

Løpetittel: KUNNSKAP OG MESTRINGSFORVENTNING

**Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming**

Tina Saadat Pirzad Amoli og Victoria Sjøggestad Paalgard



Masteroppgave

Masterprogram i helsefag, studieretning logopedi

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Det Psykologiske Fakultet

Universitetet i Bergen

Vår 2020

# KUNNSKAP OG MESTRINGSFORVENTNING

## Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av en toårig masterutdannelse i logopedi ved Universitetet i Bergen. Studiet har bidratt til en økt interesse for stamming, både gjennom undervisning og praksis, men spesielt gjennom foredrag fra personer som selv stammer. Masteroppgaven har gitt oss mulighet til å fordype oss i dette temaet og har i tillegg gitt en økt forståelse av teori om sosial læring, herunder mestringsforventning. I den forbindelse vil vi takke Silje Kristin Mulstad og Andrea Haugen Voldnes som utarbeidet spørreskjemaet og ga oss anledning til å bygge videre på deres prosjekt.

Vi ønsker også å takke våre veiledere Ragnhild Rekve Heitmann og Arve Egil Asbjørnsen. Ragnhild Rekve Heitmann har veiledet oss innen stamming og vært en bidragsyter til studiens datainnsamling. Arve Egil Asbjørnsen har veiledet oss innen studiens metodiske tilnærming og statistiske analyser.

Masteroppgaven er skrevet under en spesiell tid i Norge og verdens historie. Det har til tider påvirket konsentrasjon og oppgavens fremdrift. I likhet med resten av landet har vårt samarbeid foregått på digitale plattformer og mangfoldige samtaler over telefon. Vi vil i den forbindelse takke våre kjærester for at vi har fått tid og ro til å skrive denne oppgaven innenfor husets fire vegger. Vi vil også rette en stor takk til venner og familie som har vært uvurderlige støttespillere gjennom hele prosessen.

Bergen, mai 2020

Tina Saadat Pirzad Amoli og Victoria Sjøggestad Paalgard

**Innholdsfortegnelse**

<i>Abstract</i> .....	5
<i>Sammendrag</i> .....	6
<i>Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming</i> .....	1
<i>Teoretisk forankring</i> .....	1
<b>Stamming</b> .....	<b>1</b>
Definisjoner på stamming.....	1
Insidens og prevalens.....	2
Etiologi. ....	2
Risikofaktorer. ....	3
Oppstart og utvikling.....	4
Sekundæratferd. ....	4
Følelser, holdninger og selvtillit. ....	5
Behandlingstilnæringer.....	5
<b>Stamming i barneskolen</b> .....	<b>6</b>
Skolemiljøet.....	6
Klassemiljøet. ....	7
Tilrettelegging for elever som stammer.....	7
Læreres kunnskap om stamming. ....	9
Grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn.....	9
<b>Mestringsforventning</b> .....	<b>10</b>
Generell teori om mestringsforventning .....	10
Læreres mestringsforventning i skolen.....	13
<i>Hensikt og problemstilling</i> .....	<i>16</i>
<b>Hensikt</b> .....	<b>16</b>
<b>Problemstilling og hypoteser</b> .....	<b>16</b>
<i>Metode</i> .....	<i>17</i>
<b>Forskningsdesign</b> .....	<b>17</b>
<b>Spørreskjema som måleinstrument</b> .....	<b>17</b>
<b>Populasjon og utvalg</b> .....	<b>19</b>
<b>Utvalgsmetode og datainnsamling</b> .....	<b>20</b>
<b>Distribusjon, administrering og databehandling</b> .....	<b>20</b>

## KUNNSKAP OG MESTRINGSFORVENTNING

<b>Operasjonalisering av variablene .....</b>	<b>21</b>
<b>Dataanalyse.....</b>	<b>22</b>
<b><i>Kvalitetssikring av målingene .....</i></b>	<b>24</b>
<b>Reliabilitet.....</b>	<b>24</b>
<b>Validitet .....</b>	<b>24</b>
Begrepsvaliditet.....	24
Ekstern validitet.....	27
Konklusjonsvaliditet.....	27
<b>Forskningsetiske aspekt.....</b>	<b>31</b>
<b><i>Referanser.....</i></b>	<b>33</b>
<b><i>Artikkel</i></b>	
<b><i>Vedlegg</i></b>	

## Abstract

The purpose of this study was to examine whether teachers' knowledge about stuttering can predict their level of self-efficacy in facilitation for pupils who stutter. The study also examined if advice from speech therapists and having a special needs education affected their knowledge scores. According to literature and former studies, both knowledge and self-efficacy are important factors in teachers' successful facilitation for pupils who stutter. 123 primary school teachers (90 women, 31 men, two n/a,  $M=43$ ) participated in the study. Knowledge and self-efficacy were examined using a newly developed survey. A principal component analysis returned two components in the self-efficacy scale: self-efficacy regarding facilitation for pupils who stutter, and self-efficacy regarding communication with pupils and parents. Multiple regression analysis showed that knowledge score did not significantly predict self-efficacy. However, the knowledge scores were significantly higher for teachers that had received advice from speech therapists and for those with special needs education. The teachers also report a high need for additional knowledge about stuttering. The results encourage a closer collaboration between teachers and speech therapists. The study's data collection method and sampling limitations can influence the degree to which the results can be generalized, which is further discussed throughout the study.

*Key words:* stuttering, knowledge, self-efficacy, teachers in primary school, survey

# KUNNSKAP OG MESTRINGSFORVENTNING

## Sammendrag

Studiens hensikt var å undersøke om læreres kunnskapsnivå om stamming kan predikere deres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Studien undersøkte også om tidligere råd fra logoped og utdanning i spesialpedagogikk har bidratt til en høyere kunnskapsskåre hos disse lærerne. Forskning har vist at både kunnskap om stamming og læreres mestringsforventning er viktig ved tilrettelegging av skolehverdagen for elever som stammer. 123 barneskolelærere (90 kvinner, 31 menn, to har ikke oppgitt,  $M=43$ ) deltok i studien. Kunnskapsnivå og mestringsforventning ble undersøkt ved bruk av en nyutviklet spørreundersøkelse. En prinsippal komponentanalyse returnerte to komponenter i datamaterialet: mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer og mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen. Multippel regresjonsanalyse viste at kunnskap ikke var en signifikant prediktor for mestringsforventning. Studien fant en signifikant høyere kunnskapsskåre hos lærere som tidligere har fått råd fra logoped. Det var også en signifikant forskjell i kunnskapsskåre hos lærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk. Lærerne rapporterer i tillegg et behov for å tilegne seg mer kunnskap om stamming og resultatene oppfordrer til et tettere samarbeid mellom lærere og logopeder. Studien datainnsamlingsmetode og utvalg kan påvirke i hvilken grad resultatene kan generaliseres, noe som diskuteres underveis.

*Nøkkelord:* stamming, kunnskap, mestringsforventning, barneskolelærere, spørreskjema

### **Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming**

Stamming kan oppleves som en stor utfordring og skolehverdagen kan være ekstra krevende for elever som stammer (Guitar, 2019). Læreres kunnskap om stamming kan ha betydning for hvordan de tilrettelegger for elever som stammer (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009). I tillegg kan denne tilretteleggingen påvirkes av lærernes mestringsforventninger (Bandura, 1997; Zee & Koomen, 2016). I 2019 gjennomførte Mulstad og Voldnes en studie som ønsket å undersøke hvorvidt barneskolelæreres kunnskap om stamming predikerte mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. De utarbeidet et spørreskjema med hensikt om å besvare dette, men konkluderte blant annet med at studiens funn ikke kunne generaliseres før undersøkelsen ble gjennomført med flere respondenter. Denne studien er derfor gjennomført med et større antall respondenter, med mål om å kunne bidra til forskning på læreres kunnskap og mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer

### **Teoretisk forankring**

#### **Stamming**

Stamming og løpsk tale utgjør det vi i dag klassifiserer som taleflytvansker (Ward, 2018). Det skilles mellom utviklingsmessig stamming og ervervet stamming. Denne studien vil kun omtale utviklingsmessig stamming, som også er den mest utbredte formen (Guitar, 2019). Utviklingsmessig stamming oppstår gjerne når barnet er i en aktiv fase av språkutviklingen, ofte i aldersspennet 2 - 5 år. (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013).

**Definisjoner på stamming.** Det finnes ingen universell akseptert definisjon på stamming, men flere har likevel forsøkt å definere taleflytvansken. Verdens Helseorganisasjon (WHO) har definert vansken slik:

Utviklingsmessig taleflytvanske er karakterisert av vedvarende og hyppige taleflytbrudd, som overstiger hva som kan forventes av normale taleflytbrudd for utviklingsstadiet, og som er utenfor hva som kan forventes ut ifra kognitiv fungering, og som fører til redusert forståelighet og påvirker personens kommunikasjon signifikant. Taleflytbruddene kan bestå av repetisjoner av lyder, stavelser eller ord, forlengelser, ordbrudd, stopp i lydproduksjon, overflødig bruk av fyllord eller lyder, og hurtige, korte taleutbrudd (fritt oversatt fra World Health Organization, 2019).

I denne definisjonen er det den språklige atferden (kjerneatferden) som vektlegges, og det er derfor ikke en definisjon som favner alle aspektene ved vansken. Stamming er også

forbundet med tilleggsatferd, følelser og holdninger tilknyttet vansken (Guitar, 2019). Shapiro skriver “stuttering is whatever people who stutter feel their own stuttering to be” (Shapiro, 2011, s.8). Dette viser til at stamming opptrer og oppleves ulikt fra person til person og fra en situasjon til en annen (Alm, 2014). Stamming forklares ofte fra et multifaktorielt perspektiv med fokus på kognitive, affektive og sosiale komponenter (Boyle & Blood, 2015). Slik kan ulike definisjoner til sammen forsøke å forklare kompleksiteten ved stamming (Shapiro, 2011).

**Insidens og prevalens.** Forskning gjennom de siste tiårene tyder på at forekomsten av stamming er høyere enn tidligere antatt. I en litteraturgjennomgang konkluderes det med en insidens på minst 8% når studier med yngre barn blir inkludert (Yairi & Ambrose, 2013). Gjennomgangen inkluderer første del av en større kohort studie der resultatene indikerte en kumulativ insidens på 8.5% hos barna da de hadde fylt 3 år (Reilly et.al., 2009). Da den samme gruppen hadde fylt 4 år var insidensen på hele 11.2% (Reilly et.al.,2013). Til tross for en høyere insidens enn tidligere antatt, fant Yairi og Ambrose (2013) en prevalens hos den voksne befolkning på 0.70 – 1%.

Tallene for insidens og prevalens viser at en stor andel av de som stammer opplever bedring og Yairi og Ambrose (2013) estimerer en prosent på 85 eller høyere basert på undersøkelser av hvor mange som hadde opplevd at stammingen opphørte. Det er imidlertid uvisst hvor mange av disse tilfellene som er et resultat av spontan bedring (Guitar, 2019). Det er også viktig å understreke at insidens og prevalens ikke er absolutt og at tallene er avhengig av studienes metode, utvalgsstørrelse og hvordan stamming har blitt definert (Guitar, 2019). I barnehagealder er det omtrent like mange jenter og gutter som stammer, mens det sees et 3:1 forhold mellom gutter og jenter fra skolealder og oppover (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013).

**Etiologi.** Opp gjennom historien har det blitt gjort mange forsøk på å finne en forklaring på hvorfor noen personer stammer, mens andre ikke gjør det. Eldre teorier har forklart vansken med alt fra tørrhet av tungen eller misdannelser i taleorganene til at det skyldes en psykogen årsak (Büchel & Sommer, 2004). Nyere litteratur slår fast at årsaken til stamming fremdeles er uklar, men det er imidlertid stor enighet om at det er en multifaktoriell vanske som ikke kan forklares av én enkelt årsak (Guitar, 2014; Smith & Weber, 2017). Med utviklingen av teknologi har spesielt genetisk og nevrologisk forskning fått mye oppmerksomhet (Büchel & Sommer, 2004; Etchell, Civier, Ballard & Sowman, 2018; Frigerio-Domingues & Drayna, 2017). De viktigste funnene peker på forskjeller i struktur og funksjonell organisering i hjernen hos mennesker som stammer, sammenlignet med



mennesker som ikke stammer (Busan et al., 2013; Cai et al., 2014; Desai et al., 2016). Videre har tvillingstudier bidratt med stor konsensus om at stamming har en arvelig komponent (Dworzynski, Remington, Rijdsdijk, Howell & Plomin, 2007; Kraft & Yairi, 2012), men at miljøet også har stor innvirkning (Felsenfeld, Beijsterveldt & Boomsma, 2010). Basert på dette vil en predisposisjon for stamming i samspill med personlige- og miljømessige faktorer være av betydning for hvordan et barn utvikler og eventuelt opprettholder stamming (Guitar, 2014; Smith & Weber, 2017).

Michael Palin Senterets «Parent Child Interaction» er et program som tar utgangspunkt i en multifaktoriell årsaksforklaring. Ifølge denne modellen vil predisponerende fysiologiske og lingvistiske faktorer som kjønn, familiehistorikk og talemotorisk utvikling påvirke hvordan stammingen starter og utvikles (Botterill & Kelman, 2010; Onslow, 2018). Videre vil deres interaksjon med psykologiske og miljømessige faktorer, som for eksempel temperament og angst hos foreldre bidra til hvor alvorlig vansken vil være, samt hvorvidt den opprettholdes (Botterill & Kelman, 2010). En annen teori som vektlegger samspillet mellom ulike faktorer i starten og utviklingen av stamming er krav- og kapasitetsmodellen. Denne modellen forklarer at stamming oppstår som følge av en ubalanse mellom kravene for taleflyt og barnets kapasiteter til å produsere taleflyt (Guitar, 2019; Packman, 2012). Kravene kan være både innad i individet eller ytre faktorer som stress eller språklige forventninger fra foreldre og omgivelser (Guitar, 2014; Onslow, 2018). Kapasitet dreier seg om språkutvikling, talemotorikk, sosioemosjonell fungering og kognitiv utvikling. Etterhvert som barnet vokser vil disse evnene øke, samtidig som han eller hun møter på økt krav fra sine omgivelser. Dersom utviklingen av krav og forventninger overgår barnets kapasiteter til å produsere flytende tale, kan han eller hun ifølge denne modellen oppleve å stamme (Guitar, 2014).

