsmålet var ferdig besvart, men heller tenkepause for å resonnerer frem mer informasjon.

Vi valgte å være to i begge intervjusituasjonene. Dette følte vi var en fordel da vi var to som kunne sørge for å få en så rik og fyldig beskrivelse av informantens skoleopplevelser som mulig. Da dette var første gang vi utførte intervju, var det også en trygghet å være to. Dette sikret også at intervjusituasjonen ikke ble utrygg for informanten, da vi som intervjuere forsøkte etter beste evne å skape en trygg atmosfære. Dette var med på å sikre at intervjuet ikke ble hastet for å bli ferdig, noe som kunne ført til at viktig informasjon ikke kom frem. Da vi er to ulike mennesker og tenker ulikt, sørget det for at vi stilte ulike oppfølgingsspørsmål som var til hjelp for å få best mulig oversikt over informantens skoleopplevelser.

3.7 Transkribering

Etter at det første intervjuet var gjennomført, startet prosessen av organisering og bearbeidingen av det innsamlede materialet, ved å transkribere (Dalen, 2011). “Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2015: 205). I denne sammenheng vil det si å oversette fra lydfil, altså tale, til skrift. På denne måten vil en komme nærmere informasjonen. I følge Dalen (2011) er det være nyttig at forskeren selv utfører transkriberingen da dette vil gi oss en unik sjanse til og bli kjent med det innsamlede datamaterialet, og som senere kan styrke analyseprosessen. Transkribert materiale er i følge Kvale og Brinkmann (2015) bedre egnet for analyse, ved at materiale struktureres og gir en bedre oversikt, noe de påpeker er begynnelsen på analysen.

Alle intervjuene ble transkribert i løpet av én uke etter at de var gjennomført, da det kan være en fordel å arbeide med intervjuene mens de enda er ferskt i minne. I forskningsprosjektet var det viktig at transkriberingen ble utført av oss, slik at vi på den måten kunne få kjennskap med det innsamlede datamaterialet. Transkriberingen var tidkrevende, men et spennende arbeid, som gjorde at vi fikk gjenoppleve intervjuene.

Under alle intervjuene ble det benyttet båndopptaker med god kvalitet, noe som gjorde det mulig for oss å oversette muntlig tale, til skriftlig tekst. Den skriftlige teksten ble nedskrevet ordrett etter informantenes egne utsagn. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det er viktig å skrive transkripsjonen ordrett, da det er behøvelig for å kunne utføre en lingvistisk analyse. Under transkriberingsprosessen utelot vi stamming, revisjoner og interjeksjoner, da dette ikke hadde noe relevans for oppgaven.

3.8 Koding av data

Når transkriberingen av intervjuene var gjennomført, startet kodingsprosessen. Dalen (2011) fremhever at kodingen av det innsamlede datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen, der en gjennomgår og får en oversikt over innhentet datamateriale. Videre forteller hun at det er hensiktsmessig og kategorisere innhentet datamateriale for å få en bedre oversikt. I dette

forskningsprosjektet var det naturlig å ta utgangspunkt i tematisk analyse, der områder vi ønsker å undersøke allerede var bestemt på forhånd.

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor datamaterialet. Den tematiske analysen organiserer og beskriver datamaterialet i detalj (Brown og Clark, 2006). I følge Befring (2015) vil tematisk analyse bidra til å forstå det sentrale innholdet i datamaterialet.

Brown og Clark (2006) viser til en liste med kriterier som bedømmer om en tematisk analyse er god eller ikke. Listen består av prosesser som: transkripsjon, koding, analyse og rapport. Innenfor disse fem prosessene er det igjen femten punkter som definerer om analysen er god eller ikke. Dette innebærer blant annet at dataene har blitt transkribert til et tilfredsstillende og nøyaktig nivå. Analysen og dataene står opp mot hverandre og at analysen forteller en overbevisende og vel-organisert historie rundt de faktiske dataene, samtidig som det er en god samsvar mellom hva en hevder og gjøre, samt hva du har vist at du har gjort.

I en tematisk analyse er det forskeren selv som setter føringer for hva som er fokus i oppgaven. Brown og Clark (2006) fremhever viktigheten av det å trekke frem områder og temaer som oppstår underveis i intervjuene og drøftingen. Med henhold til dette har koding og analyse av datamaterialet hatt fokus rundt dette. Det er derfor tatt utgangspunkt i temaene som er godt utarbeidet i intervjuguiden, når vi kodet dataene. I kodingen ble det tatt utgangspunkt i tre hovedkategorier med temaer innenfor disse. Hovedkategoriene er det sosiale og faglige ved skolen, samt videre valg. Temaene innenfor hovedkategoriene var henholdsvis ”trivsel på skolen”, ”kommunikasjon”, ”interaksjon med jevnaldrende”, ”mobbing”, ”læreren”, ”muntlig arbeid”, ”faglig kunnskap”, ”valg fra ungdom- til videregående skole”, ”valg av studie”, ”valg av jobb”.

3.9 Validitet og reliabilitet

En viktig del av forskningsprosjektet er å vurdere undersøkelsen med et kritisk blikk. Begrepene validitet og reliabilitet er brukt for å uttrykke kvaliteten på forskningen en har utført. Validitet handler om i hvilken grad en klarer å undersøke det man har til hensikt å undersøke, mens reliabilitet handler om nøyaktigheten av data i undersøkelsen (Befring, 2015). Spørsmålet om *hva* testen måler regnes ikke som relevant innenfor reliabilitetsteori, men sentralt innenfor validitetsteori (Kleven, 2002). Begrepene tar altså for seg ulike sider ved kvaliteten i forskningsprosjekt. Validitet og reliabilitet vil her bli presentert, og knyttet opp mot studien.

3.9.1 Validitet

Validitet har lenge vært et viktig tema i debatten rundt legitimitet av kvalitativ forskning (Maxwell, 1992). Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at validitet innen samfunnsvitenskap handler om hvorvidt metoden en benytter faktisk kan brukes for å undersøke det en har til formål å undersøke. Validitet handler altså om gyldigheten av undersøkelsen, og i hvilken grad en ut ifra resultatene kan trekke gyldige slutninger om undersøkelsens formål. Det er derfor viktig at slutninger som trekkes er i samsvar med ulike kriterier for validitet, slik at en kan sikre høy grad av troverdighet.

Maxwell (1992) har utformet fem kategorier for validitet. Det vil her bli presentert fire av hans fem kategorier, som er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet. Den femte kategorien, evalueringsvaliditet, vil ikke bli presentert, da kategorien har lite relevans for denne oppgaven.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om påliteligheten av gjengitt data som forskeren har samlet inn (Maxwell, 1992). Altså om det som er gjengitt faktisk er det informanten sa, og ikke en redigert utgave. Deskriptiv validitet handler også om redegjørelse av det metodiske, slik som hvordan datamaterialet er innsamlet, og tilrettelagt for tolkning og analyse (Maxwell, 1992).

Denne studien har som sagt to innsamlingsmetoder, intervju og skriftlig svar fra informantene på en utarbeidet intervjuguide. Under intervjuene ble det brukt opptaksutstyr noe Maxwell (1992) fremhever er nyttig, da en slipper spørsmål som; om en har hørt, tolket eller forstått informasjonen fra informantene riktig. Dalen (2011) fremhever også at bruk av opptaksutstyr gir bedre grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av datamaterialet. Opptaksutstyret vi hadde var av god kvalitet, noe som Dalen (2011) fremhever er viktig, som igjen fører til at en kan gjengi eksakte utsagn fra informanten.

I transkriberingsprosessen ble interjeksjoner og revisjoner ikke tatt med, da dette ikke er relevant for denne oppgaven (Se 3.7 transkribering). Det skriftlige mottatte datamaterialet er informantens egne nedskrevne ord. Det er viktig å være klar over at det er forskjeller på det skriftlige og muntlige datamaterialet. Begge metodene har både positive og negative faktorer. Det skriftlige svaret vil være mer bearbeidet enn det muntlige, da informanten har bedre tid på å svare, som kan føre til at det skriftlige er mer utfyllende og gjennomtenkt. På den andre siden mister en det spontane, den personlige kontakten, og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette kan være et hinder da informanten har tid til å vurdere alt hun skriver, som kan føre til at informanten selv vurderer hva som er relevant og ikke, og dermed utelater informasjon. I intervjuene vi har foretatt oss, gikk samtalen lett og ledig, noe som førte til at informasjonen informantene kom med, etter vår oppfattelse, ikke var vurdert på forhånd.

I dette kapittelet har vi forsøkt å gjøre de metodiske valgene vi har foretatt oss i forskningsprosjektet så tydelig som mulig. Dette i forhold til hvordan intervjuguiden er utarbeidet, hvordan intervjuene er gjennomført, prosessen i transkriberingen, samt hvordan datamaterialet er tilrettelagt for tolkning og analyse. Dette for å forsøke og sikre validiteten.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet handler om gyldigheten av vår tolkning av informantens utsagn (Maxwell, 1992). Dalen (2011) viser til at forskeren under tolkningsprosessen søker etter sammenhenger og en dypere forståelse for temaet som studeres, og fremhever derfor viktigheten av at informasjonen fra informantene er valide, rike og fyldige. Ved å få tydelig og fyldig informasjon fra informantene, vil dette kunne styrke tolkningsvaliditeten. Maxwell (1992) fremhever at en trussel mot tolkningsvaliditet er manglende autentisitet i

informasjonen fra informantene. Med dette menes at informantene kan holde tilbake informasjon, svare etter hva de tenker er ”rett svar”, eller hva de tenker vi ønsker å høre.

Det vil være vanskelig å vite om informasjonen en får fra informanten er fullstendig og det står i samsvar med det informantene har opplevd. Derfor var det viktig at vi som intervjuere, forsøkte å skape en trygg atmosfære, samtidig som vi fremhevet at det var deres opplevelser fra skoletiden vi ønsket å få tak i. Under intervjusituasjonen ble det stilt samme hovedspørsmål til alle, der det ikke ble lagt noen føringer om ønskelig svar. Var noen av informantenes uttalelser uklare, eller om det var ønskelig med utdyping, ble oppfølgingsspørsmål stilt. Slik forsøkte vi å sikre oss forståelse av det informantene formidlet, som videre gir et godt grunnlag for tolkningsprosessen. I resultat- og diskusjonsdelen har vi forsøkt å tolke og dra slutninger fra informantenes utsagn. Utdrag av det transkriberte materialet vil dermed være utgangspunkt for tolkningen. For at leseren skal kunne vurdere tolkningens gyldighet, vil direkte utdrag fra det transkriberte materialet presenteres, før egen tolkning.

Det å være to i tolkningsprosessen har ført til både en bredere tolkning av datamaterialet enn vi ville oppnådd alene, samt kontroll av tolkningen. Dalen (2011) fremhever at det kan være nyttig å kontrollere egen subjektivitet i forskningsprosjektet, og at dette kan utføres ved å få en kontroll av en forskerkollega. Dette var da med på å sikre tolkningsvaliditeten.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler om den teoretiske rammen rundt det som blir studert. Altså i hvilken grad det teoretiske grunnlaget er i samsvar med fenomenet som studeres, og hvordan dette grunnlaget er satt sammen som en helhet (Maxwell, 1992). Det vil si i hvilken grad det er samsvar mellom det undersøkelsen tar sikte på å undersøke, som tydeliggjøres i den teoretiske forankringen, og det som faktisk undersøkes (Kleven, 2002). Under utbroderingen av intervjuguiden var fokuset rettet mot den teoretiske forankringen, og det ble utformet ulike tema og spørsmål som skulle være i samsvar med denne. Da intervjuene var delvis strukturert og delvis åpen, var det mulig å stille oppfølgingsspørsmål slik at fokusområdet for undersøkelsen ble dekket.

Generaliseringsvaliditet

Generaliseringsvaliditet eller ytre validitet, handler om hvor vidt resultatet kan gjelde for en annen situasjon, tid eller populasjon (Maxwell, 1992). Det vil si om resultatene vi får fra utvalget har en overføringsverdi til den gjeldende populasjonen en undersøker. Andenæs (2000) viser til at generalisering innenfor kvalitative studier kan være problematisk, da det blant annet baserer seg på et lite utvalg. Det kan være problematisk å hevde at resultatene fra et lite utvalg kan gjelde for en større populasjon, da en for det første ikke kan være sikker på om utvalget dekker de ulike variasjonene i populasjonen. Maxwell (1992) fremhever at kvalitative forskere ofte ikke har som mål å generalisere til en større populasjon.

I undersøkelsen var målet å få tak i informantenes opplevelser fra skoletiden, altså deres perspektiv. Det var derfor ikke et mål for dette forskningsprosjektet å generalisere til en hel populasjon. Dette fordi prosjektet kun baserer seg på tre informanter, og vil derfor kun si noe om tre personers opplevelser og ikke generelle tendenser. Resultatet kan imidlertid gjelde for en større andel av den undersøkte populasjonen, altså ungdommer som stammer, men vil ikke kunne gjelde for alle. Undersøkelsen vil kunne gi innblikk i informantenes opplevelser med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole.

3.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om et resultats konsistens og troverdighet, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om et gitt resultat kan bli reprodusert av andre forskere ved et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler altså om i hvilken grad data er fri for tilfeldige målefeil (Kleven, 2002), og gir dermed uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av data (Befring, 2015). Dalen (2011) fremhever at det i kvalitative studier vil være vanskelig å stille krav om at resultatene skal kunne bli nøyaktig reprodusert. Hun viser videre til at forskerens rolle er en viktig faktor i slike studier, og at denne rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Det vil derfor være vanskelig å gjenskape nøyaktig de samme rammene i kvalitative studier.

En måte å styrke reliabiliteten i kvalitative studier, er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de forskjellige stegene i forskningsprosessen. Dette innebærer beskrivelser av forhold

rundt intervjusituasjonen, forskeren og informantene. Samtidig må det også foreligge en beskrivelse av hvilke analytiske metoder som benyttes ved bearbeidningen av datamaterialet (Dalen, 2011). Gjennom dette kapittelet, har forskningsprosessen blitt beskrevet etter beste evne, for å tydeliggjøre prosessen og valg som er tatt underveis.

Da intervjuene var delvis strukturerte og delvis åpne, vil kun de fastsatte spørsmålene være å finne i intervjuguiden, se vedlegg 3. Oppfølgingsspørsmålene vil derfor ikke være å finne i guiden, men kun i det transkriberte datamaterialet. Da én informant ikke ønsket å bli intervjuet åpnet vi muligheten for at hun kunne svare på spørsmål skriftlig. For å få så rike og fyldige svar som mulig, videreutviklet vi intervjuguiden, slik at det var enkelt for informanten å skjønne intensjonen med spørsmålene. Informanten tydeliggjorde at vi kunne ta kontakt om noe var uklart, slik at vi har mulighet til å få en riktig oppfatning av informantens opplevelser. Da informantens beskrivelser var rike og fyldige, var det kun ved ett spørsmål det var nødvendig med et oppfølgingsspørsmål.