**Risikofaktorer.** For de fleste barn vil stammingen være forbigående, men for noen vil det utvikle seg til en vedvarende vanske. Flere forskningsprosjekter har gjennom longitudinelle studier ønsket å se på prognosene og kartlegge mulige risikofaktorer som kan være tilstede når stammingen vedvarer. Mange studier viser at det er flere gutter enn jenter som fortsetter å stamme (Månsson, 2000; Walsh et al., 2018; Yairi & Ambrose 2005, referert i Guitar, 2019). Sannsynligheten for vedvarende stamming øker også hvis det er tilfelle av vedvarende stamming i familien (Kraft & Yairi, 2012). Stammingens varighet kan være en risikofaktor, da naturlig opphør gjerne skjer innen 3-4 år etter oppstart (Yairi & Ambrose 2005, referert i Guitar, 2019) og alvorlighetsgraden er identifisert som en risikofaktor i studie gjort på barn fra 8 år og oppover (Howell & Davis, 2011; Howell, 2013). Etter målinger med Stuttering Severity Instrument-3 (SSI-3) kunne forskerne med rundt 80% nøyaktighet forutse

om stammingen ville opphøre for tenårene. En nyere studie gjennomført av “The Purdue Stuttering Project” finner i tillegg andre risikofaktorer, som tidlige forsinkelser i talemotoriske prosesser (spesielt for gutter), redusert skåre på nonordtester og alvorlighetsgrad av stammingen i en alder av 4-5 år (Walsh et al., 2018).

**Oppstart og utvikling.** De fleste med taleflytvansker begynner å stamme i barnehagealder, oftest når de er mellom 2 og 3.5 år (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013). Det er stor individuell variasjon i hvordan stammingen starter og utvikler seg. For noen kan den begynne lett og løst og utvikle seg gradvis over tid, mens for andre kan oppstarten være plutselig og hard (Guitar, 2019). Noen studier viser til en ganske jevn fordeling mellom disse grove skildringene, dog med en liten overvekt av lett og gradvis utvikling (Månsson, 2000; Yairi & Ambrose, 2005 referert i Guitar, 2019). I studien til Reilly et.al (2009) rapporterer 49.6% av foreldrene at stammingen oppsto i løpet av 3 dager, mens 46.7% rapporterte en gradvis utvikling.

På tross av variasjon i både oppstart og utvikling, velger vi å presentere Guitar (2019) sin faseinndeling. Han understreker selv at inndelingen er et eksempel på hvordan stammingen ofte, men ikke alltid, kan utvikle seg fra lettere og uanstrengte repetisjoner, til hyppigere taleflytbrudd preget av sekundæratferd, negative følelser og holdninger. Inndelingen gir klinikere et bilde av hvilke underliggende dynamiske prosesser som kan være iverksatt og er ment som en pekepinn på hvordan man kan starte opp behandling (Guitar, 2019). Første utviklingsfase omtales som «normal ikke-flyt» og kan være til stede hos barn i alderen 1.5 – 6 år. «Grensestamming» viser seg ofte i alderen 1.5 – 3.5 år og «begynnende stamming»: rundt 3.5-6 år. Alderen 6 til 13 år representerer «mellomstamming» og er den fasen som vil bli omtalt i denne studien. Siste fase karakteriseres som «avansert stamming» og opptrer gjerne hos tenåringer fra 14 år og opp i voksen alder (Guitar, 2019).

**Sekundæratferd.** Stamming har i lang tid blitt sammenlignet med et isfjell. Isfjellet illustrerer hvordan det kun er deler av vansken som er hørbar eller synlig, mens resten gjerne ligger skjult under overflaten (Sheehan, 1970). Sekundæratferd er et samlebegrep for atferd som oppstår som en reaksjon på kjerneatferden og deles opp i to kategorier; flukt og unngåelse (Guitar, 2019) I begynnelsen kan sekundæratferd være tilfeldig strev for å få bedre flyt, men etterhvert kan det utvikle seg til faste, lærte atferdsmønstre som oppstår når personen har behov for å unngå stammingen (Guitar, 2019). Fluktatferd oppstår etter at stammingen har oppstått, og kan være fysiske reaksjoner i form av muskelspenninger, nikking eller kjevebevegelser. Bevegelsene er gjerne et forsøk på å få ut og avslutte ordet, stavelsen eller ytringen (Guitar, 2019).

Unngåelsesatferd oppstår ofte før stammingen har rukket å inntre. Personen kan etterhvert begynne å forutse når stammingen kommer og assosierer kanskje dette med negative følelser. Unngåelsesatferd kan i likhet med fluktatferd være fysiske reaksjoner, men det kan også utvikle seg til mer avanserte strategier (Guitar, 2019). Personen kan velge erstatninger og synonymmer for ord de vet de stammer på, eller reformulere ytringene mentalt før de uttrykker seg. Dette innebærer en større planlegging av den verbale kommunikasjonen, noe som i verste fall kan resultere i at personen lar være å uttrykke seg og/eller begynner å unngå ulike situasjoner (Guitar, 2019; Van Riper, 1982 referert i Guitar, 2019). Unngåelsesatferd er identifisert som en utbredt strategi for personer som stammer og kan ha store og negative konsekvenser i hverdagen (Connery, Mccurtin & Robinson, 2019).

**Følelser, holdninger og selvtillit.** Følelser og holdninger til egen stamming kan også være en del av isfjellet som ikke er synlig. Følelser kan forverre stammingen og stammingen kan i stor grad påvirke følelsene og holdningene til personen. Ifølge Guitar (2019) er det mange barn som i en tidlig fase ikke registrerer stammingen og opplever den heller ikke som et problem. Dersom stammingen derimot øker, kan dette resultere i frustrasjon og skam som igjen kan føre til følelser som frykt, håpløshet og angst i forbindelse med en talesituasjon (Guitar, 2019). Connery et al., (2019) fant at mange som stammer har opplevd negative reaksjoner fra samtalepartnere. Studier viser også at stammingen kan medføre negative holdninger til egen kommunikasjon (Guttormsen, Kefalianos & Næss, 2015; Pearson, Child, DeGreeff, Smlak & Burnett, 2011). Andre har vist at barn som stammer oftere har negative sosiale opplevelser sammenlignet med barn som ikke stammer (Blood & Blood, 2007; Evans, Healey, Kawai & Rowland, 2008; Langevin, 2009). I tillegg er det foreslått at slike negative opplevelser kan resultere i lavere selvtillit og tvilsomhet rundt egen evne til å kommunisere (Pearson et al., 2011). Studier på ungdommer og voksne som stammer rapporterer ofte at stammingen har en negativ effekt på selvtillit (Adriaensens, Beyers & Struyf, 2015; Cherif et al., 2018; Klompas & Ross, 2004). Hos ungdommer er dette som regel først tilfelle i sammenheng med at de også opplever å bli mobbet (Blood & Blood, 2004; Erickson & Block, 2013). I en studie på barneskolebarn fant de derimot ingen evidens på lavere selvtillit hos de som stammet sammenlignet med de som ikke stammet (Yovetich, Leschied & Flicht, 2000). De forklarer resultatene med at disse barna sannsynligvis ikke har fått tilstrekkelig negative verbale opplevelser for at deres selvtillit skal ha blitt påvirket.

**Behandlingstilnæringer.** I likhet med årsaksforklaringer, har det eksistert mange behandlingsmetoder for stamming. De tre mest anerkjente retningene er flytskapende terapi, modifikasjonsterapi og en integrert tilnærming av disse to (Ramig & Pollard, 2014).

Flytskapende terapi bygger på en behavioristisk tilnærming hvor det overordnede målet er å eliminere stammingsens kjerneatferd ved å skape flyt i talen. Ved modifikasjonsterapi er det ikke eliminasjon som er målet, men heller en lettere og mer kontrollert stamming. Fokuset ligger også i å redusere unngåelsesatferd eller andre reaksjoner på stammingen, som for eksempel frykt knyttet til stammeøyeblikket (Ramig & Pollard, 2014). Guitar (2019) er en av de som har utviklet en integrert tilnærming der elementer fra både flytskapende terapi og modifikasjonsterapi benyttes. Her er det fokus på en helhetlig behandling tilpasset enkeltindividet. Behandlingsmetode vil derfor være avhengig av alder, grad av kjerneatferd, sekundæratferd samt hvilke følelser og holdninger vedkommende har utviklet for egen stamming (Guitar, 2019). Guitar (2019) understreker også at barn i skolealder trenger direkte behandling med logoped. I tillegg til dette vil en også se på miljøet rundt barnet og identifisere hva som kan trigge stammingen. Et steg i behandlingen vil også være å inkludere lærere i elevens behandlingsprogram (Guitar, 2019).

### **Stamming i barneskolen**

I dag er det i overkant av 446 200 elever i barneskolene i Norge (Skoleporten, 2019) og med en prevalens på 1%, vil det si at omkring 4460 elever stammer i forskjellig grad. Elever i barneskolen kan i følge Guitar (2019) være i fasen «mellomstamming». Her kan eleven oppleve økende grad av blokkeringer, forlengelser og repetisjoner, som igjen kan føre til økt grad av negative følelser og unngåelsesatferd. Fasen kjennetegnes også av økt frustrasjon og skam og eleven kan kjenne på en følelse av å være annerledes. Skolen er en viktig arena for forming og utvikling av barn og unge, og det stilles en rekke krav til muntlig deltakelse. Lærere og logopeder har et stort ansvar for oppfølging og tilrettelegge for eleven som stammer (Baluyot & Sjøstrand, 2019).

**Skolemiljøet.** Skolen utgjør en stor del av miljøet rundt et barn og en taleflytvanske som stamming kan påvirke skolehverdagen både i prestasjonsrelaterte situasjoner, men også sosialt (Daniels, Gabel & Hughes, 2012; Guitar, 2019; Klompas & Ross, 2004). Skolemiljøet vil kunne påvirke elevens stamming og kan være en faktor som er med på å opprettholde vansken og øke alvorlighetsgraden av både kjerne- og sekundæratferd (Guitar, 2019). Erfaringene eleven får gjennom skolegangen, vil også kunne påvirke hvorvidt personen er åpen om stammingen sin til andre (Whyte & Kelman, 2012, referert i Baluyot & Sjøstrand, 2019). Guitar (2019) foreslår at responsen jevnaldrende har på stammingen til barnet kan ha spesielt stor innvirkning på hvilke følelser og holdninger barnet utvikler for egen stamming. Flere studier viser at barn som stammer i større grad opplever å bli ertet og mobbet enn barn som ikke stammer (Blood & Blood, 2007; Evans et al., 2008; Langevin, 2009), og logoped og

lærere vil spille en viktig rolle i å oppdage og redusere slike problemer i skolen (Blood, Boyle, Blood & Nalesnik, 2010).

**Klassemiljøet.** For elever som stammer kan situasjoner i klasserommet knyttes opp mot økt grad av stamming og negative opplevelser (Daniels et al., 2012; Guitar, 2019). I en studie fra Portugal som ønsket å se om det var samsvar mellom barneskoleelever som stammet og deres foreldres oppfatning av stammingsens påvirkning, kom det frem at elevene selv opplevde forverring når de skulle snakke i større grupper. Foreldrene opplevde at utfordringene var knyttet direkte opp mot situasjoner i klasserommet, som det å holde presentasjoner, stille spørsmål eller høytlesning (Rocha, Yaruss & Rato, 2019). Dersom slike situasjoner er forbundet med ubehag og frykt kan dette føre til økt grad av unngåelse i form av nedsatt muntlig aktivitet i klassen. Eleven kan unngå å svare på spørsmål, eller svare «vet ikke» selv om han eller hun kan svaret (Guitar, 2019; NIFS, 2019). Frykten de opplever i slike situasjoner kan også fjerne fokuset fra læringssituasjonen og føre til dårligere utbytte av undervisningen (Daniels et al., 2012). Elever som stammer kan også benytte seg av andre unngåelsesstrategier som å bytte ut ord eller omformulere setninger. De vil da bruke mye energi på dette, som igjen kan gå ut over skoleprestasjonen deres (Guitar, 2019). Det er derfor viktig at lærere er klar over at denne typen atferd kan være tegn på skjult stamming (NIFS, 2019).

**Tilrettelegging for elever som stammer.** Som lærer i grunnskolen har man et stort ansvar for oppfølging av alle elever i en klasse. I St.meld. 11(2008-2009) står det at «Opplæring på barnetrinnet og på ungdomstrinnet stiller ulike krav til læreren, både når det gjelder krav til tilrettelegging og gjennomføring, vurdering og kunnskap om elevenes individuelle, emosjonelle og sosiale utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2009. s.11). Etter opplæringslova (1998) §1-3 har alle elever krav på undervisning som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger for å lære. Dersom en elev ikke får utbytte av det ordinære tilbudet, inkludert tilrettelagt opplæring, vil en etter §1-5 ha krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). For en elev som stammer vil dette inkludere oppfølging av logoped gjennom kommunen (§ 4A). Har ikke kommunen mulighet for oppfølging har man rett til logoped etter loven om folketrygd (1997, § 5–10). Når en elev har funksjonsnedsettelse vil det også gi rett på tilrettelegging av undervisning og vurderingssituasjoner etter § 12 i Diskriminerings -og tilgjengelighetsloven (2008), dette gjør seg gjeldende for elever som stammer (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Ettersom stamming påvirker elevens muntlige ferdigheter, er det viktig at lærere er klar over at vurderinger av eleven aldri skal vektlegge taleflytvansken. Dette vil være i strid med §3-3 i forskrift til opplæringsloven (2006). Dette er

mest aktuelt for elever som går på ungdomsskole, videregående og høyere utdanning, i forbindelse med muntlige eksaminasjoner (Baluyot & Sjøstrand, 2019).

Rocha et al., (2019) fremmer et behov for at elever som stammer kan få strategier som hjelper dem med å kommunisere i klasserommet og understreker at dette forutsetter et samarbeid mellom lærer og logoped. Dette understøttes av Baluyot og Sjøstrand (2019) som anbefaler samarbeid mellom elev, lærer, foresatte og logoped når skolen skal tilrettelegge for elever som stammer. Logopedens rolle vil være å gi lærere og ansatte på skolen informasjon som øker deres forståelse og kunnskap om vansken, samt gi informasjon om hvordan lærere kan tilrettelegge for eleven som stammer (Baluyot & Sjøstrand 2019). Her er det veldig viktig at læreren selv snakker med eleven om hvordan han eller hun ønsker å ha det i klassen (Guitar, 2019). I St. Meld 6 (2019-2020) legges det vekt på at lærere skal sikre elevenes rett til medvirkning etter §104 i Grunnloven. Hvilket innebærer at lærerne skal lytte til elevene slik at eleven selv har mulighet til å påvirke tilretteleggingen og føle seg sett og forstått (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flasher og Fogle (2012) understreker at man skal fokusere på elevens egen oppfattelse av vansken og snakke *med* eleven, ikke *til* eleven. Dersom eleven står fast kan velmente utsagn som “slapp av”, “ta den tiden du trenger” og “tenk før du snakker” være forvirrende og kan i verste fall forverre vansken. Slike samtaler må tas utenom situasjoner der elever stammer (Flasher & Fogle, 2012; NIFS, 2019).