Reliabilitet er også viktig i transkriberingsprosessen. Under intervjuene ble det brukt lydopptaker med god kvalitet, slik at arbeidet med å transkribere lettet. Informantenes utsagn er transkribert ordrett fra lydopptakene. Noen steder i samtalen var informantenes utsagn preget av revisjoner og interjeksjoner. Dette ble utelatt, da det ikke ble ansett å ha relevans for oppgaven, noe som kunne utfordre transkriberingen. Dette fordi uttalelsene i noen situasjoner ikke førte til fullstendige setninger, som kunne føre til vanskeligheter med å trekke slutninger om hva informanten ønsket å formidle.

Forskeren innehar alltid en førforståelse, noe som kan prege både intervjusituasjonen, og analyse av datamaterialet. Vi har vært bevisst vår egen førforståelse, og påvirkningen den kan ha i forskningsprosessen. Det har derfor vært viktig for oss og ikke stille ledende spørsmål, som stemmer overens med vår førforståelse. Det ble derfor før selve intervjusituasjonen startet, fremhevet at vi ønsket innsikt i informantenes egne opplevelser fra skoletiden, altså både positive og negative opplevelser.

3.10 Etske hensyn

“Forskning skal være forankret i anerkjente etske verdier” (Befring, 2015: 28). Med dette menes at studier som utføres, og som tar utgangspunkt i personlig og sensitiv informasjon, må ta hensyn til etske dilemmaer. Da denne studien tar for seg det å stamme i skolen, er ønsket å få tak i informantenes følelser, opplevelser og erfaringer, det vil derfor være flere etske dilemmaer å ta hensyn til. I 2001 ble personopplysningsloven innført (Personopplysningsloven, 2001). “Formålet med denne loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger. Loven skal bidra til at personopplysninger blir behandlet i samsvar med grunnleggende personvern hensyn” (Personopplysningsloven, 2001, §1). I og med at denne studien omhandler sensitive opplysninger, må et meldeskjema derfor sendes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og godkjennes, før forskningsprosjektet kan gjennomføres. Dette forskningsprosjektet ble godkjent 20. Januar 2016.

Deltakelse i studien skal være frivillig, samtidig som deltakerne skal få informasjon angående prosjektet. Det er også viktig å informere om at informanten når som helst kan trekke seg fra studien, uten at dette vil få noen konsekvenser. Informasjonen informanten har gitt, vil da bli anonymisert og slettet.

Det er også særskilt viktig å ivareta personens beste under hele studien. Befring (2015) fremhever viktigheten av at deltagelse alltid skal bygge på samtykke, samtidig som samtykket skal gis på et fritt, informert og forstått grunnlag. Dette påpeker han er et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper. Informasjonen som blir gitt, må formuleres på en slik måte at det er forståelig for deltakerne (Dalen, 2011). Det er derfor viktig i et informasjonsskriv at en ikke bruker fremmedord eller tunge faglige begrep, da målet er at informasjonen skal være forståelig og inspirere til deltagelse. En viktig grunn til at deltagelse alltid skal være frivillig, er eksempelvis faren for spørsmål som kan bringe frem sensitive minner. Dette kan være et etske dilemma, da slik informasjon kan være vanskelig og sårt for informanten. Som forsker må en være forberedt på at slike situasjoner kan oppstå. Det er derfor viktig å skape en trygg atmosfære under intervjuet, slik at tillit kan etableres.

Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) er en komité som har til formål å utarbeide forskningsetiske retningslinjer. I følge NESH (2006) har deltakere i forskningsprosjekt krav på konfidensialitet, spesielt når det gjelder personlig informasjon. Da studien har en kvalitativ tilnærming med intervju som metode, vil det være utfordrende å opprettholde deltakernes anonymitet. Dette fordi deltakerne i et intervju kan gjennom deling av personlig informasjon kunne gjenkjennes av andre (Befring, 2015). I studien vil deltakerne anonymiseres i henhold til personopplysningsloven §1, ved at de i oppgaven oppgis som nummer istedenfor navn. Personlige opplysninger der faren for gjenkjennelse av andre vil unngås, for å sikre konfidensialitet. Det er også viktig å informere deltakerne om at de kan trekke seg når som helst, uten at dette skal få negative konsekvenser (NESH, 2006).

4 Resultat og diskusjon

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke skoleerfaringer fra ungdom- og videregående skole, hos personer som stammer. I dette kapitlet vil det innsamlede datamaterialet bli presentert, analysert og drøftet. Formålet er derfor å vise til erfaringene og opplevelsene våre informanter har hatt fra denne tiden.

For og belyse problemstillingen; *Hvilke opplevelser har personer som stammer med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole?*, har vi gjennom analysen av datamaterialet valgt å dele inn i tre hovedkategorier. Dette er overordnede temaer som har underordnede kategorier, som til sammen skal besvare problemstillingen. For å gi leseren en oversikt over dette kapitlet, vil både hovedkategorier og de underordnede kategoriene bli presentert under.

1. Opplevelsen av det sosiale ved skolen

Denne hovedkategorien har fire underordnede kategorier, som tilsammen skal gi uttrykk for informantenes opplevelser av det sosiale på skolen. De underordnede kategoriene vil være 1) Trivsel på skolen, der opplevelsen av det å stamme i skolen vil bli presentert. 2) Kommunikasjon, der følelsen av seg selv som kommunikasjonspartner og unngåelse av eventuelle ord og situasjoner vil presenteres. 3) Interaksjon med andre, der reaksjoner fra andre, dannelsen av nye relasjoner og vennskap vil diskuteres. 4) Mobbing.

2. Opplevelsen av det faglige ved skolen

Denne hovedkategorien har tre underordnede kategorier, som tilsammen vil belyse informantenes opplevelser av det faglige arbeidet på skolen. De underordnede kategoriene vil være 1) Læreren, der informantenes inntrykk av lærerens holdninger og erfaringer vil presenteres. 2) Muntlig arbeid, der informantenes opplevelse med gruppearbeid, høytlesning, foredrag, og stille og svare på spørsmål vil belyses. 3) Faglig kunnskap, der informantene formidler om de har følelsen av å få vist sine faglige kunnskaper.

3. Videre valg

Denne hovedkategorien tar for seg om informantene føler stammingen har hatt en påvirkning på videre valg både fra ungdom- til videregående skole, og valg av eventuelle studier eller jobb.

Hovedvekten i denne oppgaven vil ligge på de to første hovedkategoriene, altså opplevelsen av det sosiale og faglige ved skolen, da dette er fokusområdet i forskningsprosjektet. Hovedkategori tre, videre valg, vil presenteres i mindre grad enn tidligere nevnte, da det vil være interessant å se om opplevelsen av å stamme i skolen har hatt påvirkning for videre valg.

4.2 Opplevelsen av det sosiale ved skolen

Under denne kategorien vil informantenes følelse og opplevelser av det å stamme på ungdom- og videregående skole presenteres. De ulike opplevelsene informantene har hatt med; trivsel på skolen, vennskap, mobbing og medelever, vil bli vektlagt. Det vil også vises til eventuelle forskjeller fra det å gå på ungdom- og videregående skole.

4.2.1 Trivsel på skolen

På dette spørsmålet fikk vi ulike svar fra informantene. Svarene var preget av ulike elementer som hver vektla for å trives på skolen. Informant 1 fortalte at hun trivdes på skolen, og vektla venner som et viktig element.

I forhold til trivsel på skolen, har jeg egentlig trivdes veldig godt hele tiden. Mye fordi jeg alltid har hatt mine venner, eller min gjeng. (...) Selvfølgelig tenkte jeg over at jeg stammet, men fortrente det gjerne.

(Informant 1)

Det kommer frem at det å ha venner, og noen å støtte seg på, var viktige elementer for å trives på skolen, og Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at relasjon med andre elever har stor betydning for elevens trivsel, velvære og engasjement på skolen. Dette står i sammenheng

med funn av Furman og Buhrmester (1992). Deres resultater indikerer at nære venner i ungdomsalder går over til og bli primærkilden i forhold til sosial støtte, og spiller derfor en viktig rolle for ungdommens selvbilde og trivsel. Jevnaldrende blir derfor den viktigste sosiale påvirkningen på ungdommers oppførsel og verdier (Rohrbeck, 2003).

Informant 1 bruker betegnelsen å “fortrenge stammingen”. I utgangspunktet vil det å fortrenge innebære å undertrykke tanker og følelser, som i lengden vil være negativt. Likevel går det frem i hennes beskrivelser at dette er ment positivt, og at ordvalget derfor er galt. Dette fordi stamming avtok etter ungdomsskolen, og har sammenheng med at hun “fortrengte” stammingen mer på videregående skole.

Dette er ulikt fra hva informant 2 vektlegger som viktig element for hans trivsel på skolen.

Ja, det gjorde jeg. Og jeg var nok heldig. (...) Jeg hadde mange utfordringer. Man var jo mye usikker, også hadde jeg komplekser, og veldig hard stamming med blokkeringer. Men jeg trivdes på skolen takket være blant annet en veldig flink lærer, som ikke antakeligvis hadde noen utdanning innenfor dette her, men hadde mange personlige egenskaper.

(Informant 2)

Informant 2 var klar over egen stamming, og at stammingen førte med seg ulike utfordringer, i form av usikkerhet og komplekser. Guitar (2014) viser til at stammingen hos avanserte stammere opptrer uforutsigbart, som kan føre til følelsen av å ikke ha kontroll, og igjen til følelser som hjelpeløshet, frustrasjon, sinne og håpløshet. Likevel fremhever han at han trivdes på skolen på grunn av én lærer. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at positiv relasjon mellom lærer og elev kan føre til at elevene føler tilhørighet i skolen, som er tilfellet for informanten. Da læreren blir fremhevet som årsaken til trivsel på skolen, kan dette være grunnet lærerens forståelse, og evne til tilrettelegging. Som underbygger at læreren som autoritær person kan ha en betydelig innvirkning på elevenes liv i løpet av skoleårene (Ginsberg, 2002; Bennett, 2003; Abdalla & Louis, 2012).

Informant 3 fortalte i motsetning til informant 1 og 2 at han ikke trivdes på skolen i det hele tatt.

Nei, jeg trivdes ikke så veldig. Det ble veldig mye på en måte. Den sosiale sammensetningen. Det var jo sånn at det var mange barn fra andre skoler som kom sammen til en ungdomsskole. Jeg fant meg liksom ikke til rette. (...) Så på en måte så fort jeg fant den gruppa som jeg passet inn i, så det det jo mye bedre.
(Informant 3).

Informant 3 fremhever at han hadde vanskeligheter med å finne seg til rette i den nye tilværelsen. Dette fordi ungdomsskolen består av både kjente og ukjente elever. Informanten opplevde at gruppene ble etablert fort, og at han hadde vanskeligheter med å finne seg til rette. Dette ga han en følelse av å ikke passe inn. Dette kan ha en sammenheng med resultater fra Miller og Watson (1992) som indikerer at personer som stammer har negative holdninger til egen kommunikasjon, og at ungdommer som stammer har utfordringer knyttet til hverdagslige sosiale situasjoner, der kommunikasjon er fremtredende (Helliesen, 2008). Det er også vist at personer som stammer har en høyere grad av emosjonelle spenninger eller ubehag i sosiale situasjoner (Kraaimaata et al., 2002). Det kan derfor tenkes at utfordringene med å etablere relasjoner, og finne seg til rette blant medelevene, kan ha en tilknytning til hans stammeproblematikk, da dette for han utgjorde et stort hinder.

Skoletilværelsen for informant 3 bedret seg noe, da han fant seg til rette blant sine medelever. Dette indikerer at det Skaalvik og Skaalvik (2013) fremhever med at relasjoner med andre har stor betydning for elevens trivsel.

Informant 1 fremhever at det var en forskjell mellom det å gå på ungdom- og videregående skole. Spesielt presset med å passe inn, var større på ungdomsskolen enn på videregående.

Forskjellen fra ungdom- og videregående skole var kanskje at jeg fortrengete stammingen mer i videregående enn på ungdomsskolen. (...) En annen forskjell var at på videregående og ungdomsskolen tror jeg må være presset på å passe inn og å være lik alle andre, som er mye større på ungdomsskolen enn på videregående, selv om jeg absolutt følte dette på videregående også.
(Informant 1).

Liknende uttaler også informant 3;

På videregående så var det de gruppene da, eller den identiteten var danna på ungdomsskolen. Sånn på ungdomsskolen var alle nye for hverandre, og man skulle finne ut av det. Jeg tror presset ble større der kontra videregående, hvor jeg; ja greit, sånn er jeg. Ferdig.
(Informant 3)

I følge informant 1 var det et større press når det gjelder å passe inn og det å være lik alle andre på ungdomsskolen. Dette overensstemmer med uttalelser fra informant 3. Det å føle at en ikke er lik alle andre, kan gjøre det vanskeligere å passe inn, og føre til at presset derfor blir større. Da taleflytvansken opptrer ufrivillig, og i de fleste tilfeller er både synlig og hørbar (Guitar, 2014), er det derfor en vanske som kan observeres av medelever. På denne måten kan personer som stammer få følelsen av å ikke være lik alle andre. Stammer skiller seg fra andre vansker som for eksempel dysleksi, da dysleksi vansken kun kommer til syne ved skriftlig arbeid. Stammer er derfor en fremtredende vanske som kan virke hemmende for personer som stammer.

Press med å passe inn handler om å finne sin plass i klassen, samt etablere vennskap. Det følte presset på ungdomsskolen kan ha en sammenheng med at ungdomsskolen gjerne er bestående av flere barneskoler, noe som kan føre til at klassene består av flere ukjente elever. For elever som stammer kan prosessen med å finne seg til rette være vanskeligere, da stammer kan være en ekstra hindring for å etablere nye relasjoner. Da kommunikasjonen er vesentlig i prosessen med å danne nye relasjoner, kan stammer være enda et usikkerhetsmoment for personer som stammer. Videregående skiller seg fra ungdomsskolen, da elevene selv kan velge videregående. En kan derfor velge om en ønsker å følge sine venner, eller sin egen interesse. Dette kan være med på å skape en trygghet for elevene.

Under intervjuet uttalte Informant 3 at han følte stammeringen var til hinder for å etablere nye relasjoner. Dette kommer også indirekte frem hos informant 1. Informant 1 benytter som sagt betegnelsen “fortrengning” i positiv forstand, som da indikerer at stammeringen hadde mindre påvirkning på videregående skole. Dette stemmer overens med at informanten plasserte stammeringen som et større hinder på ungdomsskolen, enn på videregående (se 3.3.1 Kort introduksjon av informantene). Da ungdomstiden representerer en tid knyttet til store endringer i forhold til det fysiske, psykologiske og sosiale (Ernst et al., 2006), kan elever på ungdomsskolen ha et større behov for å ha noen å støtte seg til. Da store fysiske, psykiske og sosiale endringer kan føre til usikkerhet, kan det drøftes at stammer ikke alene kan påta seg all ansvar for vanskeligheter med å finne seg til rette blant jevnaldrende, men at dette er en tilleggsfaktor i denne allerede usikre perioden.