Dersom en elev har utviklet unngåelsesatferd på grunn av frykt for stamming, vil det være helt essensielt å identifisere og redusere denne frykten for å kunne hjelpe eleven med å redusere graden av stamming. Det er derfor viktig at lærere bidrar til å skape et trygt miljø i klassen fylt med aksept og støtte (Guitar, 2019). Dette kan innebære innføring av kommunikasjonsregler hvor alle må rekke opp hånden før de skal snakke og ikke avbryte hverandre (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Lærer og elev kan også lage en avtale om et håndtegn som gir eleven mulighet til å rekke opp hånden dersom vedkommende vet svaret på et spørsmål. Da kan åpen hånd bety at man ønsker å svare, mens lukket hånd kan bety at man ikke ønsker å svare (Whyte & Kelman, 2012 referert i Baluyot & Sjøstrand, 2019). Det i tillegg være en god ide at lærere stiller mer åpne spørsmål i klassen, spørsmål som ikke har et rett eller galt svar. Dette kan bidra til økt muntlig aktivitet og positive opplevelser for eleven som stammer (NIFS, 2019). For mange som stammer vil det hjelpe å være åpen om vansken. Dette kan redusere frykt og gjøre eleven mer avslappet og redusere risikoen for at eleven forsøker å skjule stammingen (Guitar, 2019). Ramig & Dodge (2009) fremmer også åpenhet og foreslår at elev, lærer og logoped snakker om hvordan de kan informere medelever om vansken, gjennom blant annet en felles presentasjon.

**Læreres kunnskap om stamming.** Økt forståelse og kunnskap om stamming vil gjøre lærere bedre rustet til å tilrettelegge for eleven (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009). Forskning viser også at økt kunnskap om stamming fører til økt grad av positive holdninger og reaksjoner på vansken (Flynn & St. Louis, 2011), noe som igjen er viktig for at eleven skal kunne redusere negative følelser og holdninger knyttet til egen stamming (Guitar, 2019). Baluyot og Sjøstrand (2019) skriver at de i sitt yrke som logoped ofte møter elever som føler seg feilvurdert eller misforstått av lærere, og foreslår at det for noen kan handler om manglende forståelse og kunnskap om vansken. Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (2016) vektlegger også hvordan mangel på kunnskap om stamming hos lærere og barnehagelærere kan være er en utfordring.

Internasjonale studier understøtter disse oppfattelsene. En undersøkelse fra Storbritannia fant at 89% av lærerne verken hadde lært om stamming under utdannelsen, eller fått kurs/undervisning om vansken i løpet av arbeidslivet (Jenkins, 2010). Flere av de som hadde fått undervisning beskriver det som en kort leksjon på 10-15 minutter med for eksempel en logoped. Omtrent alle lærerne (94%) ønsket å få mer informasjon om stamming, hvor 65% ønsket at dette skulle skje gjennom direkte undervisning eller veiledning av logoped (Jenkins, 2010). Videre fant Arnold, Li og Goltl (2015) at lærere ikke har en mer nøyaktig oppfatning av personer som stammer sammenlignet med øvrig befolkning. Dette kan indikerer at de ikke har tilegnet seg mer kunnskap om stamming på tross av sitt yrke som lærere.

I Norge er det ikke gjort lignende studier, men TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal studie gjennomført i Norge i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her svarte hver sjette lærer at de hadde «stort behov» for å bedre sin kunnskap om undervisning for elever med særlige opplæringsbehov. Hver femte rektor svarer at mangel på lærere med denne kompetansen «i stor grad» hindrer skolen i å gi denne gode undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

**Grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn.** Gjennom kunnskapsløftet fra 2006 kom det et økt fokus på at alle fagene i grunnskoleutdanningen skulle fremme grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og det å kunne uttrykke seg muntlig, da dette er avgjørende ferdigheter for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2009 s.20). I dag er grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn en 5-årig mastergrad som reguleres av forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn (2016) og bygger på opplæringslova (1998). Ingen av disse lovgivningene omtaler taleflytvasker eller stamming eksplisitt.

I Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen 1.- 7. trinn (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018) blir fagene «norsk» og «pedagogikk og elevkunnskap» trukket frem som spesielt viktige når studentene skal lære seg å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Norskfaget skal kvalifisere studentene til å bidra til at deres elever kan bli trygge og aktive språkbrukere. Under læringsutbytte står det at grunnskolelærerstudentene skal ha «omfattende kunnskap om barns språkutvikling», og kunne «bruke kunnskap om språk og språkutvikling i språkstimulerende arbeid og gjøre greie for fagdidaktiske val som skal fremme munnleg og skriftleg språkutvikling for alle elevar» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018, s.28). Faget *pedagogikk og elevkunnskap* ble fremmet i St.Meld 11 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og er i dag et obligatorisk fag i grunnskolelærerutdanningen. Læreplanmål i dette faget innebærer blant annet at studenten skal få «inngående kunnskap om hvordan opplæringen kan tilpasses alle elevers forutsetninger og behov» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018, s.67). Retningslinjene for utdanningen omtaler heller ikke taleflytvansker eksplisitt og etter gjennomgang av pensumlister for de aktuelle fagene ser det heller ikke ut til at taleflytvansker er inkludert i faglitteraturen. Det er imidlertid fokus på at studentene skal ha kjennskap til lese- og skrivevansker, norsk tegnspråk og språklig mangfold (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018)

I de to siste årene av utdannelsen skal studentene fordype seg innenfor én av elleve masterstudieretninger, som inkluderer blant annet «profesjonsrettet pedagogikk» og «spesialpedagogikk» (NTNU, 2019). Det er grunn til å anta at studieretningen spesialpedagogikk inneholder undervisning om taleflytvansker, da et av læringsutbyttene i faget *Spesialpedagogikk B* på Høgskulen på Vestlandet (2020) inkluderer at studenten skal ha kunnskap om språk- og talevansker. Dette gjenspeiles også i spesialpedagogisk faglitteratur (Befring, 2020). I St.Meld.6 understrekes det et behov for flere med spesialpedagogisk kompetanse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og det er i dag rundt 0.7% av lærerne ansatt i grunnskolen som har utdanning i spesialpedagogikk (Statistisk sentralbyrå, 2020a).

### **Mestringsforventning**

**Generell teori om mestringsforventning.** I hvilken grad lærere kan tilrettelegge undervisningen og skolehverdagen for elevene kan også være avhengig av deres mestringsforventning (Bandura, 1997). Bandura (1977) introduserte begrepet mestringsforventning (eng. «self-efficacy») som den enkeltes tro på i hvilken grad man kan mestre en bestemt situasjon. Han vektlegger hvordan troen på egen evne i møte med en gitt situasjon, uavhengig av den faktiske kompetansen, i seg selv kan ha innvirkning på



resultatene (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Tilsvarende kan tvil på egen mestring overstyre evnene og forutsetningene en har for å løse en gitt oppgave (Bandura, 1977).

Mestringsforventning er situasjonsspesifikk slik at en kan forvente å mestre spesifikke områder, men vurdere seg som mindre kompetent på andre områder. Eksempelvis kan en person tenke at han klarer å løpe ti kilometer, men samtidig være ganske sikker på at han ikke mestrer å løpe en hel maraton. Mestringsforventning skiller seg dermed fra andre lignende begreper som eksempelvis selvfølelse («self-esteem») og selvtillit («self-confidence») da det er relatert til spesifikke situasjoner og oppgaver (Bandura, 1997). Selvfølelse handler om en helhetlig følelse av ens verdi og selv om disse ofte korresponderer, er det mulig å ha lav selvfølelse men fremdeles ha høy mestringsforventning for en gitt oppgave og omvendt (Tschannen-Moran, et al., 1998). Videre handler selvtillit om individets helhetlige tro på egne prestasjoner og er ikke nødvendigvis basert på en gitt situasjon (Bandura, 1977).

Ifølge Bandura (1977) vil forventningen om mestring og suksess («*outcome expectation*») ligge til grunn for individets atferd. Forventning om suksess handler om personens tro på at en gitt atferd vil produsere ønsket utfall, mens mestringsforventning handler om tilliten man har til å produsere denne atferden. Fordi forventning om suksess er sterkt avhengig av forventningen om å kunne mestre, er det antatt at sistnevnte vil være bedre i å predikere den faktiske prestasjonen (Bandura, 1986).

Mestringsforventning blir beskrevet som den viktigste komponenten i sosial kognitiv teori. Dette er en teori som hovedsakelig tar utgangspunkt i at mennesket lærer gjennom observasjon og imitasjon (Bandura, 1997). Ifølge Bandura ligger det fire delprosesser til grunn for at denne læringen skal foregå; oppmerksomhet, hukommelse, gjenskaping og motivasjon. Oppmerksomhet handler om at individet retter oppmerksomheten mot det som virker interessant eller viktig og vil påvirke hva man lærer av situasjonen (Bandura, 1997). Videre vil læring forutsette kognitive prosesser i form av hukommelse. Dette kan kreve at man trenger å øve, repetere og memorere for å lære av en gitt situasjon (Bandura, 1997). Den tredje delprosessen handler om evnen til å imitere modellens atferd. Det understrekes at man ofte har en indre forestilling om hvordan det man har observert skal imiteres og at dette kan være annerledes fra hvordan det faktisk utføres i virkeligheten. Korrigerende og tilpasning mellom modellatferd og imitert atferd vil derfor være nødvendig (Bandura, 1997). Den siste delprosessen dreier seg om at omsetning av kunnskap til handling avhenger av en eller annen form for positiv forsterkning (Bandura, 1997). Disse delprosessene vil senere påvirke i hvilken grad man tror man er i stand til å mestre en spesifikk oppgave.

Forventningen om å mestre er påvirket av fire primære kilder; tidligere erfaringer med tilsvarende situasjon, observasjoner av andre, verbale overtalelser samt fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1986). Tidligere erfaringer anses å være den mest troverdige og veiledende kilden til hvorvidt en klarer å mestre en gitt oppgave. Dersom man har gjort det bra på en oppgave tidligere, er det større sannsynlighet for at man føler seg kompetent nok til å prestere bra på en lignende oppgave (Bandura, 1977). Tidligere suksess vil på denne måten øke forventningen om mestring, mens tidligere nederlag vil redusere den. Videre vil mestringsforventninger påvirkes av observasjon av andres prestasjoner. Dette er avhengig av i hvilken grad man identifiserer seg med modellen. Jo mer likhet det er mellom den man observerer og seg selv, jo mer vil dette påvirke ens mestringsforventning (Bandura, 1997). Verbale overtalelser referer til tilbakemeldinger vi får fra andre. Slik kan ens mestringsforventning påvirkes av hva andre uttrykker av tvil eller tillit om hva man kan få til (Bandura, 1997). Virkningen vil imidlertid være avhengig av hvem overtaleren er, hvilken kompetanse de innehar og deres troverdighet (Bandura, 1997). Den siste kilden til mestringsforventning er fysiologiske og emosjonelle tilstander. Fysiologiske reaksjoner og hvordan man oppfatter disse, vil påvirke hvordan en forventer å få til det man ønsker (Bandura, 1997). Eksempelvis antas det at anspenthet og angst kan tolkes som manglende evne til å mestre. Dette er imidlertid avhengig av konteksten og hvor oppmerksomme vi er på disse kroppslige aktiveringene (Bandura, 1986).

Disse fire komponentene ligger til grunn for ens mestringsforventning og skaper dermed en forskjell i måten mennesker tenker, handler, føler og motiverer seg selv på (Bandura, 1986). Generelt vil mennesker som oftest oppsøke situasjoner de anser å være kapable til å mestre og unngå situasjoner som virker truende eller vanskelige å håndtere (Bandura, 1997). Individuer som har høyere mestringsforventning antas også å være mer motstandsdyktige i vanskelige situasjoner, samt legge inn større innsats i det de gjør (Bandura, 1997). Videre vil en høy mestringsforventning føre til at man setter seg større mål, visualiserer suksess og har en mer positiv tankeprosess sammenlignet med de med lavere mestringsforventning (Bandura, 1986).

Mestringsforventning har i tillegg flere dimensjoner og kan variere i generalitet, omfang og styrke (Bandura, 1997). Dette fører til at det er vanskelig å se på mestringsforventning som en stabil egenskap. Generalitet referer til i hvilken grad en situasjon kan generaliseres til andre situasjoner. Omfang uttrykker hvilken vanskelighetsgrad en tror en kan mestre og styrkedimensjonen handler om hvor sterk troen på mestring av en

gitt oppgave er. Ved å ta utgangspunkt i skårene på disse dimensjonene kan man dermed forsøke å måle mestringsforventning (Bandura, 1997).

**Læreres mestringsforventning i skolen.** Læreres mestringsforventninger i skolen har fått mye oppmerksomhet i psykologi og forskning da det er vist å ha implikasjoner for blant annet effektivitet, trivsel og praksis (Klassen & Tze, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014) samt for elevenes akademiske prestasjoner og motivasjon (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). En litteraturstudie rapporterer at lærere med høyere grad av mestringsforventning vurderer seg selv som mer kompetente i arbeid med elever som har behov for tilrettelegging og er mer positive til inkluderende utdanning (Zee & Koomen, 2016). Ifølge Bandura (1977) sin sosial-kognitive teori kan det sies at læreres mestringsforventninger handler om deres tro på evnen til å håndtere krav og utfordringer relatert til deres yrkestittel. Dette innebærer læreres forventninger om kunne bistå til å engasjere og tilrettelegge for alle elever, inkludert de med spesielle behov (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Forskningen på læreres mestringsforventninger har imidlertid vært begrenset av mangelen på måleinstrumenter som klarer å fange opp hele konseptet (Zee & Koomen, 2016). Fordi studier har konseptualisert og målt mestringsforventning på forskjellige måter, har dette ført til utfordringer i tolkningen av forskningsresultater (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Forskjellige måleinstrumenter varierer mellom å være globale og spesifikke og tar for seg ulike dimensjoner av mestringsforventninger (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Det er fremdeles uklart hvor spesifikk mestringsforventning er til en gitt situasjon og i hvilken grad den kan overføres til andre kontekster (Klassen et al, 2011). Ifølge Bandura (2006) vil globale instrumenter ofte være mindre generaliserbare og ha mindre prediksjonsverdi da disse ikke er direkte knyttet til det de ønsker å predikere. Passelig grad av spesifisitet vil være avhengig av studiens formål, men ekstreme grader av generelle eller spesifikke nivåer kan være problematisk for forskningen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). For å unngå begrensningene knyttet til konseptualisering og målinger av mestringsforventning, er forskere oppfordret til å konstruere skalaer som reflekterer læreres forventninger om hva de kan få til, fremfor hva de vil gjøre (Bandura, 2006; Klassen et al., 2011). Det bør også være tydelig hvilken kontekst det dreier seg om for å unngå overgeneralisering (Bandura, 2006).