Opplevelsen av en bedring fra ungdom- til videregående skole, kan skyldes en modning, der elevene har fått større forståelse av seg selv. Informant 3 fremhever dette i utsagnet; “ Ja greit,

sånn er jeg. Ferdig”. I tillegg indikerer resultater fra Blood et al. (2003) at de yngste ungdommene så på stammingen som mer negativt enn eldre ungdommer.

Selv om informant 2 og 3 forteller at de opplevde stammingen som like hindrende på ungdomsskolen som på videregående (se 3.3.1 kort introduksjon av informantene), tolkes det likevel til at alle informantene trivdes bedre på videregående. Dette ser ut til å ha en sammenheng med at de både er sammen med venner de etablerte på ungdomsskolen, Samtidig som informantene viser en større trygghet.

4.2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon er en fundamental del av vår hverdag, og påvirker vår daglige interaksjon med andre (O’Brian et al. (2011)). Derfor er det nødvendig å se på hvilke tanker informantene har om seg selv som kommunikasjonspartner, og tankeprosessen rundt egne kommunikasjon.

Kommunikasjonspartner

Alle informantene hadde negativ oppfattelse av seg selv som kommunikasjonspartner. Noen i større grad enn andre.

Det var ikke bra! Altså jeg følte meg ikke så veldig høy i hatten. Altså jeg hverken kommuniserte, jeg unngikk og ble litt asosial. Omgikk stort sett med dem som man kjente fra tidligere. Frykten for å utvide horisonten var der. Så jeg følte meg ikke som noen god kommunikasjonspartner.

(Informant 2)

Det kan utfra det informant 2 sier om seg selv som kommunikasjonspartner, indikere at stammingen har vært til hinder for å etablere nye relasjoner, da han unngikk sosiale situasjoner og dermed ble litt asosial. Informanten viser en frykt for det ukjente der kommunikasjon står sentralt, grunnet holdninger til egen kommunikasjon. Dette resulterte i at han holdt seg med venner fra barndommen som hadde kjennskap til hans stammeproblematikk. Gjentatte møter med negativ respons fra samtalepartner kan føre til negative følelser og reaksjoner, og ende opp som lært atferd (Guitar, 2014). Det kan derfor

tenkes at informant 2 tidligere har møtt negative reaksjoner fra andre, som kan ha ført til frykten for nye og ukjente situasjoner. I følge Miller og Watson (1992) er angst hos personer som stammer en rasjonell respons til negative kommunikasjons erfaringer, da dette kan relateres til følelser som usikkerhet og uforutsigbarhet angående stammingen.

Det ble jo på en måte ikke noe godt. Jeg kunne stoppe opp og ikke kunne få til enkelte ord. Du føler deg litt dum! Det var hvertfall ikke så veldig positivt.
(Informant 3).

Informant 3 har i likhet med informant 2, et negativt syn om seg selv som kommunikasjonspartner, og måten han kommuniserer på. Det kan tolkes som at informant 3 fremhever taleflyt som viktig for å være en god kommunikasjonspartner. Da stamming forstyrrer taleflyten (Guitar, 2014), kan dette ha preget informantens sin oppfattelse av egen kommunikasjon.

Informant 1 viser også til negative holdninger om seg selv som kommunikasjonspartner, men ikke i like stor grad som informant 2 og 3.

Når jeg tenker på meg selv som kommunikasjonspartner tenker jeg at det ikke alltid er så enkelt for andre å forstå stammingen i første stund. (...) I forhold til hvordan jeg har sett på meg selv i skolen i forhold til andre, har jo det at jeg stammer gått litt negativt inn på selvfølelsen om meg selv. Og dette kommer jo av følelsen om å føle seg annerledes og ikke passe inn. (...) Tanker var absolutt verst på ungdomsskolen. På videregående hadde jeg vokst litt og visste kanskje mer hvem jeg var.
(Informant 1)

Når Informant 1 besvarer spørsmålet, poengterer hun to ting; først er hun opptatt av at det kan være vanskelig for andre å forstå stammingen, før hun fremhever egne tanker om seg selv som kommunikasjonspartner. Da hun benytter betegnelsen "litt negativ", tolkes dette som at stammingen ikke har påvirket henne i like stor grad som informant 2 og 3.

Resultater fra en studie utført av Guttormsen et al. (2015) viser at barn og unge som stammer viser mer negative holdninger til egen kommunikasjon, enn barn og unge som ikke stammer. Resultatene viser også at negative holdninger til kommunikasjonen kan være en følge av stamming. Slike holdninger økte med alderen, som indikerer at det er et større gap mellom holdningene til ungdommer som stammer og ungdommer som ikke stammer. Dette forskningsprosjektet har ingen kontrollgruppe, og har derfor ingen sammenligningsgrunnlag.

Likevel indikerer resultatene at informantene viser negative holdninger til egen kommunikasjon, som står i sammenheng med Guttormsen et al. (2015).

Som tidligere nevnt viste resultater fra Miller og Watson (1992) at personer som stammer har negative holdninger til egen kommunikasjon, og at holdningene blir mer negative ettersom personen selv rangerer stammingen til å være mer alvorlig. Dette stemmer overens med informantenes utsagn, da informant 2 og 3 rangerer stammingen som et større hinder (se 3.3.1 kort introduksjon av informantene), og viser til et mer negativt syn til egen kommunikasjon, enn informant 1. Erickson og Block (2013) fremhever at det vil være naturlig å anta at flere år med kommunikasjonsvansker kan føre til negative kommunikasjonsholdninger. Som antyder at ungdommer som stammer har et mer negativt syn på egen kommunikasjon, da ungdommer vil ha stammet i flere år.

Informant 1 fremhevet at hun hadde mer negative holdninger om seg selv som kommunikasjonspartner på ungdomsskolen, kontra videregående. Dette står igjen i sammenheng med at hun rangerer stammingen som et mindre hinder på videregående. I forhold til informant 2 og 3, viste de ikke til noen forskjeller fra ungdom og videregående skole, som står i sammenheng med at de rangerte stammingen som et like stort hinder på både ungdom- og videregående skole. Resultatet stemmer overens med resultatene til Miller og Watson (1992), ettersom de indikerer en sammenheng mellom negative kommunikasjonsholdninger og egen rangering av stammingens alvorlighetsgrad.

Unngåelse av ord og situasjoner

Stamming er ufrivillig og ofte belastende for personen som stammer. Dette kan føre til at personer som stammer forsøker å unngå enkelte ord og lyder, og/eller situasjoner. Informantene forteller i større eller mindre grad, at de tenkte over hva og hvordan de skulle uttrykke seg før de uttalte seg.

Det var flere ord jeg prøvde å unngå. Litt på en måte som å planlegge og kjøre bil liksom, du prøver å være litt i forkant. Det var liksom en sånn regelmessighet da, at jeg liksom forstod at nå kommer det snart. Eller så var det bare å unngå enkelte situasjoner. Jeg likte mye bedre å snakke med en liten gruppe enn en større gruppe.

For da hendte det at det kom. Jeg vet ikke om det var noe med det at; jo større gruppe, jo mer prestasjonsangst kanskje.
(Informant 3)

Informant 3 fremhever tydelig at han tenkte over hva han skulle si, og unngikk ord og ulike situasjoner. Han sammenlikner unngåelse av stamming i likhet med det å kjøre bil, ved å forsøke og være i forkant. Det å være i forkant er en beskyttelsesmekanisme, der en for eksempel har mulighet til å rette ytringer før stamming oppstår. Slik unngåelsesadferd kan komme av tidligere ubehagelige opplevelser med stamming, som Guitar (2014) påpeker kan føre til at adferden opprettholdes.

Videre fremhever han særlig situasjoner med store grupper som vanskelig, der han følte prestasjonsangsten var større. Dette gjelder ikke kun for personer som stammer, men også for den generelle befolkningen. Blood et al. (2001) viser at personer som stammer har en større frykt for å snakke enn personer som ikke stammer. Det vil derfor være naturlig å anta at dette også kan være fremtredende i større grupper, da de har stammingen som en tilleggsfaktor. Det kan også drøftes om den følte prestasjonsangsten øker i større grupper, da det vil være flere mennesker til stede som kan reagere negativt på stammingen. Mindre grupper reduserer da sannsynligheten for slike reaksjoner, som igjen kan føre til mindre prestasjonsangst.

Informant 1 uttaler noe av det samme som informant 3, ved å forsøke å planlegge ytringene i forkant.

Av og til tenker jeg mye over hva jeg skal si før jeg sier det. Noen ganger prøver jeg ut setninger i hodet mitt før jeg sier dem, ofte hvis det er med noen jeg ser opp til. Men ofte kan man ikke gjøre det fordi det er umulig å vite hvordan en samtale kommer til å gå.

Jeg har aldri egentlig unngått ord eller lyder, men av og til omformulerer jeg setningen så jeg kan si den på en annen måte hvis jeg hører at her blir det å stoppe opp, eller at jeg starter setningen på nytt.
(Informant 1)

Informant 1 forteller at hun aldri unngikk ord eller situasjoner. Likevel uttales det i avsnitt to at hun omformulerte setninger der hun følte at stamming kunne oppstå. Derfor kan det tolkes slik at informantene også benytter seg av unngåelsesstrategier for å unngå stamming. Da hun

ikke svarer bekreftende på dette, kan dette være fordi hun selv ikke kategoriserer dette som unngåelse.

Informant 2 i likhet med informant 3, beskriver tydelig at unngåelse av ord og situasjoner preget hans hverdag.

Ja, altså, hvis jeg skulle spørre om noe så gikk jeg heller der du kunne pelle ut ting selv. Så jeg unngikk veldig mange situasjoner. Oppsøkte ikke så mye nye ting. Det er kanskje litt teit å si, men egentlig så har jeg veldig god humor. Men før jeg kom til poenget, så sleit jeg veldig, så ble sånn kleint. Så endte veldig ofte med å droppe og si noe jeg ville.

(Informant 2)

Informant 2 i likhet med informant 3, unngikk situasjoner der verbal kommunikasjon stod sentralt. I det første utdraget kommer det tydelig frem at stammingen påvirket han negativt, og førte derfor til unngåelse av flere situasjoner. Det kan tolkes som at informantene ønsker å vise hvem han er, men at stammingen hindrer han i dette. Han beskriver seg selv som morsom, men forteller at han brukte så lang tid på å komme til poenget, at han valgte å unngå det. Dette førte til at han ikke fikk vist en stor side av seg selv, og muligens følelsen av å mislykkes. Dette viser at stamming ikke bare er et verbalt problem, men også et personlig problem, som ofte føles belastende for personer som stammer (Van Riper, 1982).

Ut ifra det informantene uttaler, har hverdagen vært preget av unngåelse av lyder, ord og situasjoner. Gjennom innhentet informasjon, ser det ut til at informantene er under kategorien *avansert stamming* i utviklingsforløpet. Guitar (2014) forteller at denne perioden er preget av sterke følelser, noe som kan komme av at deres stammemønster har blitt formet gjennom flere år. Videre trekker han frem at læring kan være med på å forverre stammetatferden hvor komplekse mønstre blir etablert. Det kommer frem i informantenes utsagn at slike mønstre preget deres hverdag. De har ulike strategier for å unngå lyder, ord og situasjoner. Dette er etablert gjennom læringsteorien betinget unngåelsesadferd. Guitar (2014) viser til at betinget unngåelsesadferd innebærer flere ulike typer lært adferd. Dette kan være alt fra å unngå å snakke i ulike situasjoner, unngå ord og tilleggelse av lyder eller fraser. Gjennom flere år med stamming i skolen, er det sannsynlig at de har etablert unngåelsesadferd som påvirker både det faglige og sosiale ved skolen.

Da Informant 1 sitt syn om seg selv som kommunikasjonspartner ikke var like negativt som informant 2 og 3, kan dette ha en sammenheng med at hun ikke lot stammingen gå like mye inn over seg, og derfor ikke etablert komplekse mønstre av unngåelse av ord, lyder og situasjoner. Informant 2 og 3 ser ut til å hatt flere komplekse mønstre, der følelsen av å ikke strekke til i kommunikasjon, har ført til lært unngåelsesadferd som beskyttelsesmekanisme for å unngå ubehagelige situasjoner.

4.2.3 Interaksjon med jevnaldrende

Ungdomsskolen er bestående av flere barneskoler. Dette vil si at når elevene skal over til ungdomsskolen, vil deres klasse være bestående av både kjente og ukjente. En vil derfor være nødt til å forholde seg til både elever som en kjenner fra sin egen barneskole, og ukjente elever fra andre barneskoler. Parker og Asher (1993) viser til at sosiale relasjoner og tilhørighet spiller en kritisk rolle i ungdommens utvikling. Studier antyder også at barn med kommunikasjonsvansker har en større sannsynlighet for å bli avvist og ignorert i sosiale situasjoner av jevnaldrende (Blotting & Conti-Ramsden, 2000; Fujiki, Brinton & Topp, 1996).

Etablere nye relasjoner

Alle av informantene uttalte at stammingen var til hinder for å ta kontakt med andre medelever, og det varierte i hvilken grad stammingen utgjorde et hinder for dem.

Jeg var jo veldig lite sammen med andre klasser for det turte jeg ikke å åpne meg for dem på en måte. Da pratet jeg ikke. Så jeg turte ikke helt den biten der. Så derfor holdt jeg meg mest med de fra egen klasse. For de hadde hørt det, særlig når man hadde gått sammen fra 1. klasse, så for dem så høstes det ikke så rart ut. Det var egentlig generelt langt oppi tenårene at jeg hadde store problemer når jeg kom inn i et rom hvor det var nye mennesker som ikke viste hvem jeg var. Da knøyt det seg. (...) Orket ikke si mitt eget navn fordi da bare knøyt det seg i hele magen, så unngikk det. Så kan det hende at jeg gikk på et rom alene, så jeg slapp å møte nye mennesker.

(...) Jeg var egentlig veldig utadvendt, men etter mye hard stamming og mye blokkeringer, så kunne jeg være litt asosial innimellom. (...) Det høres ikke bra ut, ikke sant! Så jeg kom inn i et sånt, en sånn bølge at jeg periodevis var litt innesluttet.

(...) På videregående følte jeg folk hadde vokst litt, så videregående var det annerledes. Jeg var liksom ikke så annerledes.
(Informant 2)

Informant 2 holdt seg til medelever fra egen klasse, da dette er trygge omgivelser for han. Det kan tolkes slik at informant 2 har frykt for hvilke reaksjoner han kan få i møte med ukjente. I følge Rohrbeck (2003) er jevnaldrende i ungdomstiden den viktigste sosiale påvirkningen når det gjelder oppførsel og verdier. I intervjusituasjonen uttaler han at andre gjerne reagerte med “usikkerhet, de så litt på hverandre; hva er dette her for no”. Det at informanten holder seg til kjente medelever kan være følge av slike reaksjoner, som har ført til en oppførsel der informant 2 unngår møte med nye mennesker. Dette har sammenheng med at positive og negative relasjoner med jevnaldrende har betydning for elevens sosialiseringen (Neuharth-Pritchett & Ma, 2006).

På grunn av stamming, har Informant 2 hatt store kompleksser når det gjelder å møte nye mennesker i skolealder. I utgangspunktet var informanten en utadvendt person, men etter mye hard stamming og blokkeringer har dette ført til tilbaketrekkelse fra sosiale situasjoner, hvor han senere har blitt noe asosial. Guitar (2014) fremhever at i begynnelsen er stamming kun et irritasjonsmoment, som senere kan utvikles til å bli et seriøst problem, som er en følge av at stammemønsteret er blitt formet gjennom flere år. For informant 2 har nå stammingen blitt et seriøst problem, hvor den har endret hans personlighet, fra å være en utadvendt person til å bli noe asosial. Blood et al. (2001) viser til at forskning indikerer at dårlig selvoppfatning av egen kommunikasjonskompetanse kan hemme utvikling av kommunikasjonsferdigheter, og kan medvirke til nedsatt interaksjon, og unngåelse av sosiale situasjoner.

(...) Jeg følte meg inkludert til en viss grad, men noen ganger mer enn andre ganger, avhengig av situasjoner og hva klassekameratene mine sa, og om de lot meg være med i samtalen. Tror noen av de populære trakk seg litt unna på grunn av stammingen, men kan også ha vært fordi jeg ikke var direkte populær. Jeg har aldri vært spesielt populær på skolen eller noen leder av en gruppe. (...) Det var litt vanskeligere å få kontakt med folk fordi jeg skygget kanskje litt unna å ta kontakt. Men dette endret seg til videregående, fordi da kjente jeg ingen i klassen når jeg startet, så da måtte jeg prøve å ta mer kontakt med folk.
(Informant 1)

Informant 1 fremhever at hun var inkludert til en viss grad, men det kan tolkes dit hen at hun også av og til ble avvist og ignorert av medelever, da det er situasjonsavhengig om hun får være eller ikke. Det å ikke inkludere andre, eller at inkluderingen er avhengig av situasjoner,

vil være det samme som periodevis ekskludering. Dette står i sammenheng med resultater fra Blotting og Conti-Ramsden (2000), Fujiki, Brinton og Topp (1996) og Davis, Howell og Cooke (2002), som indikerer at personer med kommunikasjonsvansker har en større sannsynlighet for å bli avvist og ignorert av jevnaldrende.

Informant 1 opplever at andre trakk seg unna, og da spesielt de hun fremstiller som populære, og viser til stammingen som en årsak. I følge Van Riper (1982) er personer som stammer aktive i kommunikasjonen, der de ofte observerer samtalepartneren etter tegn til avvisning, eller annen negative respons. Dette kan være reaksjoner som ikke eksisterer hos samtalepartner, men som personen som stammer likevel både etter, og kan oppleve. Stammingen trenger nødvendigvis ikke være årsaken til at elevene hun anser som populære trakk seg unna, men heller at de ønsket å være med sine nærmeste venner.

Med henhold til sosial status beskriver informant 1 at hun aldri har ansett seg selv som populær eller leder av en gruppe, noe som står i sammenheng med at Davis et al. (2002) viser til at personer som stammer har en mindre sannsynlighet for å være populær eller bli nominert til ledere. Grunnen til at målgruppen ofte ikke anses som populære eller leder av en gruppe, vil kun være spekulasjoner. Det kan tenkes at personer som stammer ikke utnevnes til dette, fordi de kan ha en mer usikker fremtoning, i form av frykt for å snakke, frykt for negative reaksjoner, samt unngåelse av sosiale situasjoner.

Videre forteller informanten at hun syntes det var vanskelig å etablere nye relasjoner, da hun selv påpeker at hun unngikk å ta kontakt. Da informant 1 tidligere nevner at stammingen har hatt en negativ påvirkning på egen selvfølelse, kan det tolkes dit hen at det er stammingen som har vært til hinder, og ført til tilbaketrekking fra sosiale situasjoner. Dette kan være relatert til både frykt for hva andre tenker, og eventuelle negative reaksjoner som kan oppstå.

I de periodene det var mye stamming, så ble det jo litt sånne kommentarer og litt sånne. Men alle som kjente meg var jo vant med det. Noen ganger hindret det meg i å snakke med andre. Det kom an på situasjonen. Men jeg klarte å få pratet med alle, sånne at det ikke var noen jeg ikke kunne prate med. De utenfor den gjengen syntes jeg ikke var noe, ikke veldig inkluderende. (...) På videregående så ble det jo litt større igjen, vet ikke om man ble litt borte i mengden elever.

(Informant 3)

Informant 3 føler i motsetning til informant 2, at han fikk dannet relasjoner med alle, men syntes likevel at elevene utenfor den faste gruppen ikke var særlig inkluderende. Han uttrykker at stammingen av og til var til hinder for å snakke med andre, men at dette var situasjonsavhengig, og kan ha sammenheng med periodene med mye stamming.

Alle informantene beskrev ungdomsskolen som den vanskeligste perioden, og den mest utfordrende tiden for å etablere nye relasjoner. Det kan tolkes ut ifra deres utsagn at de opplever stammingen som en hindrende faktor. Dette står i sammenheng med Klompas og Ross (2004) som viser til at stamming har en påvirkning for interaksjon med andre. Likevel kan det også tenkes at det kan relateres til perioden ungdomstiden representerer. Ernst et al. (2006) viser til at ungdomstiden er definert som en utviklingsperiode der fysiske, psykologiske og sosiale milepæler blir nådd. Ungdomstiden er derfor en sårbar og intens periode, som kan påvirke ungdommenes selvtillit og selvfølelse, og som i seg selv kan hindre deltakelse i sosiale situasjoner. Det kan derfor drøftes at stammingen alene ikke kan påta seg all skyld for vanskelighetene med å etablere nye relasjoner på ungdomsskolen, men at det også kan skyldes en modning fra ungdom- til videregående skole.

Venner

Etablering av nye relasjoner har vært utfordrende for informantene. For informant 1 og 2 kan det se ut til at venner som ble etablert i tidlig alder har vært en trygghet og dermed økt deres trivsel på ungdom- og videregående skole. Det kommer ikke like tydelig frem at informant 3 har den samme trygghetsfølelsen i forhold til elevene fra egen barneskole, slik som informant 1 og 2 viser til.

På ungdomsskolen var jeg mest med bestevenninnen min og vi hadde en gjeng i en annen klasse vi var mye med. På videregående følte jeg meg mer inkludert, kanskje fordi vi var mer litt venner med alle jentene i klassen. Men her også fikk jeg etterhvert en liten gruppe som bestod av meg og to andre i klassen som jeg var mer med enn resten av klassen. (...) Jeg hadde det bra i friminuttene, var alltid med min egen gjeng og var litt outsider fra klassen både i ungdomsskolen og videregående. På videregående var jeg i starten veldig mye med folk jeg kjente fra ungdomsskolen som gikk i en annen klasse enn meg, og følte jeg ikke helt hadde venner i min egen klasse. (Informant 1)

Informant 1 ser ut til å ha forskjellige opplevelser fra det å gå på ungdom- kontra videregående skole. På ungdomsskolen var hun mye med bestevenninnen sin, samt andre nære venner hun følte seg trygg på. La Greca og Harrison (2005) fremhever at ungdomstiden er en kritisk periode i forhold til den sosiale utviklingen, da den er preget av et økende nettverk blant jevnaldrende, samt større behov for nære vennskap. Behovet for nære vennskap, har hatt stor betydning for informant 1. Fra ungdom- til videregående skole skjedde det en endring der hun i motsetning til ungdomsskolen hadde relasjoner med alle jentene i klassen. Dette kan ha en sammenheng med at elevene går igjennom en modning, der de får en bedre forståelse for at personer kan være annerledes. Eller at elevene nå er ute av den kritiske perioden i den sosial utviklingen, som igjen fører til at de ikke har like stort behov for *kun* de nære vennskap de tidligere hadde.

Jeg ble kanskje kjent med de andre litt senere enn alle andre. Jeg tror det tok litt lenger tid for meg å finne mine. Det var ikke så veldig gøy i starten av ungdomsskolen følte at jeg gikk litt alene. (...) Så på en måte så fort jeg fant den gruppa som jeg passet inn i, så det det jo mye bedre.
(informant 3)

Før informant 3 fant seg til rette fremhever han at han ikke trivdes på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) indikerer at venner har stor betydning for elevens trivsel, velvære og engasjement på skolen. Dette kan ha en sammenheng med at informant 3 ikke trivdes på skolen i det hele tatt, før han etablerte relasjoner til andre.

Jeg omgikk stort sett med dem som man kjente fra tidligere. Det var egentlig de som jeg hadde gått med sammen med siden før 1. klasse og kanskje før den tiden. (...) Særlig nye vennskap ble det ikke, så det var det trygge som jeg holdt meg til. (...) Særlig ungdomsskolen så var jeg mye ute å spilte fotball. Og det var en sånn trygg ting fordi jeg var den raskeste i klassen og jeg var flink i idrett, så da kunne på en måte beina snakke for meg.

(...) Men på videregående var det annerledes. Jeg følte meg ikke populær, men jeg var hvertfall ikke ute, så det satte noe mentalt i meg etter å ha opplevd nedturer i så mange år. (...) Jeg blei på en måte inkludert.
(Informant 2)

Informant 2 har i likhet med informant 1 holdt seg til venner han etablerte på barneskolen. Dette utgjorde en trygghet for han. Tryggheten gjenspeiler seg også i friminuttene, der han var med på aktiviteter som ikke krevde verbal kommunikasjon. Han fremhever en endring fra ungdom- til videregående skole, der han beskriver videregående som mer inkluderende, og

følte derfor en større tilhørighet. Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer dette med at positive relasjoner mellom elever kan føre til tilhørighet i skolen. Dette har hatt en positiv påvirkning på informant 2 mentalt, etter å ha opplevd flere år med “nedturer”.

For informantene i denne studien, ser det ut til at det kritiske behovet for støtte fra nære venner, var størst på ungdomsskolen. I følge Furman og Buhrmester (1992) ser det ut til at nære venner i ungdomsalder går over til og bli primærkilden for sosial støtte, og spiller derfor en viktig rolle for ungdommens selvbilde og trivsel. Det kan tenkes at elever som stammer trenger mer støtte, da stamming utgjør en ekstra faktor som kan bidra til usikkerhet. Samtidig er denne gruppen mer sårbar for å ikke få den sosiale støtten fra jevnaldrende, noe som kan sett denne gruppen i en enda mer sårbar posisjon.

4.2.4 Mobbing

Mobbing er et gammelt og kjent fenomen (Olweus, 2003), og omhandler at en person blir utsatt for negative kommentarer og handlinger over tid fra én eller flere personer. Mobbing har både påvirkning på det sosiale og det faglige ved skolen (Hugh-Jones & Smith, 1999; Langevin et al., 1998; Garbarino & deLara, 2002; Blood & Blood, 2004; Blood et al. 2010). Det er også kjent at personer som stammer er mer utsatt for å bli offer for mobbing, enn personer som ikke stammer (Langevin et al., 1998; Hugh-Jones & Smith, 1999; Blood & Blood, 2004; Blood & Blood, 2007; Blood et al., 2010; Blood et al., 2011).

Alle informantene antyder at mobbing har forekommet i større eller mindre grad. Ut i fra informantenes utsagn ser det ut til at det er stammingen som står i fokus for mobbingen, noe som i følge Langevin (1998) er mer opprørende enn for eksempel å bli mobbet for hår eller vekt. Selv om det er store forskjeller i alderen hos informantene (se 3.3.1 kort introduksjon av informantene), ser ikke dette ut til å ha hatt stor betydning for hvordan medelever håndterer personer som fremstår som annerledes.

(...) Det som jeg husker fra skolen det var litt sånn, ja, jeg følte meg annerledes. Også ble jeg mobbet på grunn av det. (...) Mobbingen var verre på ungdomsskolen. (...) På videregående følte jeg folk hadde vokst litt fra det, men det var jo noen som fnisa litt, men da hadde jeg min beste kompis. Han var til hjelp for meg. Ikke at han var den kuleste på skolen, men jeg hadde noen på en måte som brøy seg veldig da.

(...) På ungdomsskolen hadde jeg et oppgjør, for at det var særlig to som jeg ble mye mobba av. Det ble ganske brutalt til slutt. Til slutt så tok jeg, det var bare en sånn spontan reaksjon. Han kom etter meg, løpte etter meg, så orka jeg ikke mer, så tok jeg bare en flat hånd og slo han rett ned. Etter det så ble det faktisk stille. (...) Det er helt sikkert ikke til boka det, men jeg orket ikke mer.
(Informant 2)

Her uttaler informant 2 at han ble mobbet fordi han var annerledes, og da spesielt av to medelever. Murphy og Quesal (2002) viser til at mobbing kan forverre stammeadferden og øke negative følelser og tanker. Dette kan vise seg å gjelde for informant 2, da han tidligere i intervjuet forteller at han i en periode var veldig langt nede, og preget av mye negative tanker om seg selv. Dette fremhever viktigheten av å motarbeide mobbing i skolen. Det påpekes også i opplæringsloven (1998) at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø der “alle former for diskriminering skal motarbeidast” (§1-1).

I periodene med mye stamming, så ble det jo litt sånne kommentarer og litt sånt som; hva er det du driver med. Vet ikke om det i dag kanskje begynte å gli over i mobbing. Det var jo alltid noen som var mer negative og brukte det som et påskudd. (...) På videregående så ble det jo litt større igjen. Vet ikke om man ble litt borte i mengden elever.
(Informant 3)

Informant 3 forteller at i perioder med mye stamming opplevde han negative kommentarer fra medelever. Informanten opplevde det selv ikke som mobbing den gang, men påpeker at det i dag vil falle under denne kategorien. En ser derfor at informanten har vært utsatt for mobbing, da han over tid har blitt utsatt for negative handlinger. Resultater fra en studie utført av Blood og Blood (2004) viste at ungdommer som opplever selv å ha dårlig kommunikasjonsferdigheter har en større sannsynlighet for og bli et offer for mobbing. Dette stemmer overens med innsamlet data, da både informant 2 og 3 viser til et negativt syn om seg selv som kommunikasjonspartner, samt at begge har opplevd å bli mobbet. Likevel vil det være vanskelig å vite hva som er resultat av hva. Har de negative kommunikasjonsholdningene ført til mobbing? eller har mobbingen før til de negative kommunikasjonsholdningene?

Informant 1 har også tidligere formidlet at hun opplever seg selv som en dårligere kommunikasjonspartner enn sine medelever, og rapporterte også om mobbing. I motsetning til informant 2 og 3, har hun forsøkt å ikke la mobbingen påvirke henne.

Jeg ble ikke spesielt mobbet. Men det var selvfølgelig noen episoder som ikke var helt greie (...) Det var litt mer erting på ungdomsskolen enn det var på videregående vil jeg påstå. Det gikk mest når jeg drev med høytlesning i klassen. Ertingen var mest fra guttene på skolen.

På ungdomsskolen var det spesielt en i klassen som alltid ville ha meg til å gjøre forskjellige ting: Synge, danse og forskjellige sånne rare ting. Men jeg bare lo med dem var med på spøken store deler av tiden, tullet det bort. Og på den måten kunne de ikke ta meg og kanskje de faktisk syntes jeg var litt kul som ikke tok meg selv så høytidelig. Det ble litt mitt image å være rar. Men jeg vet at egentlig mye ble gjort for å være nedlatende.