I lys av Bandura (1997, 2006) sin teori og anbefalinger for skala konstruksjon, foreslår Skaalvik og Skaalvik (2007) seks dimensjoner som dekker læreres mestringsforventninger; 1) instruksjon, 2) tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, 3) motivere elever 4)

oppretholde disiplin i klassen, 5) samarbeid med kollegaer og foreldre og 6) håndtere nye utfordringer. De skriver videre at disse spesielt er egnet for læreres arbeidsoppgaver i Norge, hvor særlig forventningen om å kunne tilpasse undervisningen til individuelle elevers behov er inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Opplevelsen av å mestre lærerrollen kan sies å være sentral i dannelsen av en læreridentitet og ifølge Bandura (1997) sin teori vil læreres mestringsforventninger påvirkes av fire kilder. Den viktigste kilden er tidligere mestringserfaringer med tilsvarende situasjoner. Slik vil eksempelvis tidligere suksess og mestringsfølelse i arbeid med elever som stammer kunne føre til at man forventer å mestre lignende situasjoner i fremtiden. Den andre kilden er vikarierende erfaringer (Bandura, 1997) og kan påvirke en lærer gjennom blant annet observasjon av hvordan andre lærere håndterer utfordringer. Den tredje kilden til mestringsforventning er verbale tilbakemeldinger (Bandura, 1997) fra kollegaer, foreldre eller elever. Den siste kilden er fysiologiske aktiveringer, hvor for eksempel stress kan gi informasjon om mestringsforventning til en gitt oppgave (Tschannen-Moran et al., 1998). Videre er ikke mestringsforventninger konstante og kan endre seg i løpet av karrieren, for eksempel grunnet endret stilling eller nye kompetansekrav (Bandura, 1997). Læreres mestringsforventninger vil også variere ut ifra hvilket fagområde eller klassetrinn det er snakk om (Tschannen-Moran et al., 1998). En gitt lærer kan for eksempel ha høy forventning om å mestre norskundervisningen, men lav forventning om å mestre undervisningen i matematikk (Bandura, 2006). Den samme læreren kan føle seg kompetent i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker, men føle seg mindre kompetent i møte med en elev som stammer.

Det er imidlertid få studier som har undersøkt hvordan kildene til mestringsforventninger opererer i praksis (Klassen et al., 2011). Noen studier indikerer at antall år som lærer har innflytelse på i hvilken grad de ulike kildene påvirker mestringsforventninger. Ifølge Andreassen og Reichenberg (2018) har lærere med mer praksiserfaring generelt høyere grad av mestringsforventning. Dette samsvarer med studie av Ekins, Savolainen & Engelbrecht (2016) hvor de fant en sammenheng mellom relevant praksiserfaring og forventningen om å mestre undervisning av elever med behov for spesialundervisning. Andre studier har imidlertid konkludert med at praksiserfaring i form av kun antall år ikke er av betydning for mestringsforventning (Fackler & Malmberg, 2016; Guo, Connor, Yang, Roehrig & Morrison, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Disse studiene har imidlertid fokusert på generell praksiserfaring. Ekins et al., (2016) forklarer resultatet med at praksiserfaring og høyere grad av

mestringsforventning kan henge sammen grunnet utvikling av relevant kompetanse og mestringserfaringer. Dette samsvarer med studie av Tschannen-Moran og Johnsons (2011) hvor kompetanse i form av kurs i «children's literacy» bidro til høyere mestringsforventninger i lese- og skriveopplæring. Videre er det antatt at ved liten grad av praksiserfaring vil man være mer avhengig av andre kilder i utviklingen av mestringsforventning, som verbale tilbakemeldinger og vikarierende erfaringer (Andreassen & Reichenberg, 2018). Dette er blant annet vist i studier av nyutdannede lærere sammenlignet med lærere med lengre praksiserfaring (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Tschannen-Moran et al. (1998) foreslår dessuten at lærere bedømmer deres mestringsforventning til en gitt oppgave ved å vurdere to interagerende komponenter; egen personlige kompetanse i lys av forventede krav til en gitt oppgave. Vurdering av personlig kompetanse omhandler egenskaper ved en selv som man mener utgjør indre styrker og svakheter i den gitte konteksten. Dette kan for eksempel være ferdigheter, kunnskap eller personlighetstrekk. Vurdering av undervisningsoppgaven går ut på å identifisere faktorer som kan støtte og hindre læring. Dette kan blant annet inkludere ulike studentforhold, tilgjengelige ressurser og skolemiljøet. Studentforhold vil videre dreie seg om for eksempel elevens evner og motivasjon. Tilsvarende vil vurdering av skolemiljøet inkludere kollegaer og ledelsens holdninger, samt den kollektive mestringsforventningen (Tschannen-Moran et al., 1998). Kollektiv mestringsforventning referer til de forventningene lærerne på en skole har til lærerkollegiets evner til å organisere og utføre handlinger for å oppnå gitte mål (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001). Det er antatt at den enkelte lærer vil styrkes av fellesskapets kompetanse og forventning om mestring (Goddard, 2001). Forskning av Skaalvik og Skaalvik (2007) rapporterer at lærere som jobber i skoler med kollektiv kultur har høyere mestringsforventning sammenlignet med lærere i individorienterte skoler.

Lærere med høy grad av mestringsforventning antas å være flinke til å organisere, planlegge og gjennomføre planer, samt vise tålmodighet i arbeid med krevende elever (Skaalvik & Skaalvik, 2007) I en studie som undersøkte læreres mestringsforventninger og lese- og skrivekunnskapene hos 5.klassinger, konkluderte de med at høyere grad av mestringsforventning bidrar til et positivt klassemiljø som fremmer læring (Guo et al., 2012). De skriver videre at disse lærerne har troen på at de kan påvirke elevenes læring og legger derfor inn større innsats, som igjen øker sannsynligheten for at de får mestringserfaringer (Guo et al., 2012). Lærere med lav grad av mestringsforventning antas derimot å gi opp fortere, til tross for at de kan ha tilstrekkelige ferdigheter for å bidra til å løse problemet

(Bandura, 1997). I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) vil forventningen om mestring kunne svekkes av krevende samarbeid med foresatte, krav uten kompetanseheving, spesialpedagogiske utfordringer, tidspress, krav om tilpasset opplæring for alle elever og uklare rammer og strukturer i arbeidet. Videre kan lav grad av mestringsforventning føre til dårligere resultater, unngåelse av utfordringer og at man fremstår som uklare rollemodeller for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

## Hensikt og problemstilling

### Hensikt

Stamming kan oppleves som en utfordring i skolehverdagen og lærere vil spille en viktig rolle i tilrettelegging for elever som stammer (Baluyot & Sjøstrand 2019; Guitar, 2019). Vansken kan påvirke eleven både faglig og sosialt (Guitar, 2019) og situasjoner i klasserommet kan føre til økt grad av stamming (Rocha et al., 2019), negative følelser og en generelt dårligere skoleopplevelse (Blood & Blood, 2007; Daniels et al., 2012; Klompas & Ross, 2004)

Læreres evner til å tilrettelegge for elever som stammer tyder på å være påvirket av deres forståelse og kunnskap om vansken (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009) samt mestringsforventninger (Bandura, 1997; Zee & Koomen, 2016). Videre er det foreslått at lærere vil vurdere deres kunnskap ved bedømmelse av mestringsforventning til en gitt oppgave (Tschannen-Moran et al., 1998), som eksempelvis tilrettelegging.

Det kan imidlertid antas at læreres kunnskap om stamming kan være begrenset (Arnold et al., 2015; Baluyot & Sjøstrand, 2019; NIFS, 2016), noe som støttes av at lærere selv rapporterer et stort behov for økt kompetanse (Jenkins, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2019). Basert på dette vil det være hensiktsmessige å undersøke hvorvidt læreres kunnskap om stamming kan predikere deres mestringsforventninger ved tilrettelegging for elever som stammer i skolen.

### Problemstilling og hypoteser

På bakgrunn av det teoretiske grunnlaget og studiens hensikt, vil problemstillingen lyde som følger: *I hvilken grad kan barneskolelæreres kunnskapsnivå om stamming predikere mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer i skolen?*

Vi ønsker også å undersøke hvorvidt råd fra logoped samt utdanning i spesialpedagogikk har ført til en høyere kunnskapsskåre hos lærerne, sammenlignet med de som ikke har denne bakgrunnen. Vi satte derfor opp følgende nullhypoteser og alternative hypoteser:

H0: De som har fått råd fra logoped har ikke et høyere kunnskapsskåre enn de som ikke har fått råd

H1: De som har fått råd fra logoped har et høyere kunnskapsskåre enn de som ikke har fått råd

H0: De som har utdanning i spesialpedagogikk skårer ikke høyere på kunnskapsskalaen enn de som ikke har utdanning i spesialpedagogikk

H1: De som har utdanning i spesialpedagogikk skårer høyere på kunnskapsskalaen enn de som ikke har utdanning i spesialpedagogikk.

## Metode

### Forskningsdesign

Det er benyttet et kvantitativt forskningsdesign i forsøk på å besvare studiens problemstillinger og hypoteser. Mulstad og Voldnes (2019) utviklet et spørreskjema med hensikt om å avdekke barneskolelæreres kunnskap om stamming og deres mestringsforventning i forbindelse med tilrettelegging for elever som stammer i skolen. I denne typen forskning ønsker man å observere fenomener slik de forekommer naturlig, uten direkte manipulasjon av variablene (Setia, 2016). En tverrsnittstudie ser på data fra et spesifikt tidspunkt og tillater forskeren å se på flere karakteristikk samtidig (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2016; Setia, 2016). Vi kan dermed få et innblikk i barneskolelæreres kunnskap om stamming og hvordan de opplever å kunne tilpasse hverdagen til eleven som stammer på det gitte tidspunktet. Studien forankres i den postpositivistiske vitenskapsteorien hvor det vektlegges at man ikke kan vite alt med sikkerhet, og erkjenner blant annet at en forsker ikke alltid er objektiv og nøytral, men likevel streber etter dette (Polit & Beck, 2012).

### Spørreskjema som måleinstrument

Med ønske om å kartlegge læreres kunnskaper og mestringsforventning ved bruk av inferensstatistikk, og uten manipulering av data, vurderte vi tverrsnittsundersøkelse som best egnet. I tverrsnittsundersøkelser er det vanlig å benytte spørreskjema, da man ønsker å innhente informasjon fra et stort antall respondenter (Ringdal, 2013). Spørreskjema er kostnadsbesparende og enkelt å administrere til store utvalg (Polit & Beck, 2012). I tillegg kan det besvares anonymt, som kan øke sannsynligheten for at flere ønsker å respondere (Polit & Beck, 2012).

I denne studien er datamaterialet samlet inn ved hjelp av et elektronisk spørreskjema utviklet av Mulstad og Voldnes (2019, se Vedlegg 1). Det ble utviklet med hensikt om å undersøke hvilke kunnskaper lærere har om stamming og hvorvidt deres kunnskap kan predikere mestringsforventninger ved tilrettelegging for elever som stammer. Spørreskjemaet er strukturert i tre deler og består av totalt 36 variabler.

Den første delen av spørreskjemaet etterspør lærernes bakgrunnsopplysninger som kjønn, fødselsår, hvorvidt de har utdanning i spesialpedagogikk og hvor mange år de har jobbet som lærer. Formålet er å få oversikt over respondentenes demografiske forhold samt ha muligheten til å undersøke eventuelle gruppeforskjeller (Mulstad & Voldnes, 2019). Spørreundersøkelsens hoveddel består av en skala som skal måle lærernes kunnskapsnivå om stamming, en mestringsforventningsskala, samt spørsmål om hvor mye mer kunnskap de mener de har behov for om stamming og hvor de eventuelt vil søke denne kunnskapen eller informasjonen fra.

Kunnskapsskalaen inneholder 10 utsagn med variert tematikk og vanskelighetsgrad, hvor halvparten av utsagnene er korrekte. Et eksempel fra denne skalaen lyder som følger; «*Stamming skyldes en blanding av arv og miljø*». Variablene måles på nominalt nivå og respondenten skal vurdere hvorvidt utsagnene stemmer eller ikke. De har også muligheten til å svare «vet ikke». Fordi kunnskap ikke kan observeres direkte, benytter man gjerne tester eller spørsmål for å kartlegge kunnskapsnivå (Hunt, 2003). Det å ha kunnskap om noe kan sies å innebære at det man tror, faktisk er korrekt og at det er enighet om det blant for eksempel forskere (Hunt, 2003). I kunnskapsskalaer er det derfor vanlig å vurdere vet ikke-responser som fravær av kunnskap i likhet med galt svar, mens korrekt svar indikerer kunnskap (Mondak, 2001). Ved å inkludere svaralternativet «vet ikke» kan det være fare for at respondenten velger dette grunnet lav motivasjon eller ambivalens i forhold til spørsmålet (Furr, 2011). Likevel kan dette formatet bidra til at respondenten velger «vet ikke» ved mangel på kunnskap, fremfor å gjette et alternativ (Mondak, 2001). Basert på dette har vi valgt å gi ett poeng for korrekt svar og null poeng for både galt svar og vet ikke-respons.

Videre undersøker spørreskjemaet hvor mye mer kunnskap lærerne vil si det er behov for at de tilegner seg om stamming. Dette gjøres gjennom en fempunkts Likert-skala, som er en graderingsskala hvor utsagnene vurderes basert på en til fem svaralternativer (Ringdal, 2013). I dette tilfellet vurderes behovet for mer kunnskap fra «svært lite» til «svært mye». Respondenten skal også rangere fem oppgitte informasjonskilder fra mest til minst foretrukne alternativ i et spørsmål om hvor de vil søke råd eller informasjon om stamming.



Deretter retter spørreskjemaet seg mot lærerens grad av mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Grad av mestringsforventning undersøkes ved bruk av en 100-punktsskala, som Mulstad og Voldnes (2019) har utarbeidet etter Banduras (2006) retningslinjer for konstruksjon av mestringsforventningsskalaer. Skalaen de konstruerte inneholdt 12 utsagn om tilrettelegging for elever som stammer; eksempelvis «Jeg kan bidra til at elever som stammer snakker i situasjoner hvor de tror de vil stamme». I denne studien er kun 11 av disse benyttet, da siste datainnsamling ikke inkluderte utsagnet «Jeg kan bidra til at elever som stammer snakker i sosiale situasjoner». Formålet med skalaen er at respondenten skal vurdere i hvilken grad de mener de kan mestre de gitte situasjonene. Ifølge Bandura (2006) vil null illustrere fullstendig fravær av forventning om mestring og 100 indikere en sikker forventning om egen mestring.