(Informant 1)

Informanten fremhever at hun ikke ble mye mobbet, likevel kan det hun uttaler i utdrag to tolkes som mobbing. Det å få en person til å utføre ulike "rare" handlinger, kan tolkes som forsøk på mobbing. Dette fordi intensjonen ser ut til å være negativ, noe som samsvarer med Olweus (1993, referert i Olweus 2003) sin definisjon på mobbing, som innebærer at elever blir utsatt for negative handlinger over tid.

Det kan tenkes at informant1 ble med på handlingene, for å ikke la mobbingen gå inn på henne, eller synlig for andre, da hun selv viste at dette ble gjort for å være nedlatende. Elever som stammer karakteriseres ofte som mer usikre, isolerte, spente, sjenerte, engstelige, bekymret, og med større frykt for å snakke (Blood et al., 2001; Blood & Blood, 2004; Betz et al., 2008), som også er karakteristiske trekk ved personer som ofte er offer for mobbing (Olweus, 2003). Da informant 1 blir med på spøken, virker hun mer selvsikker å trygg på seg selv, som kan gi en positiv virkning. Dette fordi mobberen ikke får ønskelige reaksjoner og det blir derfor mindre underholdende, som kan føre til at mobbingen avtar. Selv om hun virker selvsikker og trygg på seg selv, kan mobbingen likevel ha påvirket henne negativt. Dette fordi en ofte blir påvirket av jevnaldrende (Rohrbeck, 2003), samt at informant 1 tidligere har uttalt at stammingen har påvirket selvfølelsen hennes negativt.

Dette står i motsetning til informant 2 og 3 som var mer forsiktige, usikre og hadde større frykt for å snakke. Da dette også er de karakteristiske trekkene ved personer som ofte blir offer for mobbing (Olweus, 2003), kan dette ha sammenheng med at de ble utsatt for mobbing.

Alle informantene forteller at mobbingen var verst på ungdomsskolen, og at det avtok på videregående. Informant 3 viser til at videregående var en større skole med flere elever, og at

han derfor ble litt borte i mengden. Informant 2 fremhever at han opplevde en modning fra ungdom- til videregående skole. Han viser til at det fortsatt var “fnising”, men at dette ikke kunne sammenlignes med opplevelser fra ungdomsskolen. Det kan tenkes at den intense forandringen i henhold til psyken, oppførsel, sosial omgåelse og nevrologiske forandringer (Sommerville et al., 2009), i ungdomstiden kan ha sin hovedperiode på ungdomsskolen, da informantene følte en bedring på videregående. Det kan derfor tenkes at modningen fører til en større aksept og toleranse for hverandre.

4.3 Opplevelsen av det faglige ved skolen

Under denne kategorien vil informantenes opplevelse av det faglige ved ungdom- og videregående skole fremheves. De ulike opplevelsene informantene har hatt med; lærere som faggruppe, muntlig arbeid, og om de har fått vist sine faglige kunnskaper, vil bli presentert.

4.3.1 Læreren

Barn i skolealder tilbringer store deler av sin tid på skolen, slik at læreren som en autoritær person, kan ha en betydelig innvirkning på deres liv i løpet av disse årene (Ginsberg, 2002; Bennett, 2003; Abdalla & Louis, 2012). Da læreren har en slik sentral rolle, er det interessant å se hva slags opplevelser informantene har hatt med denne faggruppen.

Holdninger

Informantene ser ut til å ha ulike opplevelser med denne faggruppen. Informant 3 opplever lærere som både overbærende og oppgitte, samtidig som han beskriver dem som forståelsesfulle.

Noen mente sikkert godt, men var veldig overbærende, og det satte jo like mye fokus på det i klassen som en som var negativ. Men tror den var ganske grei. Jeg kunne på en måte se at de ble litt oppgitte hvis det var en ting som tok lang tid for meg å få sagt, og hvis jeg snakket fortere, så hendte det oftere at jeg snublet. Da var liksom

snøballen i gang. Da ble det bare mer og mer. (...) Men lærerne, de tror jeg hadde en god forståelse av det da.
(Informant 3)

Selv om informant 3 beskriver at lærerne hadde god forståelse for at han stammer, tyder det likevel på at de ikke har det. Dette kommer tydelig frem da lærerne blir oppgitte hvis han brukte lang tid på å uttale seg. Da stamming innebærer stopp i talen (Guitar, 2014), viser dette til at personer som stammer bruker lengre tid på å uttale det de ønsker. Dette viser igjen at lærerne ikke hadde forståelse for hans stammeproblematikk, og manglet kunnskap om stamming. Lærernes reaksjoner fikk informant 3 til å reagere i form av stress, hvor det var ønskelig og bli fort ferdig med ytringen. For informanten førte stress til en snøballeffekt, hvor rask tale førte til mer stamming.

I følge en studie utført av Abdalla og Louis, (2012) kan negative holdninger av en autoritær person, føre til pedagogiske hindringer for eleven som stammer. I denne forbindelse anses det å bli *oppgitt*, som en negativ holdning. Slike holdninger kan ha sammenheng med at informanten senere uttaler vegring i forhold til det muntlige arbeidet på skolen. Dette hindrer aktiv deltakelse, som tyder på at negative holdninger kan medføre pedagogiske hindringer. Dette underbygger Skaalvik og Skaalvik (2013) sitt utsagn, med at læreren har en sentral rolle for å oppnå en god skole.

Informant 1 sier i motsetning til informant 2 at lærerne viste forståelse for at hun stammer.

Lærerne mine viste stor forståelse for at jeg stammet og behandlet meg stort sett som andre. Jeg følte ikke at de hadde kunnskap om hva stamming var. (...) Jeg har stort sett blitt behandlet likt med andre i klassen, men foredrag har jeg fått litt lengre til på å hold, og har også kunne valgt å ha det bare foran læreren. (...) Men lærerne på ungdomsskolen vil jeg påstå at viste litt mer hensyn enn videregående.
(Informant 1)

Selv om informant 1 viser til forståelse hos lærerne, følte hun likevel at de manglet kunnskap om vansken. Da lærerne tilrettela noe av undervisningen for informant 1, kan dette tyde på at de likevel hadde noe kunnskap om stamming. Slik tolkning står i sammenheng med resultatene til Lees (1999) og Daniels et al. (2012), som viser at lærere med kunnskap om skolehverdagen til elever som stammer, er bedre egnet til å tilrettelegge læringsmiljøet, slik at elevene som stammer får vist sitt faglige potensial.

(...) Vår klasseforstander fulgte meg i 9 år. Hun ble med meg over til ungdomsskolen, så i mange av fagene hadde vi hun, hun var vanvittig streng, men hun var rettferdig. Mens andre fag så var det litt mer jeg tilpasset meg til lærerne i forhold til aktivitetene.

Jeg hadde en lærer som skjønnte meg. Jeg hadde problemer, men hun fokuserte på det jeg var god på. (...) Jeg sleit med høytlesning, og det grua jeg meg til, og hun skjønnte det. Så hu spurte meg om jeg kunne synge istedenfor, så da sang jeg nå livnar det i lunde. Og hu bygde meg altså gradvis opp da. Også hadde jeg noen nedturer. (...) For å være helt ærlig, så var jeg så mentalt nede så hadde det ikke vært for læreren, så hadde jeg hatt en mye verre opplevelse av både barne- og ungdomsskolen.

*Jeg følte det var mindre forståelse hos lærerne på videregående. Det handla litt om egenskaper også, men det har gått greit.
(Informant 2)*

Informant 2 fremhever at læreren har hatt stor betydning for hans skolegang. Ungdomstiden er en usikker periode som er preget av store forandringer (Sommerville et al., 2009), hvor stammingen kan være en tilleggsfaktor i den allerede usikre perioden. Derfor kan det tenkes at læreren som har fulgt informant 2 i ni år, og som har kjennskap til hans stammeproblematikk, har ført til en tryggere og bedre skolehverdag. Dette underbygger resultater fra Bennet (2003), som viser at lærere har en betydelig innvirkning på elevenes liv i løpet av skoleårene. Det tyder på at læreren har kunnskap om stamming, da hun tilrettela aktiviteter i undervisningen som kunne være problematisk for informant 2.

I andre fag var det informant 2 som måtte tilpasse seg de ulike aktivitetene. Det fremgår ikke i utsagnet om hvilke holdninger lærerne hadde, likevel kan det tolkes dit hen at det var manglende kunnskap blant lærerne, da informanten selv måtte tilpasse seg undervisningen. For informanten, var stammingen et stort hinder på både ungdom- og videregående skole. Dette kan føre til hindrende deltakelse i fag der undervisningen ikke var tilrettelagt, som igjen kan resultere i en mindre nyttig skoleopplevelse. I opplæringsloven (1998, §1-3) påpekes det at opplæringen *skal* tilpasses elevens evner og forutsetninger. I henhold til dette skulle noe av undervisningen vært tilrettelagt for informant 2, da hans evner og forutsetninger tilsier dette.

Både informant 1 og 2 beskrev lærerne som mer hensynsfulle på ungdomsskolen kontra videregående. Dette kan ha sammenheng med at når elevene går over til videregående skole, stilles det høyere krav til selvstendighet og ansvar for egen læring.

Crowe og Walton (1981) viser til at lærere med kunnskap om stamming, har en mer positiv holdning til elever som stammer. I følge det informantene uttaler, kommer det frem at de har forskjellige opplevelser med denne faggruppen. Det er tidligere drøftet at lærerne til informant 3 hadde negative holdninger til stammingen. Når det gjelder resultatene fra Crowe og Walton (1981), kan det tolkes til at lærerne til informant 3 manglet kunnskap. Lærerne til informant 1 ser ut til å inneha kunnskap om stamming, da de viste forståelse og tilrettela noe av undervisningen. Dette kan tolkes ut ifra at det ikke vil være mulig å tilrettelegge for noe en ikke har kunnskaper om. I Informant 2 sitt tilfelle, kan tidligere drøftet kunnskap hos én av lærerne, ha ført til positive holdninger i form av forståelse og tilrettelegging. I motsetning kan det tolkes som at informant 2 også hadde lærere med manglende kunnskap, da de ikke tok hensyn til stammingens utfordringer i form av tilrettelegging.

Resultatene tyder på, i likhet med Crowe og Walton (1981), at kunnskaper og positive holdninger har en sammenheng. Dette overensstemmer med Yeakle og Cooper (1986) sine funn, som også fant en forbindelse mellom kunnskaper og positive holdninger. Nyere studier bekrefter slike resultater, og viser til at lærere som har kunnskap om skolehverdagen til elever som stammer, er bedre egnet til å tilrettelegge læringsmiljøet, slik at elevene som stammer får vist sitt faglige potensial (Lees, 1999; Daniels et al., 2012). Dette tydeliggjør viktigheten av kunnskap blant lærere.

Forslag til faggruppen

Daniels et al. (2012) undersøkte skoleerfaringene hos elever som stammer. Da informantene i deres studie ble spurt om forslag til faggruppen, kom det frem at det var ønskelig at lærere var mer forståelsesfulle, sensitive, hadde mer kunnskaper om stamming, samt bli kjent med ressurser til elever som stammer. Som en har sett, har informantene i dette forskningsprosjektet ulike erfaringer med lærere. Det vil derfor være interessant å se hvilke forslag de ønsker å gi denne faggruppen.

Dette er deres forslag;

Jeg vet ikke hva man egentlig kunne gjort, eller kan gjøre. Mye har jeg jo funnet ut av i ettertid, lest litt eller hørt. Tror NRK hadde no dokumentar om akkurat det her. Jeg husker vi så, det var vel på barneskolen, at vi så en film om dette er diabetes, og dette må en diabetiker gjøre. Så det kan hende det hadde vært en fordel, ja vist en sånn dokumentar. (...) Avtale med læreren om ulike ting. Akkurat for meg var det den ventetiden som var verst, så om jeg hadde blitt valgt først så, ja.

(Informant 3)

De har ingenting i deres utdanning som går på å møte mennesker med taleflytvansker. De har ikke no verktøykasse. Som jeg sa; du kan ikke begripe det du ikke har noe begrep om. Så der må de gjøre noe når de utdanner lærere, og derfor har NIFS stilt seg til rådighet. De har sendt ut folk på lærerutdanning, for å fortelle om dette her.

Det er viktig å ufarliggjøre det. Jeg føler det nesten er obligatorisk når man har en elev som stammer, altså man burde hente inn en logoped, hvis man sliter med det. En lærer som forklarer, hente inn en logoped, eller kanskje enda bedre, en fra nifs, på et eller annet tidspunkt og som kan fortelle og ufarliggjøre dette her. Sånn at hverdagen blir noe enklere. Men det er mange ting. Jeg føler at å lage en avtale er veldig lurt.

(Informant 2)

Jeg syntes lærere bør rette seg til eleven som stammer og ha en samtale om stammingen, om hva som kan tilrettelegges og hvordan eleven vil ha det, kanskje foreldre kan være med. Kan være smart å tilegne seg kunnskap om stamming, kanskje ha et møte med logopeden og personen som stammer. Vet ikke hvordan det hadde vært at noen hadde kommet for å prate om stammingen i klassen for meg, men syntes dette skal være opp til eleven selv, men er fint med å få tilbudet. Angående foredraget trenger den som stammer ekstra tid, og det kan kanskje hjelpe å holde foredraget bare foran læreren. På høytlesning syntes jeg lærer og elev kanskje kan lage avtaler slik at den som stammer eventuelt ikke trenger å lese høyt for klassen, eller at det gjøres slik at eleven leser litt og kan gi et signal til læreren om at eleven vil at læreren skal ta over høytlesningen.

(Informant 1)

Alle fremhever at de ønsker at lærerne skal ha mer kunnskaper om stamming, i forhold til tilrettelegging. Informant 2 forklarer dette på en god måte; “en kan ikke begripe det du ikke har noe begrep om”. Derfor kan kunnskap om stamming føre til en bedre skolehverdag for elever som stammer (Lees, 1999; Daniels et al., 2012). Informantene påpeker også *avtaler* som sentralt. De foreslår spesielt avtaler som angår høytlesning og foredrag. Samtidig påpeker informantene at elever som stammer er en heterogen gruppe, som individuelt må lage avtaler som tilrettelegger for gunstige læringsforhold, slik at de får vist sitt faglige

potensial. I følge opplæringsloven (1998, §1-3) skal opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger.

Alle informantene foreslo at medelevene også bør få informasjon om hva stamming er. Dette kan ha en sammenheng med at alle informantene har opplevd negativ respons og mobbing fra sine medelever. Det kan derfor tenkes at informasjon om stamming kan føre til en større forståelse blant medelever, samt ufarliggjøre vansken. Fra informantenes side ble det foreslått å vise en dokumentar som gir en forklaring rundt det å stamme. De fremhever likevel at gjennomføringen må være etter eleven som stammer sitt ønske.

Informantenes forslag i dette forskningsprosjektet står i sammenheng med forslagene til deltakerne i Daniels et al. (2012) sin studie. Det ser derfor ut til at kunnskaper og avtaler kan være nøkkelen til en bedre skolehverdag for elever som stammer. Dette viser at lærere må ha mer kunnskap om stamming, for å gi elevene en optimal skolehverdag.

4.3.2 Muntlig arbeid

Skolen er et sted hvor elevene tilbringer mye tid, samtidig som det stiller høye krav til verbale kommunikasjonsferdigheter. I klasserommet foregår det ulike aktiviteter som høytlesning, diskusjon med medelever, stille og svare på spørsmål fra lærere, samt holde foredrag for medelever. I følge O'Brian et al. (2011) er slike aktiviteter noe som stiller høye krav til elever som stammer.

Alle informantene fremhever at muntlig arbeid på skolen var noe de mislikte, og at dette var noe de forsøkte å unngå.

Høytlesning hatet jeg, og muntlige prestasjoner hatet jeg også. (...) Men jeg pratet mye i timene og har aldri latt stammingen stoppet meg særlig fra å prate. Jeg holdt presentasjoner fremfor klassen uansett om jeg stammet eller ikke. Jeg husker spesielt godt høytlesning av nynorsk bok i ungdomsskolen, som jeg ikke hadde forberedt meg på, der det hopet seg veldig opp med stammingen. Fikk avslutte lesingen tidligere, og læreren tok over når det hopet seg opp som verst.

Av og til unngikk jeg å rekke opp hånden, komme med forslag, og stille spørsmål hvis det var noe jeg ville si. (...) Ofte syntes jeg det var greit å ta spørsmål etter timen med

læreren. (...) Foredrag var greit, men av og til følte jeg at jeg kjedet klassen fordi jeg brukte lang tid. (...) Fra medelevene følte jeg litt press på å ikke bruke så lang tid, siden det tar jo litt lenger tid å si ting, dette er kanskje en av grunnene til at jeg av og til lot være å komme med innspill eller spørsmål. (...) Gruppearbeid ble ikke lagt til rette. Jeg følte jeg ble hørt og fikk være med å løse oppgavene stort sett alltid, men noen ganger holdt jeg meg fra å prate.

(Informant 1)

Informant 1 viser til at muntlige fremføringer var noe hun mislikte, og stammingen ser ut til å ha vært årsaken til dette. Likevel har hun ikke latt stammingen være til hinder for å delta aktivt i timene. Det kan tolkes som at informant 1 var mer bekvem med muntlige aktiviteter dersom det var av eget initiativ, da det var rom for forberedelse.

Ved og ikke la stammingen påvirke muntlige aktiviteter, får en et inntrykk av at informant 1 var trygg på stammingen sin. Likevel kan det tolkes som at informant 1 også var litt usikker, da hun til tider valgte å ta spørsmålene med læreren etter timen. Hun ønsket ikke å kjede elevene, og opplevde derfor et press på å ikke bruke så lang tid. Da er stamming er en taleflytvanske (Guitar, 2014), kan stammingen ha vært den hindrende faktoren for at informanten av og til unngikk muntlig deltakelse.

For informant 2 var muntlig deltakelse påvirket dagsformen.

Jeg sleit med høytlesning og det gruet jeg meg til. Særlig hvis det var i forhold til sånn rollespill. Husker vi skulle lese i engelsken, så skulle vi være sånn Chile og David, også skulle vi gå opp på tavla å lese. Jeg ødela jo ofte alltid. Jeg gikk ut å begynte og grine ikke sant, fordi jeg ikke klarte å lese mine replikker.

Det var litt imse, det kom an på dagsformen om jeg rakk opp hånden. Også for meg den gangen, så hendte det jo at det gikk greit, og særlig hvis det var noe jeg brant for. Det var jo enkelte dager som glei bedre, men så var det enkelte dager hvor jeg var helt låst, hvor jeg bare holdt munn. Nei om det var noe sånn fremføring etter gruppearbeidet, var jeg helt låst, så jeg jobbet best alene. Jeg syntes det var best, for da slapp jeg på en måte å ødelegge for noen. Jeg ble jo plassert ofte i veldig greie grupper. (...) Du merker jo på elevene at dem har mer eller mindre empati for meg da, (...) Var jo noen som lunta var litt kortere på, på en måte. (...) Det var alltid de andre som måtte fremføre, fordi jeg likte det ikke. (...) Følte liksom at de andre fikk mer belastning, og at jeg ikke fikk vist hva jeg var god for da.

(Informant 2)

I likhet med informant 1, likte heller ikke informant 2 det muntlige arbeidet og trekker også frem høytlesning og fremføringer som noe han fryktet. Likevel var han aktiv i timen dersom

temaet var innenfor hans interesser. Helliessen (2008) beskriver at ungdommer som stammer har utfordringer knyttet til hverdagslige situasjoner, der kommunikasjon er fremtredende. Stammer blir påvirket av ulike faktorer, deriblant dagsform, som i informant 2 sitt tilfelle påvirket hans muntlig deltakelse. Dager med mye stammering førte til at han unngikk muntlige aktiviteter, mens dager der stammeringen ikke var like fremtredende, var det større sannsynlighet for deltakelse.

For informant 3, var også muntlig arbeid utfordrende.

Jeg var ikke så veldig glad i det muntlige arbeidet. Jeg likte mye bedre å kunne lese å skrive. Jobbe med sånne ting. Eventuelt så var det sånn en til en, eller altså mindre antall gikk fint. Før så var det veldig mye at jeg følte en sånn prestasjonsangst. Foredrag eller når vi hadde høring, leksehøring og sånn, hvor én skulle snakke, da skjedde det mye. Jeg likte jo ikke sånne leksehøringer, (...) eller høringene hvor jeg ikke kom meg igjennom.

Å rekke opp hånden var jo noe jeg helst unngikk. (...) Noen ganger så hadde lærerinnen en liste, så tok man en etter en, og viste at snart, snart, snart. Det var egentlig det verste. Jeg hadde på en måte ikke noen plan for hvordan jeg skulle gjøre det. Jeg tror nok det var det som litt mangla da. At jeg ikke hadde noen plan også ble jeg veldig stressa også skalv jeg sånn sett da. Mens når man kunne rekke opp hånden å kunne velge og delta, så opplevde jeg det som bedre. Hvis jeg viste noe som ingen andre rakk opp hånda på, så var det lettere. Men det å vite at i morgen eller om to dager så skal du forberede noe eller så skal du lese, eller tanker om den lista, SÅ...!
(Informant 3)

Informant 3 forteller at skriftlig individuelt arbeid var noe han likte bedre enn muntlige aktiviteter. Dette kan komme av informantens negative holdninger til egen kommunikasjon. I likhet med informant 1 uttaler informant 3 at muntlige aktiviteter der han kunne delta etter eget initiativ var bedre. Informant 3 fremhever ventetiden i forhold til høytlesning som stressende, og at stresset forårsaket mer stammering.

Daniels et al. (2012) viser til at elever som stammer ofte har negative følelser, mindre deltakelse i klasserommet, både positive og negative erfaringer med lærere og medelever, og generelt en mindre nyttig skoleopplevelse. Alle informantene fremhever muntlig arbeid som utfordrende, samt at dette skapte prestasjonsangst, som førte til mindre deltakelse. Resultater fra Blood et al. (2001) indikerer at ungdommer som stammer opplever selv å ha lavere kommunikasjonsferdigheter og en større frykt for å snakke, sammenlignet med ungdommer som ikke stammer. Selv om muntlige aktiviteter ikke var noe informant 1 var særlig

begeistret for, var hun likevel flink til å utfordre seg selv, og lot ikke stammingen være til hinder. Dette har derfor en sammenheng med tidligere rangering av stamming som hinder, hvor informant 2 og 3 rangerer dette høyere enn informant 1.

4.3.3 Faglig kunnskap

Tilpasning av undervisningen til elevens læringsforutsetninger er sentralt ved læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilpasning vil derfor være en forutsetning for at elever skal få vist sitt faglige potensial. Resultater fra en studie utført av Daniels et al. (2012), viste at elever som stammer ofte har mindre deltakelse i klasserommet, både positive og negative erfaringer med lærere, og en generelt mindre nyttig skoleopplevelse.

Når det gjelder å få vist sine faglige kunnskaper, fremhever alle informantene at de satt inne med mer kunnskaper enn hva de fikk vist.

Nei! Jeg likte veldig godt historie, men jeg likte ikke når man måtte fortelle eller holde foredrag. Jeg likte det bare når vi skrev, lese og skrive oppgaver, ikke når vi skulle drøfte noe. Så hadde kunnskaper jeg ikke hadde lyst til å få frem ja.
(Informant 3)

Informant 3 var mer komfortabel med individuelt arbeid, som ikke krevde kommunikasjon. Informanten påpeker tydelig at han ikke fikk vist sine faglige kunnskaper, og fremhever kunnskaper han “ikke hadde lyst til å få frem”. I utgangspunktet vil det være ønskelig for elever å få vist hva de kan, og det kan derfor tenkes at informant 3 ikke ønsket dette, fordi hans uttrykksmåte innebar stamming. Dette kan ha en sammenheng med at stammemønsteret har blitt formet gjennom flere år, samt blitt mer uforutsigbar og ført til følelser som frykt, skam, frustrasjon og håpløshet (Guitar, 2014).

I forbindelse med å få vist sine faglige kunnskaper, uttalte informant 2 dette;

Jeg følte ikke jeg fikk vist mine faglige kunnskaper. Kristendom og gym var det jeg likte best. Og det jeg likte minst var norsk og engelsk da. Og da særlig muntlig ikke sant. Det skriftlige gikk greit.
(Informant 2)

Informant 2 opplevde heller ikke å få vist sine faglige kunnskaper. Han fremhever at det spesielt var norsk og engelsk han ikke likte. Dette kan ha en sammenheng med at slike fag både har karaktersetting i skriftlige og muntlige prestasjoner. Fagene krever altså mye kommunikasjon, hvor dette også blir vurdert.

Ja, jeg følte jeg fikk vist hva jeg kunne, men noen ganger kunne jeg ha vist mer kanskje.

(Informant 1)

Svaret til Informant 1 er noe tvetydig. Hvis en ser utsagnet i sammenheng med hva hun uttaler under det muntlige arbeidet, kan det drøftes at hun satt inne med mer kunnskaper enn hva hun fikk vist. Dette fordi informanten til tider unngikk å rekke opp hånden, samt mislikte foredrag og muntlige prestasjoner.

I følge opplæringsloven (1998) påpekes det at opplæringen skal tilpasses både elevenes evner og forutsetninger. I følge en studie utført av Abdalla & Louis (2012) kan negative holdninger av en autoritær person, slik som lærere, føre til pedagogiske hindringer for elever som stammer. Slike pedagogiske hindringer kan komme til uttrykk ved at eleven ikke får vist sine faglige kunnskaper, da undervisningen ikke har blitt tilrettelagt. Slike resultater står i forbindelse med informantene som ikke fikk noe av undervisningen tilrettelagt, og heller ikke fikk vist sitt fulle faglige potensial. Informant 1 opplevde noe tilrettelegging, og det er derfor naturlig at hun i større grad fikk vist sine faglige kunnskaper, mer enn informant 2 og 3. Nyere studier viser at lærere som har kunnskap om skolehverdagen til elever som stammer, er bedre egnet til å tilrettelegge læringsmiljøet, som dermed legger til rette for at elever som stammer får vist sitt faglige potensial (Lees, 1999; Daniels et al., 2012).

4.4 Videre valg

Etter endt videregående skole skal elevene ta videre valg som omhandler hvilken karriere de ønsker å følge. Elevene kan da velge å enten gå rett ut i arbeid, eller ta en høyere utdanning. Spørsmålet blir om informantenes videre valg er påvirket av stammingen. Flere studier viser til at videre valg blir påvirket av stamming (Daniels et al., 2002; Klein & Hood, 2004; Crichton-Smith, 2002; Rice & Kroll, 1997). Hayhow et al. (2002) fremhever at dette ikke er

overraskende, da elevene ofte tar slike beslutninger for første gang når de fremdeles går på skolen. Erfaringene elever som stammer får under skolegangen, kan altså påvirke hvilke videre valg som de anser som ”riktige” eller passende for dem.

Alle informantene ser ut til å ha latt stammingen påvirke deres videre valg i forhold til studie eller jobb. Men bare to av informantene følte stammingen hadde hatt en påvirkning i forhold til valg av videregående skole.

Jeg hadde ganske lyst til å gå på dramalinje etter ungdomsskolen fordi mange av vennene mine startet der. Jeg visste at på grunn av stammingen ville dette bli vanskelig, og valgte derfor medielinja istedenfor.

Når jeg søkte studier etter videregående tenkte jeg egentlig ikke særlig mye på stammingen når jeg søkte, men jeg har alltid sett litt bort i fra noen studier der jeg har trodd at stammingen kunne skape komplikasjoner eller ekstra vanskeligheter. (...) Jeg har alltid sett bort i fra salgsjobber, til og med de som egentlig kunne vært interessante. (...) Nå har jeg gått på Sonans og forbedret en mengde karakterer, og vil inn på sosionom, eller studere et år sosialantropologi eller sosiologi.
(Informant 1)

Informant 1 har tidligere ytret at hun følte stammingen som et mindre hinder enn informant 2 og 3. Likevel kan en se at stammingen har påvirket hennes valg. Informant 1 forteller først at hun lot stammingen hindre hennes valg av linje på videregående, da hun valgte medielinjen istedenfor dramalinjen. Da verbal kommunikasjon ofte står sentralt innenfor drama, kan det tolkes dit hen at det var stammingen som var en avgjørende faktor som påvirket dette valget. Videre fremmer informant 1 at hun ikke opplever at stammingen har hindret videre valg av studier eller jobb. Likevel har hun sett bort ifra studier der stammingen kunne skape komplikasjoner, samt salgsstillinger selv om de var interessante. Dette gir et signalement på at stammingen til en viss grad, til tross for hennes utsagn, har vært et hinder for hennes videre valg.

Jeg valgte sånn automatisk sånn beskyttelsesmekanisme. Jeg valgte videregående ut i fra hvor min beste kompis skulle gå, fordi at jeg følte jeg måtte ha noen å støtte meg på.

Altså jeg er ikke handy, så det kunne ikke bli noe sånt no. Også tenkte jeg på bestekompisen at han skulle gå økonomi. Okey, jeg visste ikke om dette lå for meg fordi jeg var ikke noe spesielt flink i matte. Også hadde jeg tilfældigheter, så hadde vi en veldig flink lærer i økonomi, og da valgte jeg dette på høgskolen.
(Informant 2)

Informant 2 fremhever tydelig at hans videre valg ble påvirket av stammingen, og spesielt valget fra ungdom- til videregående skole. Han uttaler selv at valg av videregående skole, og det å følge sin beste venn, var en beskyttelsesmekanisme fordi han hadde behov for noen å støtte seg til. Som tidligere nevnt representerer ungdomstiden endringer både fysisk og psykisk, og kan føre til usikkerhet (Ernst et al., 2006). Stamming blir derfor en tilleggsfaktor i denne allerede usikre tilværelsen. Og for informant 2 førte dette til både en høy grad av usikkerhet, samt at han rangerte stammingen som et stort hinder, som igjen påvirket videre valg.