Videre inneholder spørreskjemaet to åpne spørsmål som oppfordrer læreren til å formulere hva slags råd de ville ha gitt til foreldre som har barn som stammer, samt til en elev som stammer. De kan også velge å ikke oppgi et svar. Åpne spørsmål legger an til at respondenten står fritt til å skrive det de ønsker, hvilket muliggjør innhenting av informasjon utover det man vil få i forhåndskodete spørsmål (Polit & Beck, 2012)

Spørreskjemaets siste del tar for seg personlig erfaring med stamming. Respondenten bes om å oppgi hvilken type personlig erfaring de har med stamming ved å krysse av på oppgitte svaralternativer. De har også muligheten til å svare «ingen erfaring», samt angi «annen erfaring» i et åpent felt. I tillegg stilles det et spørsmål om de tidligere har arbeidet med elever som stammer. Videre undersøkes det om de har fått råd fra logoped om hva de kan gjøre dersom en elev stammer og om de har fått tilbud om kurs/foredrag om stamming. Spørreskjemaet avsluttes med spørsmål om hvilket trinn de underviser for og hva deres yrkestittel er.

### **Populasjon og utvalg**

Denne studien ønsket å undersøke lærere ansatt i barneskolen. Inklusjonskriteriet for utvalget var derfor at alle respondentene skulle være lærere med gjennomført lærerutdanning på universitets- eller høyskolenivå. Denne studien bygger på data fra to utvalg. I studien til Mulstad og Voldnes (2019) var det åttisyv barneskolelærere i Bergen kommune som besvarte spørreundersøkelsen. Av disse ble 18 ekskludert grunnet ufullstendige besvarelser slik at utvalget besto av 69 respondenter. I vår undersøkelse var det sytti barneskolelærere i henholdsvis Førde, Stavanger, Sandnes og Askøy som besvarte spørreundersøkelsen. Etter å ha ekskludert 15 respondenter grunnet ufullstendige besvarelser og én respondent som opplyste å være utdannet logoped, ga dette 54 respondenter. Studien fikk et totalt utvalg på

123 ( $N=123$ ), 90 kvinner og 31 menn (to av deltakerne ønsket ikke å oppgi kjønn), aldersspenn 25 - 66 år ( $M=43$ ).

### **Utvalgsmetode og datainnsamling**

For å rekruttere respondenter til denne studien ble det benyttet en ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Mulstad og Voldnes (2019) benyttet i sin studie et bekvemmelighetsutvalg og kontaktet respondentene som var lettest tilgjengelig, nemlig skoler i Bergen kommune. Utvalgsmetoden kan gi enkel tilgang på respondenter tilhørende spesifikke organisasjoner som for eksempel en barneskole (Polit & Beck, 2017). Deres utvalgsmetode resulterte i at vi benyttet en skjønsmessig utvelgelse hvor vi trakk ut de enhetene som vi mente kunne øke representativiteten for barneskolelærere i fylkene tilhørende Statped vest (Dragset & Ellingsen, 2009) da de betjente fylkene som på undersøkelsens tidspunkt het Hordaland, Rogaland og Sogn og Fjordane (Statped, 2019). Dette ble gjort for å øke sannsynligheten for å høste tilsvarende kunnskapsgrunnlag som ved første datainnsamling. Vi valgte å inkludere alle barneskoler i Førde og Stavanger, da de i likhet med Bergen kommune har høyest innbyggertall i sitt fylke.

Dataen denne studien bygger på ble innhentet i to omganger. Mulstad og Voldnes (2019) gjennomførte sin datainnsamling i perioden 6. desember 2018 til 15. februar 2019. Rektorer ved femtisyv barneskoler i Bergen kommune ble kontaktet av deres veileder per telefon og 26 ønsket å distribuere spørreskjema videre til sine ansatte. Ved å kontakte rektorene kan man øke sjansen for at mottakeren velger å besvare, da de er kjent med avsender (Polit & Beck, 2017). I perioden 24. oktober 2019 til 4. februar 2020 gjennomførte vi en ny datainnsamling. Veileder kontaktet rektorer ved alle barneskoler i Stavanger og Førde kommune. Grunnet få returnerte spørreskjemaer i den påfølgende perioden utvidet vi det geografiske området og kontaktet alle barneskoler i Sandnes og Askøy kommune. Rektorene i Sandnes kommune ble kontaktet av oss per telefon. Av de 69 barneskolene som ble kontaktet var det 51 rektorer som sa ja til deltakelse.

### **Distribusjon, administrering og databehandling**

Spørreskjemaet ble opprettet og distribuert elektronisk gjennom software programmet SurveyXact by Ramboll (2019). En elektronisk distribusjon er effektivt og gjør mulig å nå ut til et større geografisk område. Lærerne er i tillegg en faggruppe som har tilgang på mail og internett via arbeidsplassen, så metoden bidrar ikke til skjevhet i utvalget. Distribusjonsmåten er også fleksibel da den gir respondentene mulighet til å svare ved en passende anledning (Polit & Beck, 2017).

Vi fikk tilgang på Mulstad og Voldnes (2019) sin elektroniske undersøkelse slik at vi kunne utarbeide et identisk spørreskjema med samme layout og oppsett. Spørreskjemaet ble utformet slik at systemet ikke lagret respondentens IP-adresser for å sikre anonymitet. Distribusjonen ble gjort gjennom epost med lenke som førte til selvopprettelse av spørreskjemaet. Lærerne kunne da besvare spørreskjemaet via mobil, PC eller nettbrett. Skolene som sa ja til å delta fikk tilsendt to informasjonsskriv: et til rektor (Vedlegg 2) og et til aktuelle respondenter, som inkluderte lenken til selve spørreskjemaet (Vedlegg 3). De ble blant annet informert om prosjektets formål, estimert gjennomføringstid og anonymitet. Før lærerne fikk tilgang på selve spørreskjemaet måtte de gi en samtykkeerklæring som godkjente at opplysningene de ga kunne brukes i prosjektet.

Dataen fra SurveyXact kunne lastes ned direkte til EXCEL eller IMB SPSS, og tilgangen fra Mulstad og Voldnes (2019) ga oss mulighet til å laste ned datamaterialet fra deres utvalg (N=69) og slå det sammen med vårt (N=54). Ved gjennomgang av data ble det identifisert en utilsiktet feil. En av påstandene i den opprinnelige mestringsforveningskalaen hadde ikke kommet med i andre datainnsamling; «Jeg kan bidra til at elever som stammer snakker i sosiale situasjoner». Datainnsamlingen var allerede gjennomført og grunnet omfang og tidsbegrensning i oppgaven var det ikke mulig å gjennomføre datainnsamlingen på nytt. I samarbeid med veileder ble det undersøkt hvorvidt vi kunne estimere en skåre på bakgrunn av en sammenligning av datasett en og to, men ekskludering av spørsmålet fra første datainnsamling ble vurdert som beste løsning. I tillegg vurderte vi at formuleringen kunne tolkes som vag og utenfor læreres kontroll og at påstanden kunne dekkes av andre utsagn, som for eksempel «Jeg kan bidra til at elever som stammer snakker i situasjoner hvor de tror de vil stamme» og «Jeg kan bidra til at elever som stammer er en del av fellesskapet».

Etter denne avgjørelsen ble datamaterialet eksportert til en EXCEL-fil og alle variabler ble kontrollert opp mot originalskjemaet printet ut fra SurveyXact. Deretter ble datasettet sjekket for uteliggere, da ekstremverdier (svært høye eller svært lave) kan påvirke resultatene dersom de ikke endres eller fjernes (Pallant, 2013). Vi identifiserte et fåtall uteliggere, men disse respondentene ble beholdt da ekstremverdiene virket å reflektere tastefeil i besvarelsene. Eksempelvis svarte en respondent «330» på et spørsmål i mestringsforventningsskalaen, hvor denne ble endret til «30». Deretter ble dataene konvertert til dataanalyseprogrammet IMB SPSS 25 for videre analyser.

### **Operasjonalisering av variablene**

Spørreskjemaets variabler ble operasjonalisert og skåret i IMB SPSS 25. Variablene i kunnskapsskalaen ble omgjort til dikotome variabler (0,1) der riktig svar ble skåret som 1 og

feil svar som 0. I tillegg ble svaralternativet “vet ikke” vurdert som fravær av kunnskap og også skåret som 0. Deretter ble de ti variablene omgjort til en kontinuerlig sumskåre rangert fra 0 til 10.

Variabelen for “personlig erfaring med stamming” ble rangert på skalanivå fra 0 (ingen erfaring) til høyeste grad av erfaring 4 (jeg stammer selv). Variabelen som ga svar på om respondenten tidligere hadde vært lærer for elever som stammet ble en dikotom variabel (0,1). Begge variablene reflekterte lærerens erfaring med stamming og ble derfor slått sammen til en variabel, "total erfaring", rangert fra 0 til 5. I forbindelse med denne sammenslåingen ble det identifisert inkonsistente svar hos seks respondenter. Disse hadde svart «jeg har ingen erfaring med stamming» og fått en 0 skåre, men hadde også svart “ja” på spørsmålet om de tidligere hadde arbeidet med elever som stammer. Aarø (2007) skriver at man i slike tilfeller må kontrollere datasettet opp mot originalskjema, for så å lete etter holdepunkter for hvilket svar som vil være mest til å stole på. Vi vurderte at disse respondentene sannsynlig ikke hadde funnet et passende svaralternativ under "personlig erfaring med stamming", men at de tidligere har arbeidet med elever som stammer. Vi valgte derfor å gi respondentene noe erfaring med stamming, tilsvarende en skåre på 1.

### **Dataanalyse**

I denne studien har vi anvendt både deskriptiv og analytisk statistikk for å besvare studiens hovedproblemstilling og hypoteser. En prinsippal komponentanalyse (PCA) ble benyttet for å evaluere variabelsettet i mestringsforventningsskalaen og danne sumskårer. PCA er en av flere analyseteknikker som kan brukes for å undersøke underliggende dimensjoner i et sett med variabler ved å identifisere hvilke variabler som grupperer seg sammen og danner komponenter (Aarø, 2007). Analysemetoden blir ofte brukt i forbindelse med utvikling og validering av skalaer i spørreskjema (Polit & Beck, 2017) og legger grunnlag for videre statistiske analyser, eksempelvis regresjon (Field, 2018). Analysen baserer seg på å undersøke likhetene mellom alle variablene ved å undersøke korrelasjonsmatrisen. Deretter gir en ekstraksjon holdepunkter for hvor mange komponenter variabelsettet inneholder og til slutt gjøres det en rotasjon av de opprinnelige komponentene for å gjøre løsningen enklere å fortolke (Aarø, 2007). Vi gjennomførte en prinsippal komponentanalyse med en ortogonal varimax rotasjon. Denne rotasjonsmetoden bidrar til å forenkle fortolkningsprosessen ved å rotere komponentene på en slik måte at variasjonen i komponentladningene maksimeres og forskjellene blir tydeligere (Field, 2018).

For å undersøke påliteligheten til skalakonstruksjonene i spørreskjemaet ble reliabilitetsanalysen Cronbachs alfa anvendt. Analysen måler intern konsistens i et sett med

variabler og brukes ofte som et reliabilitetsmål ved skalakonstruksjon (Field, 2018). En alfaverdi som nærmer seg 1 indikerer høy intern konsistens, mens en verdi nærmere 0 vil være et tegn på det motsatte (Aarø, 2007).

Vi anvendte Pearson produktmomentkorrelasjon (Pearson  $r$ ) i vår analyse for å måle eventuell samvariasjon mellom kunnskapsskåren og grad av mestringsforventning. Korrelasjonsanalyser benyttes når man ønsker å undersøke hvor mye to variabler henger sammen, altså grad av samvariasjon og retning mellom to variabler (Pallant, 2013). Positiv korrelasjon betyr at høye verdier av den ene variabelen ofte vil eksistere sammen med høye verdier av den andre variabelen. Negativ korrelasjon er derimot når høye verdier av den ene variabelen generelt finnes sammen med lave verdier av den andre variabelen (Pallant, 2013). Pearson korrelasjonskoeffisient varierer mellom -1.00 og +1.00, hvor null indikerer at det ikke er noen sammenheng mellom variablene og ett-tallet indikerer en perfekt sammenheng i positiv eller negativ retning (Ringdal, 2013). Det foreligger ingen fasitsvar på hva som er høy eller lav korrelasjon, men ifølge Pallant (2013) vil en svak korrelasjon variere fra .10 - .29, en moderat korrelasjon fra .30-.49, mens en sterk korrelasjon varierer fra .50-1.00.

Regresjonsanalyse er en rekke analysemodeller som forsøker å beskrive sammenhengen mellom en avhengig variabel og én eller flere uavhengige variabler eller prediktorer (Pallant, 2013). Dersom man har to eller flere uavhengige variabler i analysen, anvendes multippel regresjon. Dette er basert på korrelasjon, men kan gi en mer avansert forklaring på samvariasjonene (Pallant, 2013). Slik kan vi estimere effekten av en uavhengig variabel på en avhengig variabel, der vi også kontrollerer for effekten av andre uavhengige variabler (Aarø,2007). I denne studien benytter vi simultan multippel regresjon hvor alle variablene settes inn samtidig (Pallant, 2013). Vanligvis anbefales det å utelate uavhengige variabler som ikke har signifikant effekt. Et unntak kan imidlertid være dersom variabelen er sentral i studiens problemstilling (Pallant, 2013). Korrelasjonsanalysen viste en svak positiv korrelasjon mellom kunnskap og mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer,  $r(121) = .14, p = .114$ , men denne var ikke på signifikant nivå. Fordi kunnskap er en sentral variabel i vår problemstilling, ble den inkludert i dataanalysene. I tillegg ble «total erfaring» og «antall år som lærer» satt inn som kontrollvariabler. Mestringsforventning ble brukt som avhengig variabel. Hensikten var å se i hvilken grad de uavhengige variablene kan bidra til å forklare den totale variansen ( $R^2$ ) i mestringsforventningsskalaen og hvilke av de uavhengige variablene som eventuelt bidrar signifikant ( $p < .05$ ) og utgjør mest av variansen.

Studiens hypoteser ble undersøkt med Mann - Whitney test. Dette er en ikke-parametrisk test som går inn og rangerer dataene i utvalgene og baserer seg dermed ikke på en forutsetning om lik varians eller normalfordeling (Aarø, 2007; Field, 2018).