Han beskriver valg av yrke som tilfeldig, da han refererer til en dyktig lærer i faget. Informanten valgte altså å studere økonomi, som også var den valgte linjen på videregående. Dette er en karriere som krever lite verbal kommunikasjon, og det kan tenkes at dette, i tillegg til dyktig lærer som inspirasjon, er grunnen til karrierevalget.

Ikke fra ungdomsskolen til videregående.

*(...) Hva skal jeg si, jeg har jo tatt en utdanning som ikke, du er ikke så mye. Jeg er jo bibliotekar, og det er jo ikke en selger type jobb. Så du er jo ikke frempå med hverken kunnskapen din eller ja. Jeg så for meg at jeg kunne jobbe litt unna på en måte publikum eller kunder eller brukere, gjerne med datamaskin.
(Informant 3)*

Selv om informant 3 rangerte stammingen som et stort hinder på ungdomsskolen, hadde dette ikke påvirkning på valg av videregående. Dette kan enten være fordi han ikke ønsket at stammingen skulle være til hinder i et slikt valg. Eller så kan det tenkes at han ikke hadde en spesiell interesse angående til linje på videregående. Samtidig kan det være fordi de fleste skulle over til én bestemt skole, og at det derfor ikke opplevdes som et valg. På den måten var heller ikke stammingen til hinder for dette valget.

Når det gjelder valg av karriere, uttaler informant 3 tydelig at valget var påvirket av stammingen. Dette ved å ta utdanning som bibliotekar, da dette krever liten grad av kommunikasjon. Informanten viser også til at han ønsket en karriere som var preget av mye data bruk, og mindre kontakt med kunder eller brukere. Det at stammingen påvirker videre valg indikerer også resultatene til Rice og Kroll (1997) og Daniels et al. (2006). Det at stammingen preget informant 3 sitt valg i en slik høy grad, har sammenheng med den høye rangeringen av stammingens hinder på videregående.

Klein og Hood (2004) viser til at utdanning har en innvirkning for hvordan personer opplever stammingsens påvirkning. De som var høyere utdannet følte stammingen som et mindre handicap. De viser til at det er mulig at utdanning fører til en større forståelse for eget potensial. I henhold til informantene i dette forskningsprosjektet, har informant 2 og 3 en høyere utdanning. Begge har tilsynelatende valgt en karriere som ikke krever mye verbal kommunikasjon. Da Hayhow et al. (2002) påpeker at karrierevalg ofte blir tatt for første gang når personene fortsatt går på skolen, kan dette ha en sammenheng med at informant 2 og 3 rangerte stammingen som et stort hinder på videregående.

Et annet interessant funn, er at både informant 2 og 3 rangerer stammingen til å være et mye mindre hinder i dag. Informant 2 går fra 8 på både ungdom- og videregående skole, til 4 i dag, og informant 3 går fra 7 på ungdom- og videregående, til 3-4 i dag. Dette kan ha en sammenheng med det Klein og Hood (2004) indikerer angående utdanning, og at dette kan føre til at stammingen kan bli et mindre handicap. Det kan derfor være sannsynlig at utdanning har en positiv innvirkning i forhold til at kunnskap, og det å være dyktig på noe, kan føre til at du innser at en er mer enn bare stammingen. Kunnskap kan da føre til at en klarer å håndtere vansker bedre, slik som stamming. Dette fordi trygghet på ett område, kan føre til større trygghet også på andre områder.

Informant 1 i motsetning til informant 2 og 3, har ikke valgt en karriere. Det kan være at stammingen har påvirket hennes valg, og at hun ikke har funnet noe hun liker, og som ”passer” til at hun stammer. Videre forteller informanten at hun nå har tatt opp fag, og ønsker å ta en høyere utdanning. Valg ser ikke ut til å ha vært påvirket av stammingen, da kommunikasjonen står sentralt i de to karrierene hun nå vurderer.

5 Avslutning

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å få et innblikk i de faglige og sosiale opplevelsene elever som stammer har med ungdom- og videregående skole. Dette ved å belyse følgende problemstilling;

Hvilke opplevelser har personer som stammer med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole?.

Innhentingen av datamaterialet har blitt gjennomført gjennom to semistrukturerte intervju, samt ett skriftlig innlevert svar. Dette resulterte i tre informanter, hvor alderen varierte fra starten av tyveårene til slutten av tredveårene. Det er derfor ønskelig å belyse hvordan stamming kan påvirke det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole, med utgangspunkt i opplevelser fra tre informanter.

I dette kapitlet vil først en oppsummering fra forskningsprosjektets funn, bli presentert. Deretter vil det redegjøres for metodiske utfordringer, før det avslutningsvis drøftes for eventuell videre forskning.

5.1 Oppsummering og konklusjon

Hvilke opplevelser informantene har med det sosiale og faglige ved ungdom- og videregående skole varierte. Sentrale begreper i denne sammenheng er stamming, ungdomstid og modning, hvor alle er medvirkende faktorer som resulterer i de ulike opplevelsene av denne perioden.

Når det gjelder trivsel på skolen var det å ha noen å støtte seg til viktig. Dette fremgår da to av informantene trekker frem læreren og venner som sentralt for dere trivsel. Siste informant hadde vanskeligheter med å finne seg til rette, samt møtte lite forståelse fra sine lærere, som kan forklare hans mistriivsel på ungdomsskolen. Informantene opplever også at ungdomsskolen var preget av et større press på å passe inn, samt være lik alle andre. Etablering av nye relasjoner var utfordrende for informantene, og spesielt på ungdomsskolen. Da informantene hadde et negativt syn på seg selv som kommunikasjonspartner, kan dette

relateres til vanskeligheter med etablering av nye relasjoner. Synet på egen kommunikasjon har også resultert i unngåelse av både lyder og ord, samt situasjoner som krever høy grad av kommunikasjon. Unngåelse av situasjoner kan relateres til både det sosiale og faglige ved skolen.

Når det gjelder faglig arbeid på skolen, fortalte alle informantene at muntlige aktiviteter var vanskelig, og trekker spesielt frem høytlesning og foredrag. Én av informantene beskriver ventetiden som spesielt stressende, da dette ofte førte til mer stamming. Når det angår å rekke opp hånden, hadde informantene ulike holdninger. Én informant forsøkte å unngå det helt, en annen var dagsformen avgjørende, mens tredje mann var til tross noe frykt, flink til å utfordre seg selv. Selv om én av informantene var flink til å utfordre seg selv, unngikk hun til tider å stille og svare på spørsmål i timen, og tok derfor spørsmål med læreren i etterkant. Unngåelse av deltakelse i undervisningen kan ha en sammenheng med at informantene ikke fikk vist sine faglige kunnskaper.

Alle informantene antyder at mobbing har forekommet i større eller mindre grad. Med det informantene formidler, tyder det på at det var stammingen som var fokuset for mobbingen. Mobbingen var ifølge informantene verre på ungdom- enn videregående skole. Dette kan komme av en modning, der elevene har fått en større aksept og toleranse for hverandre. To av informantene lot mobbingen gå mer innover seg, enn tredjemann. Dette fordi hun heller valgte å være med på spøken, og reduserte på den måten mobbingen. Selv om det kan virke som at denne informanten er selvsikker, kan mobbingen likevel hatt en påvirkning. Det å bli utsatt for mobbing kan derfor ha bidratt til informantenes negative tanker om egen kommunikasjon.

Lærere kan ha stor betydning for skolehverdagen til elever som stammer, og informantene rapporterer om ulike erfaringer med denne faggruppen. Én informant møtte lærere med lite forståelse og ingen tilrettelegging, mens en annen informant opplevde én lærer med forståelse og noe tilrettelegging. Siste informant viser til forståelsesfulle lærere, som tilrettela noen aktiviteter. Det kan tolkes som at de lærerne som tilpasset undervisningen for informantene hadde noe kunnskaper om stamming. Dette har sammenheng med at det lar seg vanskeliggjøre å tilrettelegge for noe en ikke har kunnskaper om. Likevel fremhever alle informantene at det er ønskelig med mer kunnskaper blant lærere, da dette kan medvirke til positive holdninger, mer tilrettelegging og større forståelse for elever som stammer. To av

informantene påpeker videre at lærerne var mer hensynsfulle på ungdom- enn videregående skole, noe som kan ha en sammenheng med at det her stilles høyere krav til selvstendighet og ansvar for egen læring.

Alle informantene ser ut til å ha latt stammingen påvirke deres videre valg av studie eller jobb. Men bare to av informantene følte stammingen har hatt en påvirkning i forhold til valg av videregående skole. To av informantene har valgt yrker som krever lite verbal kommunikasjon, mens siste informant kun lot stammingen påvirke hennes første valg. Informanten står nå mellom to utdanninger der det stiller høye krav til verbal kommunikasjon. Et interessant funn, er at informantene med utdanning rangerer stammingen til å være et mye mindre hinder i dag. En informant går fra 8 på både ungdom- og videregående skole, til 4 i dag, mens den andre går fra 7 på ungdom- og videregående, til 3-4 i dag. Dette er en større reduksjon enn for informanten uten utdanning, som gikk fra 6 på ungdomsskolen, til 4-5 på videregående, til 4 i dag. Det kan derfor være sannsynlig at utdanning har en positiv innvirkning i form av at kunnskap, og det å være dyktig på noe, kan føre til at du innser at en er mer enn bare stammingen. Kunnskap kan da føre til at en klarer å håndtere vansker bedre, slik som stamming. Dette fordi trygghet på ett område, kan føre til en større trygghet også på andre områder.

Helhetlig ser det ut til at stamming har hatt en betydelig innvirkning på to av informantene, mens tredjemann har håndtert stammingen på en noe bedre måte. Våre funn står i sammenheng med forskning, som viser at stamming påvirker det faglige og sosiale ved skolen. Dette indikerer at elever som stammer har mindre deltakelse i klasserommet, vanskeligheter med å etablere nye relasjoner, og en mer negativ oppfattelse av egen kommunikasjon.

5.2 Metodiske utfordringer

Forskningsprosjektet har ulike metodiske utfordringer. Det ble brukt god tid på å utarbeide en intervjuguide, der alle temaene blir dekt for å kunne belyse problemstillingen. Intervjuguiden inneholdt spørsmål, som var utformet for å gi rike og fylldige svar. Innsamling av data ble utført på to måter, intervju og skriftlig svar. De ulike måtene å innhente data på har sine styrker og svakheter. Det skriftlige svaret kan gi et mer utfyllende og gjennomtenkt svar, uten

den personlige kontakten og mulighet for oppfølgingsspørsmål. Dette kan føre til ulikheter i det innsamlede datamaterialet, som kan ha påvirket resultatene.

Det å være to under intervjuene, kan både være positivt og negativt. For informanten, kan to intervjuere føles overveldende, og påvirke informantens uttalelser. Likevel opplevde vi å skape en trygg atmosfære der informantene var ærlige og villig til å dele av egne opplevelser.

Vår største utfordring har vært å innhente informanter. Da studien kun baserer seg på tre informanter vil dette prege resultatene. Det var ikke et mål for dette forskningsprosjektet å generaliserer til en hel populasjon. Studien vil kun si noe om tre personers opplevelser, og ikke generelle tendenser. Resultatet kan imidlertid gjelde for en større andel av den undersøkte populasjonen, altså barn og unge som stammer, men vil ikke kunne gjelde for alle.

5.3 Videre forskning

Med denne studien har det vært ønskelig å belyse opplevelser hos personer som stammer med det faglige og sosiale ved skolen. Da utvalget kun baserer seg på tre informanter vil en ikke få innsikt i de ulike variasjonene som eksisterer innenfor målgruppen. Det kunne derfor vært interessant med en større kvalitativ studie som avdekker større variasjoner innenfor gruppen. Det hadde også vært spennende å undersøkt om tidlig innsats med logopedisk hjelp i barndomsårene kunne bidratt til en bedre skolehverdag for ungdommer som stammer.

Litteraturliste

- Abdalla, F. & Louis, K. (2012), *Arab school teachers` knowledge, beliefs and reactions Regarding stuttering*, Journal of fluency disorders, 37 (1), 54-69
- Ambrose, N.G., Cox, N.J. & Yairi, E. (1997). *The genetic basis og presistence and recovery in stuttering*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40, 567-580.
- Befring, E. (2015), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bennet, E. (2003), *Planning a teacher in-service for stuttering disorders*, Seminars in Speech and Language, 24 (1), 53-58.
- Betz, L.R., Blood, G.W. & Blood, I.M. (2008), *University students` perceptions of pre-school and kindergarten children who stutter*, Journal of Communication Disorder, 41, 259-273.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). *Social and behavioural difficulties in children with language impairment*, Child language teaching and therapy, 16(2), 105-120.
- Blood, G.W. & Blood, I.M. (2004), *Bullying in adolescents who stutter: communicative competence and self-esteem*, Contemporary Issues in Communication science and disorders, 31, 69-79.
- Blood, G.W. & Blood, I.M. (2007), *Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: relation to increased anxiety*, Perceptual and motor skills, 104, 1060-1066.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tellis, G. & Gabel, R. (2001), *Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter*, Journal og Fluency Disorders, 26, 161-178.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tellis, G.M. & Gabel, R.M. (2003), *A preliminary study of self estee, stigma, and disclosure in adolescents who stutter*, Journal of Fluency Disorders, 28 (2), 143-159.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tramontana, G.M., Sylvia, A.J., Boyle, M.P. & Motzko, G.R. (2011), *Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem*, 113, 353-364.
- Blood, G.W., Boyle M.P., Blood, I.M. & Nalesnik, G.R. (2010), *bullying in children who stutter: Speech-Language pathologists preceptions and strategies*, Journal of Fluency Disorders, 35, 92-109.
- Bloodstein, O. (1995), *A handbook on stuttering*, London: Chapman & Hall.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brosch, S. & W. Pirsig (2001), *Stuttering in history and culture*. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 59 (2), 81-87.
- Büchel, C. & Sommer, M. (2004), *What causes stuttering*. *PLOS Biology*, 2 (2), 159-163.
- Buck, S.M., Lees, R., Cook, F. (2002), *The influence of family history of stuttering on the onset of stuttering in young children*, *Folia phoniatrica et logopaedica*, 54 (3), 117-124.
- Craig, A., Blumgart, E. & Tran, Y. (2009). *The impact of stuttering on the quality of life in Adults who stutter*. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 61-71.
- Craig, A. & Tran, Y. (2005), *The epidemiology of stuttering: The need for reliable estimates of prevalence and anxiety levels over the lifespan*, *Advances in Speech Language Pathology*: 7, 41-46.
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M., & Peters, K. (2002), *Epidemiology of Stuttering in the Community Across the Entire Life Span*, *Journal of Speech, Language & Hearing Research*: 45, 1097- 1105.
- Crichton-Smith, I. (2002), *Communicating in the real world: accounts from people who stammer*, *Journal of Fluency Disorders*, 27, 333-352.
- Crocker, J. (1999), *Social stigma and self-esteem: Situational construction of self-worth*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35 (1) , 89-107.
- Crowe, T. & Walton, J. (1981), *Teacher attitudes towards stuttering*. *Journal of fluency disorders*, 6 (2), 163-174.
- Dahl, R. (2006), *Adolescent Brain Development: A period of vulnerability and opportunity*, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1-22.
- Dalen, M. (2011), *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*, 2. Utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Daniels, D.E., Hagstrom, F. & Gabel, R.M. (2006), *A qualitative study of how African American men who stutter attribute meaning to identity and life choices*, *Journal of Fluency Disorders*, 31, 200-215.
- Daniels, D.E., Gabel, R.M. & Hughes, S. (2012), *Recounting the K-12 school experiences of adults who stutter: A qualitative analysis*, *Journal of Fluency Disorders*, 37, 71-82.
- 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, 939-947.