### **Kvalitetssikring av målingene**

#### **Reliabilitet**

Reliabilitet handler om måleinstrumentets pålitelighet og interne konsistens (Ringdal, 2013) Pålitelighet er forbundet med målesikkerhet og instrumentets evne til å reproducere resultatene ved gjentatte målinger, som ofte omtales som test-retest reliabilitet (Field, 2018; Shrout & Lane, 2012). Intern konsistens er et mål for pålitelighet i skalakonstruksjoner og undersøker korrelasjonen mellom variablene for å se om det er sammenheng (Field, 2019). I denne studien ble intern konsistens målt med reliabilitetsanalysen Cronbachs alfa. Kunnskapsskalaens alfaverdi ble målt til  $\alpha = .71$  og ifølge Field (2018) er alfaverdier over  $.70$  å anse som akseptable.

Når en PCA blir gjort for å undersøke komponentstruktur i et spørreskjema eller en skala oppfordres det til å følge opp med en reliabilitetsanalyse (Field, 2018). Alfaverdien for begge komponentene i mestringsforventningsskalaen ble målt for seg. Komponent 1 (Læreres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer)  $\alpha = .93$ . Komponent 2 (Læreres mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen)  $\alpha = .90$ . Begge komponentene har en alfaverdi over  $.90$  noe som indikere at noen av spørsmålene er overflødige (Streiner, 2003). Det er allerede avdekket multikollinearitet i skalaens to komponenter, noe som bekrefter denne antagelsen. Dette kan bety at spørsmålene burde endres ved en eventuell videreutvikling av spørreskjemaet.

#### **Validitet**

Validitet handler om å undersøke om vi måler det vi faktisk ønsker å måle og hvor gyldige resultatene er for det som undersøkes (Ringdal, 2013). Det skilles mellom forskjellige former for validitet og for denne studien er begrepsvaliditet, ekstern validitet og konklusjonsvaliditet aktuelt.

**Begrepsvaliditet.** Begrepsvaliditet også kalt konstrukt- eller nomologisk validitet handler om hvorvidt den operasjonelle definisjonen er i overensstemmelse med de teoretiske begreper som brukes i problemstillingen (Ringdal, 2013). Dette er viktig for at forskningsresultatene skal være tolkbare, meningsfulle og generaliserbare. Vurderingen av begrepsvaliditet i en undersøkelse innebærer blant annet at en må gjøre en subjektiv vurdering av tilgjengelig informasjon som kan belyse denne formen for validitet (Grimm &

Widaman, 2012). I tillegg finnes det mer systematiske måter å undersøke begrepsvaliditeten på. Hovedbegrepene som benyttes i denne studien er «kunnskap om stamming» og «mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer». Spørsmålet vil dermed være om man har lyktes i å måle og registrere det man ønsker på en troverdig og tilfredsstillende måte (Polit & Beck, 2012). Det er også viktig at man ikke måler andre begreper, eller unnlater å måle viktige sider ved begrepet. Spørreundersøkelsen vår inneholdt ulike spørsmål og utsagn, konstruert med formålet om å kartlegge læreres kunnskaper og mestringsforventninger tilknyttet stamming (Mulstad & Voldnes, 2019).

Kunnskapsskalaen består av 10 utsagn om stamming av ulik vanskelighetsgrad. Ifølge Ringdal (2013) vil man undersøke om de viktigste aspektene ved det teoretiske begrepet fanges opp av måleinstrumentet. Vår subjektive vurdering er at utsagnene dekker de viktigste aspektene ved kunnskap om taleflytvansken stamming. En utfordring ved kunnskapsskalaer er imidlertid at en ikke fanger opp underliggende aspekter ved kunnskap som ikke kan observeres direkte (Matoskova, 2016). Kunnskapsskalaen antas dermed å måle lærernes eksplisitte kunnskap om stamming (Matoskova, 2016), men ikke deres totale kunnskap om vansken. Det er imidlertid forsøkt å ta høyde for dette ved å inkludere to åpne spørsmål om hvilke råd de ville ha gitt elever som stammer og deres foresatte.

Mestringsforventningsskalaen er basert på Banduras (2006) retningslinjer for skala konstruksjon. Litteraturen viser til at det har vært utfordrende å konseptualisere og måle mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I følge Polit og Beck (2012) vil begrepsvaliditet være vanskeligere å tilfredsstille jo mer abstrakt et konsept er. En kan imidlertid undersøke begrepsvaliditeten ved å se om skalaen måler en eller flere dimensjoner (Ringdal, 2013). Basert på våre analyser har vi konkludert med at mestringsforventningsskalaen måler to ulike komponenter, hvor kun én av dem omhandler mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Komponent 2 representerer hovedsakelig mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen. Det kan dermed tenkes at denne komponenten kan ha fått konsekvenser for spørreskjemaets begrepsvaliditet da det ikke er samsvar mellom det operasjonaliserte begrepet og det teoretiske begrepet (Ringdal, 2013).

Begrepsvaliditeten vil også bli påvirket av systematiske feil. Systematiske feil eller «bias» innebærer situasjoner som forårsaker at resultatet avviker fra den sanne verdien (i populasjonen) i en konsekvent retning (Polit & Beck, 2012). Disse feilene kan redusere nøyaktigheten av målingene ved å påvirke median og gjennomsnitt (Polit & Beck, 2012). Et eksempel på systematiske feil er «response-set bias» som innebærer at respondentens svar

påvirkes i en eller annen retning i forhold til den sanne verdien (Polit & Beck, 2012). I forbindelse med datainnsamlingen kan en undersøke om noen respondenter tenderer til å svare på bestemte måter som avviker fra de andre. Dette inkluderer blant annet responsstiler med tendens til å velge ekstreme verdier, alternativet i midten konsekvent, eller en tendens til å svare tilfeldig («careless responding») på alle spørsmål og utsagn (Wetzel, Böhnke & Brown, 2016). Disse antas å påvirke resultatene dersom de forekommer hyppig i datasettet. I vår studie var det én respondent med ekstremverdier på alle spørsmålene i mestringsforventningsskalaen. Slike responsstiler er som oftest et resultat av at respondenten ikke er interessert eller mangler motivasjon til å svare og ønsker å gjennomføre undersøkelsen så raskt som mulig (Polit & Beck, 2012). Respondenten kan også påvirkes av hva de tror er sosialt akseptabelt eller ønskelig å svare (Polit & Beck, 2012). Ved bevissthet om at deres kunnskaper og mestringsforventninger måles kan de derfor føle et press om å svare «riktig». Spørreundersøkelsen anonymitet kan imidlertid bidra til å redusere denne typen bias.

En annen kilde til systematisk feil kan være spørsmålenes art og hvordan disse oppfattes av respondenten (Wetzel et al., 2016). Retningslinjene til mestringsforventningsskalaen instruerer respondenten til å angi et tall fra en oppgitt skala som går fra 0-100 i intervaller på 10. Dette kan oppfattes som at de ikke står fritt til å velge hvilket som helst tall mellom 0 og 100, slik teorien om mestringsforventning anbefaler for å få mer nyanserte svar (Bandura, 2006). I tillegg kan dette føre til at flere velger ekstreme responser i form av svært høy eller svært lav grad av mestringsforventning. Ved en eventuell videreutvikling av skalaen anbefales det derfor å spesifisere at det er et 100-punkts skala. Det er også aktuelt å trekke frem påstand 11 i mestringsforventningsskalaen: “*Jeg kan legge til rette for gode kommunikasjonsregler i klassen*”. Dette er en påstand som kan tolkes forskjellig, da det er individuelt hva lærerne oppfatter som *gode* kommunikasjonsregler.

Målefeil i form av at vi kan få et skjevt bilde av lærernes kunnskap om stamming, eller ikke få med deres egentlige kunnskap kan også være en trussel mot begrepsvaliditeten (Polit & Beck, 2012). Ved inkludering av svaralternativet «vet ikke» foreligger det en risiko om at noen er mer tilbøyelig til å velge dette grunnet tvil eller usikkerhet, til tross for at de innehar kunnskapen (Mondak, 2001). Respondenter som mangler kunnskap om spørsmålet kan imidlertid gjette og svare korrekt ved tilfeldigheter og ende opp med en høyere poengsum. Ved inkludering av alternativet «vet ikke», vil man likevel gi respondenten mulighet til å være ærlig på mangelen av kunnskap på det gitte spørsmålet og redusere sannsynligheten for at de gjetter eller avbryter spørreundersøkelsen (Couper, 2008).



Tilbøyeligheten til å respondere «vet ikke» grunnet usikkerhet, mangel på motivasjon eller lignende må likevel tas i betraktning når det gjelder undersøkelsens validitet (Mondak, 2001).

**Ekstern validitet.** Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene er generaliserbare til den øvrige populasjonen (Ringdal, 2013). I denne studien må vi undersøke om studiens utvalg er representativt for barneskolelærere i Norge. En viktig forutsetning for ekstern validitet er studiens utvalgsmetode (Polit & Beck, 2017). Respondenten er rekruttert ved hjelp av ikke-sannsynlighetsutvalg, henholdsvis bekvemmelighetsutvalg (N=69) og skjønnsmessig utvelgelse (N=54). Utvalgsmetodene er ikke ansett for å være optimale for generalisering av studiens resultater, da man risikerer å få et skjevt utvalg av populasjonen (Polit & Beck, 2017). Mulstad og Voldnes (2019) skriver i sin studie at enkelte rektorer håndplukket respondenter til å besvare spørreskjemaet for å unngå å belaste hele lærerstaben. En slik utvelgelse av respondenter kan føre til en systematisk skjevhet i utvalget, da det kan tenkes at disse lærerne for eksempel var spesielt interessert i temaet. Utvalgets høye prosentandel av lærere med spesialpedagogisk utdanning (30.9%), sammenlignet med en 0.7% andel i den øvrige populasjonen reflekterer denne skjevheten (Statistisk sentralbyrå, 2020a).

Metoden ga ikke mulighet til utregning av svarprosent ettersom vi ikke hadde kontroll over hvor mange rektorer som distribuerte spørreundersøkelsen videre, eller hvor mange lærere som mottok undersøkelsen. På tross av dette kan vi med 70 returnerte spørreskjemaer og 51 deltagende skoler (for vår datainnsamling) konkludere med en lav svarprosent. Dette er i overensstemmelse med litteraturen da spørreundersøkelser er kjent for å ha en lav svarprosent (Polit & Beck, 2017; Ringdal, 2013). Flere av rektorene uttrykte også at skolene får mange forespørsler om deltakelse i prosjekter og masteroppgaver og at det var travle perioder for lærerne i desember. Dette er forhold som kan ha påvirket svarprosenten.

Kjønnsfordeling i studien er anses å være representativ, da det i dag er ansatt 24.9% menn i grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2020b) og vårt utvalg besto av 25.2% mannlige respondenter. I tillegg hadde vi et utvalg hvor 73.9% av respondentene var 49 år eller yngre, noe som stemmer overens med den øvrige populasjonen som har en andel på 72% (Statistisk sentralbyrå, 2020c).

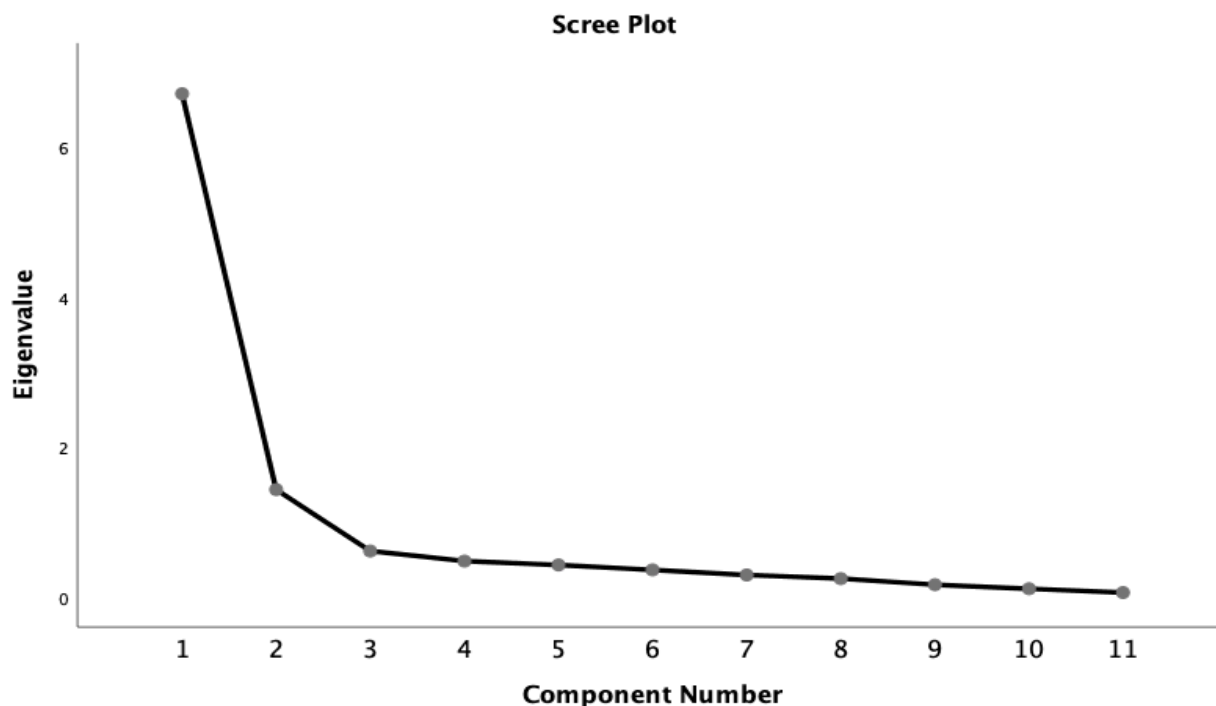
**Konklusjonsvaliditet.** Statistisk konklusjonsvaliditet handler om i hvilken grad konklusjonene vi gjør basert på våre data er reelle (Gripsrud, Olsson & Silkoset, 2016). Alle statistiske tester har visse forutsetninger som skal være oppfylt og brudd på disse resulterer ofte i slutninger eller konklusjoner som ikke er valide (Busk, 2010).

Før vi benyttet resultatene fra den prinsipale komponent analysen var det flere forhold som ble undersøkt for å se om datasettet var egnet for en slik statistisk analyse. Kriteriene for en tilfredsstillende utvalgsstørrelse har variert gjennom tidene og ifølge Field (2018) er den mest utbredte tommelfingerregelen at en studie skal ha minimum 10-15 respondenter per variabel. Forskingen bak dette kriteriet er imidlertid uklar og det anbefales heller å anvende variabelenes kommunalitet som kriterium (Field, 2018). Ved et utvalg på mellom 100 og 200 respondenter burde alle kommunaliteter vært over 0.50 (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999). I studiens datasett hadde alle variablene en kommunalitet over .60. *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy* ble også kjørt. Testen undersøker om utvalgsstørrelsen er tilstrekkelig for PCA og verdier over .50 er akseptert (Field, 2018; Kaiser & Rice, 1974). KMO testen gav variablene i mestringsforventningsskalaen en verdi på .89 og vi kunne konkludere med at studiens utvalgsstørrelse var akseptabel for anvendelse av PCA.