- 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.
- Ernst, M., Pine, S.D. & Hardin, M. (2006), *Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence*, Psychological Medicine, 36 (3), 299-312.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. (1996), *Social skills of children with specific language impairment: Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 195–202.
- Furman, W. & Buhrmester D. (1992), *Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships*, US National Library of Medicine National Institutes of Health, 63 (1), 103-115.
- Gabel, R.M., Blood, G.W., Tellis, G. & Althouse M.T. (2004), *Measuring role entrapment of people who stutter*, Journal of Fluency Disorders, 29 (1), 27-49.
- Gabel, R.M., Hughens, S. & Daniels, D. (2008), *Effects of stuttering severity and therapy involvement on role entrapment of people who stutter*, Journal of Communication Disorders, 41 (2), 146-158.
- Garbarino, J. & deLara, E. (2002), *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*, New york: FREE PRESS.
- Garsten, M. & Lundström, C. (2008). *Stamming och skenande tal hos barn*, I L., Hartelius, U., Nettelbladt, & B., Hammarberg (Red), *Logopedi*, (433-444), Lund: Studentlitteratur AB.
- Ginsberg, A.P. (2002), *Working with students who stutter*, Kapa delta pi record, 38 (3), 138-140.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*, 4.utgave, Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Guttormsen, L.S., Kefalianos, E. & Næss, K-A.B. (2015), *Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review*, Journal of Fluency Disorders, 46, 1-14.
- Hayhow, R. (1999), *The Bristol stammering research project*, In Speaking out, 20, 4-5. The British stammering association.
- Hayhow, R., Cray, A.M. & Enderby, P. (2002), *Stammering and therapy views of people who stammer*, Journal of Fluency Disorders, 27, 1-17.
- Helliesen, G.G. (2008), *Therapy for the severe older adolescent and adult stutterer*, Journal of stuttering: Advocacy & Research, 3, 1-70.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P. (1999), *Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer*, British Journal of Educational Psychology, 69, 141-159.
- Kailinowski, J., Armson, J., Stuart, A. & Lerman, J.W. (1993), *Speech clinicians` and the*

- general public's perceptions of self and stutterers*, Journal of speech-language Pathology and Audiology, 17 (2) , 79- 85.
- Kleven, T.A. (2002), *Begrepsoperasjonalisering*, T. Lund (Red.), *Innføring i Forskningsmetodologi*, (s. 141-183), Oslo: Fagbokforlaget.
- Klein, J.F. & Hood, S.B. (2004), *The impact of stuttering on employment oppertuneties and job performance*, Journal of Fluency Disorders, 29, 255-273.
- 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, 275-305.
- Koedoot, C., Bouwmans, C., Franken, M. C. & Stolk, E. (2011), *Quality of life in adults who stutter*, Journal of communication disorders, 44, 429-443.
- Kraaimaata, F.W., Vanryckeghem, M. & Van Dam.Baggenc, R. (2002), *Stuttering and social anxiety*, Journal of Fluency Disorders, 27 (4), 319-331.
- Kraft, S.J. & Yairi, E. (2011). *Genetic bases of stuttering: The state of the art, 2011*, Folia Phoniatr logop, 64, 34-47.
- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008), *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31 (2007-2008), Hentet 19. Januar 2016, Fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015), *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. Utgave, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- La Greca, A.M. & Harrison, H.M. (2005), *Adolescent Peer Relations, Friendships, and Romantic Relationships: Do They Predict SocialAnxiety and Depression?*, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34 (1), 49-61.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T. & Wiebe, E. (1998), *Teasing/Bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire*, Contemporary issues in Communication Sciences and Disorders, 25, 12-24.
- Lees, R. (1999), *Stammering in school children*. Support for learning, 14 (1), 22- 26.
- Lerner, R.M., Boyd, M.J. & Du, D. (2010), *Adolescent Development*. The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1.
- Maxwell, J.A. (1992), *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard educational review, (s. 279-300), Harvard Graduate School of Education.

- Miller, S. & Watson B.C. (1992), *The relationship between communication attitude, anxiety, and depression in stutterers and nonstutterers*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 35, 789-798.
- Murphy, W.P. & Quesal, R.W. (2002), *Strategies for addressing bullying with the school-age child who stutters*, Seminars in Speech and Language, 23, 205-212.
- Månsson, H. (2000), *Childhood stuttering: Incidence and development*, Journal of fluency disorders, 25 (1), 47-57.
- NESH (2006), *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*, Oslo:Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Neuharth-Pritchett, S. & Ma, I. (2006), *Review of Research: Temperament and Peer Relationships*, Childhood Education, 83 (1), 38-43.
- O'Brian, S., Jones, M., Packman, A., Menzies, R. & Onslow, M. (2011), *Stuttering severity and educational attainment*, Journal of Fluency Disorders, 36, 86-92.
- O'Brian, S. & Onslow, M. (2011), *Clinical Management of stuttering in children and adults*, Bmj, 342,1-4.
- Olweus, D. (1997), *Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program*, The Irish Journal of Psychology, 18 (2), 170-190.
- Olweus, D. (2003), *A profile of bullying at school*, Educational Leadership, 60(6), 12-17
- Opplæringslova (1998), *Lov om gunnskolen og den vidaregåande opplæringa*: Endret 1. Oktober 2015, Trådt i kraft 1. August 1999, Hentet: 7. oktober, 2015, Fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Packman, A., Code, C., & Onslow, M. (2007), *On the cause of stuttering: Integrating theory with brain and behavioral research*. Journal of fluency disorders: 20 (5), 353-362.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1993), *Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction*, 29(4), 611-621.
- Personsopplysningsloven (2001), *Lov om behandling av personopplysninger*: Endret: 1. Oktober 2015, Trådt i kraft 1. Januar 2001, Hentet: 24. oktober 2015, Fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Peters, H.M. & Starkwether, C.W. (1989), *Development of stuttering throughout life*, Journal of Fluency Disorders, 14, 303-321.
- Preus, A. (1987), *Stamming og løpsk tale*, 2. Utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L, Prior, M., Eadie, P., Cini, E., Bolzonello, C., & Ukoumunne, O. C. (2009). *Predicting stuttering onset by the age*

- of 3 years: A prospective, community cohort study*, Pediatrics, 123 (1), 270-277.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O.C., Bavin, E.L., Prior, M., Eadie, P., Block, S. & Wake, M. (2013), *Natural history of stuttering to 4 years of age: A prospective community-based study*. Pediatrics:132 (3), 460-467.
- Rigby, K. (2003), *Consequences of bullying in schools*, Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583-590.
- Rice, M. & Kroll, R. (1997), *Workplace experiences of people who stutter*, Journal of Fluency Disorders, 22, 140.
- Rohrbeck, C.A. (2003), *Peer Relationships; Adolescence*. T.P. Gullotta & M. Bloom (red.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*, (s. 808-812), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ruscello, D.M., Lass, N.J., Schmitt, J.F. & Pannbacker, M.D. (1994), *Special educators' perceptions of stutterers*, Journal of Fluency Disorders, 19 (2), 125-132.
- Rustin, L., Cook, F., Botterill W., Hughes, C. & Kelman, E. (2001), *Stammering: A Practical Guide for Teachers and Other Professionals*, London: David Fulton Publishers.
- Shapiro, D.A. (2011). *Stuttering intervention: A collaborative journey to fluency freedom*, (2.utgave), Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013), *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*, 2 Utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003), *Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire*, Aggressive Behavior, 29, 239-268.
- Sommerville, H.L., Jones, R.J. & Casey, B.J. (2009), *A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues*: Brain and cognition, 72 (1), 124-133.
- Spear, L.P. (2000), *The adolescent brain and age-related behavioral manifestations*, Neuroscience and biobehavioral reviews, 24 (4), 417 - 463.
- Starkweather, C.W. (1987), *Fluency & Stuttering*, Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Steinberg, L. (2005), *Cognitive and affective development in adolescence*, Trends in Cognitive Science, 2 (2), 69-74.
- Steinberg, L. (2008), *Risk Taking in adolescence*, New Perspective from brain and behavioral science, 28 (2), 78-106.
- Utdanningsdirektoratet (2012), *Faglig og sosial læring*, Hentet 20. Januar 2016, Fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Faglig-og-sosial-laring/>

- Utdanningsdirektoratet (2013), *Relasjoner mellom elever*, Hentet: 20. April 2016, Fra: http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner_mellom-elever/
- Van Riper, C. (1982), *The nature of stuttering*, Englewood Cliffs, New Jersey: prentice-Hall, inc.
- World Health Organization. Dept. Of Maternal, newborn child, & adolescent health (2016) Adolescent development. World Health Organization.
- Wormnæs, O. (1987), *Vitenskapsfilosofi*, 2. Utgave, Oslo: Gyldendal.
- Yairi, E. & Ambrose, N. (2013), *Epidemiology of stuttering: 21st century advances*, Journal of Fluency Disorder, 38, 66-87.
- Yairi, E., Ambrose, N.G. & Cox, N.J. (1996). *Genetics of stuttering: A critical review*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39, 771-784.
- Yaruss, J. S. (2010), *Assessing quality of life in stuttering treatment outcomes research*, Journal of Fluency Disorders, 35, 190-202.
- Yeakel, M. & Cooper, E. (1986), *Teacher perceptions of stuttering*. Journal of fluency disorders, 11 (4), 345-359.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vedlegg 2 : Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Linn Guttormsen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 20.01.2016

Vår ref: 46134 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46134	<i>Stamming i skolen - En retrospektiv studie.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Linn Guttormsen</i>
Student	<i>Tonje Holm Trulsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46134

Det er vår vurdering at det innhentes sensitive opplysninger om helseforhold (i vid forstand).

Informasjonsskrivet til utvalget er tilfredsstillende utformet. Det vil bli innhentet skriftlig samtykke til deltakelse i studien.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak slettes.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Stamming i skolen – En retrospektiv studie”

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av mastergradstudiet ved Universitetet i Oslo. Problemstillingen som skal belyses lyder slik; ”Hvilke erfaringer har personer som stammer fra ungdom- og videregående skole?”, med underpunktet ”Hvilke erfaringer har personer som stammer med skolens faglige og sosiale aspekter?”. Formålet med denne oppgaven er å belyse hvilke erfaringer personer som stammer har med det faglige og sosiale ved ungdom- og videregående skole, og hvordan erfaringene kan ha påvirket videre valg av utdanning og/ eller jobb. Ønsket er at lærere og annet personale på skolen, kan få en bedre forståelse av hvordan det oppleves å stamme i skolen.

Målgruppen for denne studien er voksne i alder 20 – 40 år, som har fullført ungdom- og videregående skole, og som stammet i denne perioden (trenger ikke stamme per dags dato).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervju, hvor varigheten vil variere i forhold til hvor mye informant ønsker å dele, men i utgangspunktet rundt én time. Under intervjuet vil opptaksstyr bli brukt, for å sikre at informasjonen en innhenter er i samsvar med informantenes ytringer. Spørsmålene vil omhandle om stammingen har påvirket det faglige- og sosiale planet på skolen, hvordan lærerens holdninger til stammingen var, samt hvilke tanker som sattes igjen med etter endt skolegang.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for veileder og studentene, Charlotte og Tonje, som utfører studien. Navnelisten og opptakssekvensen lagres adskilt, for å sikre konfidensialitet på best mulig måte. Under skriveprosessen av studien vil informasjon som kan gjenkjennes av andre unngås.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni 2016. 3-5 dager etter prosjektslutt vil all informasjon, både navneliste og opptak, bli slettet på forsvarlig måte.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn, og uten at dette vil gi konsekvenser. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med oss for en uforpliktende prat:

Charlotte Askeland:

Tonje Holm Trulsen

Mail: caskeland89@gmail.com

Mail: tonjeholm91@gmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Skriv navnet med blokkbokstaver)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Mail: -----

Tlf: -----

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Intervjuguide/ temaliste

”Stamming i skolen – En retrospektiv studie”

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har personer som stammer fra ungdom- og videregående skole?

→ Hvilke erfaringer har personer som stammer med skolens faglige og sosiale aspekter?

Stamming

1. Når begynte du å stamme?
2. Kan du fortelle kort om stammingen din?
3. Hvordan opplever du at stammingen er til hinder i dag kontra da du gikk på ungdom- og videre gående skole? (Skalaen 0-10, der 0 betyr ingen stamming, og 10 betyr høy frekvens av stamming)

Skolen

1. Likte du deg på skolen, og var det noe forskjell fra å gå på ungdomskolen kontra det å gå på videregående?
2. Hvordan opplevde du å stamme på skolen?
3. Er det noen episoder fra skoletiden du husker spesielt godt?
4. Hvilke tanker sitter du igjen med etter endt skolegang?

Skolens sosiale aspekt

1. Hvordan opplevde du det sosiale på skolen?
2. Hvordan opplevde du å danne nye sosiale relasjoner/vennskap på skolen?
3. Hindret stammingen deg å snakke med andre elever, og var det noe forskjell fra å gå på ungdomskolen kontra det å gå på videregående?
4. Tenkte du mye over hva og hvordan du skulle uttrykke deg før du snakket?
5. Hvordan hadde du det i friminuttene, og var det noe forskjell fra å gå på ungdomskolen kontra det å gå på videregående?
 - a. Hadde du noen å være sammen med i friminuttene?
6. Ble du ertet/ mobbet pga. stammingen din på skolen, og var det noe forskjell fra å gå på ungdomskolen kontra det å gå på videregående?

Skolens faglige aspekt

1. Hvordan opplevde du det muntlige arbeid på skolen?
 - a. Hindret stammingen deg i å rekke opp hånden?
 - b. Hvordan opplevde du å holde et foredrag?
2. Hvordan opplevde du gruppearbeid på skolen?

Læreren

1. Hvordan opplevde du lærerens holdninger til stammingen?
2. Ble du behandlet på samme måte som de andre elevene på skolen?
 - a. Ble noe tilrettelagt for deg? (Høytlesning, foredrag osv.)
3. Hva vil du foreslå at lærerne kan gjøre for elever som stammer?

Videre valg

1. Har stammingen påvirket valg av videre studier eller jobb?
 - a. Fra ungdomsskolen og valg av videregående?
 - b. Valg av videre studier og/eller jobb?