Videre ønsker man en høy korrelasjon mellom variablene ved undersøkelsen av korrelasjonsmatrisen (Aarø, 2007). Et kriterium er at alle variablene viser en korrelasjon på over .30 (Field, 2018), noe variablene i studiens datasett innfridde. *Bartlett's test of sphericity* bekreftet også at korrelasjonen mellom variablene var signifikant ( $p < .001$ ).

Korrelasjonsmatrisen ble også undersøkt for multikollinearitet ved å se om noen av variablene korrelerer veldig høyt ( $r > .80$ ) (Field, 2018). Fire av variablene ga tegn på multikollinearitet, men ingen av disse ble fjernet i forkant av analysen da dette ikke anses som et problem ved anvendelse av PCA (Field, 2018).

Datasettet ble vurdert egnet og vi gjennomførte en PCA. For å bestemme hvor mange komponenter som skulle trekkes ut og roteres ble det blant annet tatt hensyn til komponentenes eigenvalue. Eigenvalue er et mål på hvor mye av variansen i variablene som den enkelte komponent forklarer (Field, 2018) og et vanlig kriterium er at komponenten skal ha en eigenvalue  $> 1$ , også kjent som Kaisers kriterium (Aarø, 2007). Resultatene ble undersøkt gjennom skred-testen (scree-plot), hvor komponentenes eigenvalues illustreres grafisk (Field, 2018). Kurven viser en fallende tendens av forklart varians hos komponentene (Aarø, 2007).



Figur 1

I vårt scree-plot (Figur 1) er det to komponenter som har en eigenvalue  $>1$ , og befinner seg til venstre for grafens "skred", før grafen tydelig flater ut. Total forklart varians bekrefter denne to-komponentsløsningen og viser at komponent 1 forklarer 61% av variansen, mens komponent 2 forklarer 13.1%.

Etter inspeksjon av scree-plotet og forklart varians ble alle variablene undersøkt før vi bestemte oss for å beholde komponentløsningen. Aarø (2007) understreker at dersom variabler skal kombineres til en indeks er det viktig at de gir begrepsmessig mening. Varimax rotasjon ble gjennomført med utgangspunkt i de to komponentene. Alle variablene i skalaen hadde verdier på over .60 på en av komponentladningene. Dette tilfredsstillt kravet om verdier over .40 (Polit & Beck, 2017) og alle variabler ble beholdt. Det ble observert kryssladninger på to av spørsmålene (spm 5 og 8), disse ble imidlertid beholdt i komponent 1 da komponentladningene var over .60 og begge variablene reflekterte tilrettelegging for eleven som stammer.

I forkant av regresjonsanalysen tok vi hensyn til de ulike forutsetninger og krav som stilles til datamaterialet (Pallant, 2013). Disse må være oppfylt for at resultatene skal være pålitelige. Denne studien oppfylder den første forutsetningen om at den avhengige variabelen skal være kontinuerlig og at alle de uavhengige variablene enten er kvantitative eller dikotome (Aarø, 2007). Videre vil mangelen på tilstrekkelige respondenter kunne føre til feil

i regresjonskoeffisientene (Polit & Beck, 2012). Tabachnick og Fidell (referert i Pallant, 2013) foreslår en formel som kalkulerer krav til utvalgsstørrelse basert på antall uavhengige variabler man ønsker å benytte. Ifølge denne formelen vil vår studie med tre uavhengige variabler kreve minst 74 respondenter, slik at vi hadde tilstrekkelig antall respondenter ( $N=123$ ) for å gjennomføre multippel regresjon. Det ble også kontrollert for uteliggere, da slike ekstremverdier kan påvirke utregningen av determinasjonskoeffisienten og testobservasjonene (Aarø, 2007). Det var ingen verdier høyere enn 3.3 eller lavere enn -3.3, som i følge Pallant (2013) vil indikere uteliggere. Utvalget vårt hadde én respondent med residualverdi på -3.298. *Cook's distance* viste imidlertid ingen avstand over 1.0, som indikerer at dette ikke er et problem og respondenten kan beholdes (Pallant, 2013).

Datasettet ble deretter sjekket for multikollinearitet. Når to eller flere uavhengige variabler er sterk korrelerte ( $r = .9$  eller høyere) kan dette medføre at koeffisientestimatene endrer seg uregelmessig i respons til små endringer i dataene (Pallant, 2013). Ingen av variablene viste korrelasjoner over  $.9$ . Dette ble dobbeltsjekket ved å undersøke kollinearitetsdiagnostikk fra analysen. I følge Pallant (2013) vil verdier for *Tolerance* under  $.10$  og verdier for *Variance Inflation Factor* (VIF) over 10 indikere multikollinearitet. De multiple regresjonsanalysene viste adekvate verdier ved vurdering av disse, slik at vi kunne konkludere med fravær av multikollinearitet. Likevel var det en moderat positiv korrelasjon mellom prediktorvariablene kunnskap og erfaring ( $r = .481$ ), som kan føre til svakheter i undersøkelsen og må vurderes når det trekkes konklusjoner fra analysen.

Videre ble antakelsen om normalfordistribusjon, lineærhet og lik varians undersøkt ved hjelp av p-plot, scatterplot og histogram. Verdiene i histogrammet bør være normalfordelte og ligge tett opp mot den diagonale linjen (Pallant, 2013). Forutsetningen om lik varians (homoskedastisitet) blir møtt ved at scatterplottet viser en rektangelformet spredning (Pallant, 2013). Ved brudd på forventningen om lik varians kan dette føre til skjevheter i standardfeilene og slik påvirke t- og f-testene. Antakelsen om normalfordistribusjon og lik varians ble brutt ved simultan multippel regresjon for komponent 2. Verdiene i histogrammet viste ikke en normalfordeling og verdiene i scatterplottet viste avvik fra den diagonale linjen. Slike brudd kan redusere påliteligheten til signifikanstestene og studiens generaliseringsverdi (Pallant, 2013). Forutsetningen om fravær av autokorrelasjon er ikke aktuelt i denne studien, da det ikke gjennomføres en tidsserie (Aarø, 2007).

Vi har brukt kunnskap som prediktorvariabel, samt to andre uavhengige variabler (kontrollvariabler) som kan tenkes å påvirke mestringsforventningen ved tilrettelegging for elever som stammer. Slike kontrollvariabler blir inkludert for å utelukke at sammenhengen

mellom den avhengige variabelen og uavhengige variabelen ikke skyldes tredje-variabler som er utelatt fra analysen (Pallant, 2013). Det vil imidlertid være naturlig å anta at andre faktorer enn de tre uavhengige variablene som er inkludert i studien vil ha en innvirkning på mestringsforventninger. Den simultane multiple regresjonen viste likevel at kunnskap ikke er en signifikant prediktor for verken mestringsforventning ved tilrettelegging, eller ved kommunikasjon (MFK1 og MFK2). Vi har dermed ikke tilstrekkelig grunnlag for å si at kunnskapsskåre kan predikere mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer.

Vi ønsket å undersøke om det var signifikant forskjell i kunnskapsnivå hos lærere som hadde utdanning i spesialpedagogikk og de som ikke hadde det. Det samme gjaldt lærere som tidligere hadde fått råd fra logoped sammenlignet med de som ikke hadde fått det. Normalt undersøker man forskjeller i gjennomsnittsverdier mellom to uavhengige grupper med en Students t-test, men her stilles det krav til et normalfordelt utvalg (Field, 2018). En Shapiro Wilk test ble kjørt på begge utvalg og bekreftet at ingen av disse var normalfordelt ( $p=.000$ ). Utførelse av en students t-test kunne da ført til upålitelige resultater. Skjevfordelingen kunne ført til at variansen i det minste utvalget dominert resultatene (Lærd statistics, 2020) og type I feil kunne blitt begått vet at vi feilaktig forkastet nullhypotesen (Polit & Beck, 2017). En Mann-Whitney test er et godt ikke-parametrisk alternativ til t-testen og kan brukes når det er skjevhet i de uavhengige utvalgene (Siegel, 1956; Siegel & Castellan, 1988; Sheskin, 1997, alle referert i Aarø, 2007) og ble derfor benyttet til å undersøke studiens hypoteser.

Aarø (2007) skriver imidlertid at en t-test skal være ganske robust dersom hver gruppe består av minst 30 observasjoner. Hypotese nr 2 Lærere med utdanning i spesialpedagogikk (N=38) derfor også ble det i tillegg til Mann-Whitney-testen gjennomført en uavhengig t-test. En uavhengig t-test viste i likhet med Mann – Whitney – testen en signifikant forskjell mellom lærer med utdanning i spesialpedagogikk ( $M=3.68$ ,  $SE=.34$ ) og lærere uten utdannelse i spesialpedagogikk ( $M=2.79$ ,  $SE=.25$ ) forskjellen i kunnskapsskåre,  $- .90$ , 95% CI  $[-1.75, -.04]$  var signifikant  $t(121) = -2.08$ ,  $p < .005$ .  $d=0.41$ .

### **Forskningsetiske aspekt**

Forskningsetikk handler om grunnleggende moralnormer for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2013) og alle studier og forskningsprosjekt fordrer at en som forsker gjør seg etiske og juridiske overveielser fra start til slutt (Dragset & Ellingsen, 2009). Vi har gjennom forskningsprosessen forhold oss til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

Forskningsprosjekt som innhenter personopplysninger er i dag meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Dragset & Ellingsen, 2009). Mulstad og Voldnes (2019) kontaktet NSD i forkant av sin studie og det viste seg at prosjektet ikke var meldepliktig dersom datainnsamlingen kunne gjennomføres uten å innhente personidentifiserbare opplysninger (NSD, 2020). Denne studien var derfor ikke meldepliktig da vi kun innhenter personopplysninger av ikke-sensitiv art og det ble benyttet en surveytjeneste som kunne innstilles slik at respondentenes IP-adresse ikke blir lagret (SurveyXact by Ramboll, 2019). Studien innhenter heller ikke helseinformasjon fra pasienter og er derfor ikke sendt inn til godkjenning hos *De regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk* (REK, 2020).

Alle respondenter som har deltatt i dette prosjektet har i forkant blitt informert om studiens formål, metoder, vår institusjonelle tilknytning og de ansvarlige for prosjektet. I tillegg ble det presisert at deltakelse var frivillig, anonym og at spørreundersøkelsen kunne avsluttes når som helst. Informert samtykke ble deretter innhentet før respondentene fikk tilgang til spørreskjemaet.

## Referanser

- Aarø, L.E. (2007). Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden. (2.utg) Hentet fra [http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Adriaensens, S., Beyers, W., & Struyf, E. (2015). Impact of stuttering severity on adolescents' domain-specific and general self-esteem through cognitive and emotional mediating processes. *Journal of Communication Disorders*, 58, 43–57. doi: 10.1016/j.jcomdis.2015.10.003
- Arnold, H., Li, J., & Goltl, K. (2015). Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 28-39. doi <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.12.001>
- Alm, P.A. (2014). Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and analysis with focus on causality. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 5-21. Doi: 10.1016/j.jfludis.2014.01.004
- Andreassen, R. & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærer- og skolerelaterte variabler. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 232-251. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04
- Baluyot, C. & Sjøstrand, Å. (2019). Samarbeid mellom skole og logoped - til det beste for elever som stammer. Hentet fra: [https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/taleflyt/artikkelsamling-stamming/statped\\_artikkelsamling\\_kapitel5.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/taleflyt/artikkelsamling-stamming/statped_artikkelsamling_kapitel5.pdf)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. I F. Pajares & T. C. Urden (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Befring, E. (2020). Hentet fra <http://www.edvard-befring.com/sentrale-boker/>
- 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(Spring), 69–79. doi: 10.1044/cicsd\_31\_s\_69

- 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(3), 1060–1066. doi: 10.2466/pms.104.4.1060-1066
- Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M., & Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35(2), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.03.003>
- Botterill, W., & Kelman, E. (2010). Palin Parent Child Interaction. I R. J. McCauley & B. Guitar (Red.), *Treatment of stuttering: established and emerging interventions* (s.63-10). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Boyle, M. P. & Blood, G. W. (2015). Stigma and Stuttering: Conceptualizations, Applications and Coping. I: St. Louis, K. O. red. *Stuttering Meets Stereotype, Stigma, and Discrimination: An Overview of Attitude Research*. Morgantown, West Virginia University Press, s. 43.
- Busan, P., Dausilio, A., Borelli, M., Monti, F., Pelamatti, G., Pizzolato, G., & Fadiga, L. (2013). Motor excitability evaluation in developmental stuttering: A transcranial magnetic stimulation study. *Cortex*, 49(3), 781–792. doi: 10.1016/j.cortex.2011.12.002
- Büchel, C., & Sommer, M. (2004). What Causes Stuttering? *PLoS Biology*, 2(2). doi: 10.1371/journal.pbio.0020046
- Cai, S., Tourville, J. A., Beal, D. S., Perkell, J. S., Guenther, F. H., & Ghosh, S. S. (2014). Diffusion imaging of cerebral white matter in persons who stutter: evidence for network-level anomalies. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. doi: 10.3389/fnhum.2014.00054
- Cherif, L., Boudabous, J., Khmakhem, K., Kammoun, S., Kacem, I. H., Ayadi, H., & Moalla, Y. (2018). Self-esteem and anxiety in stuttering children and attitude of their parents. *Health Education and Care*, 3(2). doi: 10.15761/hec.1000138
- Connery, A., Mccurtin, A., & Robinson, K. (2019). The lived experience of stuttering: A synthesis of qualitative studies with implications for rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 1-11. doi\_https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1555623
- Couper, M. P. (2008). *Designing Effective Web Surveys*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511499371
- 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(2), 71-82. doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.12.001
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra



[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Desai, J., Huo, Y., Wang, Z., Bansal, R., Williams, S. C. R., Lythgoe, D., ... Peterson, B. S. (2016). Reduced perfusion in Brocas area in developmental stuttering. *Human Brain Mapping, 38*(4), 1865–1874. doi: 10.1002/hbm.23487
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2009). Forståelse av kvantitativ helseforskning – en introduksjon og oversikt. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning, 2*(5), 100-113. <https://doi.org/10.7557/14.244>
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008). Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (LOV-2008-06-20-42) Hentet fra <https://lovdata.no/pro/#document/NLO/lov/2008-06-20-42>
- Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk Frühling, Howell, P., & Plomin, R. (2007). Genetic Etiology in Cases of Recovered and Persistent Stuttering in an Unselected, Longitudinal Sample of Young Twins. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*(2), 169–178. doi: 10.1044/1058-0360(2007/021)
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 236–249. doi: 10.1080/08856257.2016.1141510
- Erickson, S., & Block, S. (2013). The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families. *Journal of Fluency Disorders, 38*(4), 311–324. doi: 10.1016/j.jfludis.2013.09.003
- Etchell, A. C., Civier, O., Ballard, K. J., & Sowman, P. F. (2018). A systematic literature review of neuroimaging research on developmental stuttering between 1995 and 2016. *Journal of Fluency Disorders, 55*, 6–45. doi: 10.1016/j.jfludis.2017.03.007
- Evans, D., Healey, E. C., Kawai, N., & Rowland, S. (2008). Middle school students' perceptions of a peer who stutters. *Journal of Fluency Disorders, 33*(3), 203–219. doi: 10.1016/j.jfludis.2008.06.002
- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185–195. doi: 10.1016/j.tate.2016.03.002
- Felsenfeld, S., Beijsterveldt, C. E. M. V., & Boomsma, D. I. (2010). Attentional Regulation in Young Twins With Probable Stuttering, High Nonfluency, and Typical Fluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*(5), 1147–1166. doi: 10.1044/1092-4388(2010/09-0164)

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Flasher, L. V., & Fogle, P. T. (2012). *Counseling skills for speech-language pathologists and audiologists* (2. utg.). Clifton Park, N.Y: Delmar Cengage Learning.
- Flynn, T., & St. Louis, K. (2011). Changing adolescent attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 36(2), 110-121. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.04.002>
- Folketrygdloven. (1997). Lov om folketrygd (LOV-1997-02-28-19) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn (FOR-2016-06-07-860) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift til Opplæringslova (2006) Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724) hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Frigerio-Domingues, C., & Drayna, D. (2017). Genetic contributions to stuttering: the current evidence. *Molecular Genetics & Genomic Medicine*, 5(2), 95–102. doi: 10.1002/mgg3.276
- Furr, R. M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: a neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, 467- 476.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00032-4
- Grimm, K. J., & Widaman, K. F. (2012). Construct validity. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics* (p. 621–642). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13619-033>
- Gripsrud, G., Olsson, U. H. & Silkoset, R. (2016). *Metode og dataanalyse. Beslutningsstøtte for bedrifter ved bruk av JMP, Excel og SPSS*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4. utg.). Philadelphia, Pa: Lippincott Williams & Wilkins.
- Guitar, B. (2019). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment* (5. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Guttormsen, L., Kefalianos, E., & Næss, K. (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of Fluency Disorders*, 46, 1-14.

- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders Literacy Outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24. doi: 10.1086/665816
- Howell, P. (2013). Screening school-aged children for risk of stuttering. *Journal of fluency disorders*, 38(2), 102–123. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.09.002>
- Howell, P., & Davis, S. (2011). Predicting persistence of and recovery from stuttering by the teenage years based on information gathered at age 8 years. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 32(3), 196–205. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31820fd4a9>
- Hunt, D. P. (2003). The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, 4(1), 100–113. doi: 10.1108/14691930310455414
- Høgskulen på Vestlandet. (2020). SP-B15 Spesialpedagogikk B: Språk- og talevansker, lese, skrive- og matematikkvansker. Hentet fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/sp-b15>
- Jenkins, H. (2010). Attitudes of teachers towards dysfluency training and resources. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 253-258. doi <https://doi.org/10.3109/17549500903266071>
- Johansen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag (5.utg)
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klassen, R.M., Tze,V.M.C., Betts, S. M., & Gordon, K.A (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 275–305. doi: 10.1016/j.jfludis.2004.10.001
- Kraft, S. J., & Yairi, E. (2012). Genetic Bases of Stuttering: The State of the Art, 2011. *Folia Phoniatica Et Logopaedica*, 64(1), 33–46. doi: 10.1159/000331073
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren- Rollen og utdanningen* (Meld. St.11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St.18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=stortingsmelding%2018%202010%202011&ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Langevin, M. (2009). The Peer Attitudes Toward Children who Stutter scale: Reliability, known groups validity, and negativity of elementary school-age childrens attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 72–86. doi: 10.1016/j.jfludis.2009.05.001
- Lærd statistics (2020) Mann-Whitney U Test using SPSS Statistics. Hentet fra <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php>
- MacCallum, R., Widaman, K., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods - PSYCHOL METHODS*. 4. 84-99. 10.1037/1082-989X.4.1.84.
- Matoskova, J. (2016). Measuring Knowledge. *Journal of Competitiveness*, 8(4), 5–29. doi: 10.7441/joc.2016.04.01
- Mondak, J. J. (2001). Developing Valid Knowledge Scales. *American Journal of Political Science*, 45(1), 224-238. doi: 10.2307/2669369
- Mulstad, S.K., & Voldnes, A.H. (2019). *Læreres kunnskaper og mestringsforventninger tilknyttet stamming* (Masteravhandling, Universitetet i Bergen). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/20193/L-reres-kunnskaper-og-mestringsforventninger-tilknyttet-stamming--masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *J. Fluency Disord.*, 25(1), 47-57. doi: [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(99\)00023-6](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(99)00023-6)
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1 – 7*. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf) Sist revidert: 17.10.2018.
- Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS). (2019). Taleflytvansker i skolen. Hentet fra <https://www.stamming.no/taleflytvansker-i-skolen>
- Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS). (2016). Nye informasjonsbrosjyrer om stamming og løpsk tale til barnehager og skoler. Hentet fra <https://www.stamming.no/nye-informasjonsbrosjyrer-om-stamming-og-lpsk-tale-til-barnehager-og-skoler>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2020). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)

- NTNU. (2019). Grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/mglu17>
- Onslow, M. (2018). Stuttering and its treatment: Eleven Lectures. (978-0-646-92717-6). Hentet 12.03.2020, fra: The University of Sydney [https://www.uts.edu.au/sites/default/files/2018-10/Stuttering%20and%20its%20Treatment%20-%20Eleven%20Lectures%20April%202018\\_0.pdf](https://www.uts.edu.au/sites/default/files/2018-10/Stuttering%20and%20its%20Treatment%20-%20Eleven%20Lectures%20April%202018_0.pdf)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Packman, A. (2012). Theory and therapy in stuttering: A complex relationship. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 225–233. doi: 10.1016/j.jfludis.2012.05.004
- Pallant, J. (2013). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows. London, UK: McGraw-Hill.
- Pearson, J. C., Child, J. T., Degreeff, B. L., Semlak, J. L., & Burnett, A. (2011). The Influence of Biological Sex, Self-Esteem, and Communication Apprehension on Unwillingness to Communicate. *Atlantic Journal of Communication*, 19(4), 216–227. doi: 10.1080/15456870.2011.584509
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2017). *Nursing Research: generating and assessing evidence for nursing practice* (10.utg). Philadelphia: Wolters Kluwer
- Ramboll. (2019). SurveyXact by Ramboll. Hentet fra <https://www.surveyxact.com/product/>
- Ramig, P. R. & Dodge, D. (2009). *The Child and Adolescent Stuttering Treatment & Activity Resource Guide*. Hentet fra: [https://books.google.no/books?id=iCKqhrrHj1oC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=teachers+facilitating+stuttering&source=bl&ots=HTZ6\\_c-R86&sig=ACfU3U0Hx8vos2O7TwnfnfrsSMay60SWbg&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwirg7ua\\_KTiAhWSyqYKHSdmDSkQ6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=teachers%20knowledge&f=false](https://books.google.no/books?id=iCKqhrrHj1oC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=teachers+facilitating+stuttering&source=bl&ots=HTZ6_c-R86&sig=ACfU3U0Hx8vos2O7TwnfnfrsSMay60SWbg&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwirg7ua_KTiAhWSyqYKHSdmDSkQ6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=teachers%20knowledge&f=false)
- Ramig, P.R.& Pollard, R. (2014). Stuttering and Other Disorders of Fluency. I Anderson,N.B. & Shames, G.H (Red.), *Human Communication Disorders An introduction* (s.176- 214). Essex. Eight edition.

- Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). (2020). Hvilke prosjekter har fremleggelsesplikt for REK? Hentet fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/FAQ/hvilke-prosjekter-har-fremleggelsesplikt-for-rek/>
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., . . . Ukoumunne, O. C. (2009). Predicting stuttering onset by the age of 3 years: a prospective, community cohort study. *Pediatrics*, *123*(1), 270. doi:10.1542/peds.2007-3219
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., . . . Wake, M. (2013). Natural history of stuttering to 4 years of age: a prospective community-based study. *Pediatrics*, *132*(3), 460. doi:10.1542/peds.2012-3067
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rocha, M., Yaruss, J., & Rato, J. (2019). Stuttering Impact: A Shared Perception for Parents and Children? *Folia Phoniatica Et Logopaedica.*, 1-9. doi <https://doi-org.pva.uib.no/10.1159/000504221>
- Setia, M. S. (2016). Methodology Series Module 3: Cross-sectional Studies. *Indian Journal of Dermatology*, *61*(3), 261 Hentet 04.03.2020 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4885177/> doi: 10.4103/0019-5154.182410
- Shapiro, D. A. (2011). *Stuttering intervention: A collaborative journey to fluency freedom* (2. utgave), Austin, Texas: PRO-ED.
- Sheehan, J. G. (1970). *Stuttering: research and therapy*: Harper & Row
- Shrout, P. E., & Lane, S. P. (2012). Reliability. I: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 1. Foundations, planning, measures, and psychometrics* (p. 643–660). American Psychological Association. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1037/13619-034>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611–625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, *114*(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I Andreassen, R.A., Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen.* (s.141-152). Trondheim: Tapir.

- Skoleporten. (2019) Elevar, lærarar, skolar. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laeraras-skolar/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=0&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Smith, A., & Weber, C. (2017). How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2483–2505. doi: 10.1044/2017\_jslhr-s-16-034
- Statistisk sentralbyrå. (2020a). 12071: *Ansatte lærere i grunnskolen, etter pedagogisk utdanning, alder, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12071/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020b). 12282: *Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K) 2015 – 2019*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020c) 12282: *Lærere i grunnskolen, etter region, kjønn, alder, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/tableViewLayout1/>
- Statped. (2019) Statped vest. Hentet 10.september 2019 fra <https://www.statped.no/om-statped/organisasjonkart/Statped-vest/>
- Streiner, D. L. (2003) Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency, *Journal of Personality Assessment*, 80:1, 99-103, doi: 10.1207/S15327752JPA8001\_18
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. doi: 10.1016/j.tate.2010.12.005
- Utdanningsdirektoratet. (2019). TALIS 2018: Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel (rapport) Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>

- Ward, D. (2018). *Stuttering and cluttering: frameworks for understanding and treatment* (2.utg.). New York: Routledge.
- Walsh, B., Usler, E., Bostian, A., Mohan, R., Gerwin, K. L., Brown, B., Weber, C., & Smith, A. (2018). What Are Predictors for Persistence in Childhood Stuttering?. *Seminars in speech and language, 39*(4), 299–312. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1667159>
- Wetzel, E., Böhnke, J. R., & Brown, A. (2016). Response Biases. *The ITC International Handbook of Testing and Assessment, 349–363*. doi: 10.1093/med:psych/9780199356942.003.0024
- World Health Organization. (2019) *International Statistical Classification of Diseases for mortality and morbidity statistics* (11<sup>th</sup> Revision) Hentet 10.03.2020 fra <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/654956298>
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of Stuttering: 21st Century Advances. *Journal of Fluency Disorders, 38*(2), 66–87. <http://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Yovetich, W., Leschied, A. W., & Flicht, J. (2000). Self-esteem of school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 25*(2), 143-153. doi:10.1016/s0094-730x(00)00031-0
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. doi: 10.3102/0034654315626801



Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming

Tina Saadat Pirzad Amoli & Victoria Sjeggestad Paalgard

Det Psykologiske Fakultet

Universitetet i Bergen

## Abstract

The purpose of this study was to examine whether teachers' knowledge about stuttering can predict their level of self-efficacy in facilitation for pupils who stutter. The study also examined if advice from speech therapists and having a special needs education affected their knowledge scores. According to literature and former studies, both knowledge and self-efficacy are important factors in teachers' successful facilitation for pupils who stutter. 123 primary school teachers (90 women, 31 men, two n/a,  $M=43$ ) participated in the study. Knowledge and self-efficacy were examined using a newly developed survey. A principal component analysis returned two components in the self-efficacy scale: self-efficacy regarding facilitation for pupils who stutter, and self-efficacy regarding communication with pupils and parents. Multiple regression analysis showed that knowledge score did not significantly predict self-efficacy. However, the knowledge scores were significantly higher for teachers that had received advice from speech therapists and for those with special needs education. The teachers also report a high need for additional knowledge about stuttering. The results encourage a closer collaboration between teachers and speech therapists. The study's data collection method and sampling limitations can influence the degree to which the results can be generalized, which is further discussed throughout the study.

*Key words:* stuttering, knowledge, self-efficacy, teachers in primary school, survey

### **Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming**

Stamming kan oppleves som en stor utfordring i skolehverdagen og lærere vil spille en viktig rolle i tilrettelegging for elever som stammer (Baluyot & Sjøstrand 2019; Guitar, 2019; NIFS, 2019). Studier har vist at stamming kan påvirke elevens sosiale og faglige skoleopplevelse (Daniels, Gabel & Hughes, 2012; Klompas & Ross, 2004; Blood & Blood, 2007) og føre til negative følelser som frustrasjon og skam (Guitar, 2019). Læreres evne til tilrettelegging kan påvirkes av deres forståelse og kunnskap om stamming (Baluyot & Sjøstrand 2019; Ramig & Dodge, 2009) og deres mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Zee & Koomen, 2016). Likevel er det begrenset forskning på sammenhengen mellom disse to faktorene, spesielt i sammenheng med tilrettelegging for elever som stammer. Forskningslitteraturen de siste tiårene har vist økt interesse for læreres mestringsforventninger og oppfordrer til å undersøke dette i flere spesifikke undervisningskontekster (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). I tillegg antas det at læreres kunnskap om stamming kan være begrenset (Baluyot & Sjøstrand 2019; NIFS, 2016; Jenkins, 2010).

Et formål med denne studien har derfor vært å undersøke læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet elever som stammer. Studien benytter et nyutviklet måleverktøy (Mulstad & Voldnes, 2019) som tidligere er undersøkt på et mindre utvalg. Studiens problemstilling er “i hvilken grad kan læreres kunnskap om stamming predikere deres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer?”. Hensikten med dette forskningsprosjektet er å bidra med et større utvalg samt bidra til økt refleksjon over viktigheten av samarbeid mellom logoped og lærere. Det ble også undersøkt hvorvidt tidligere råd fra logoped har ført til et høyere kunnskapsskåre, og om det er forskjeller i læreres kunnskapsskåre hos de med og uten utdanning i spesialpedagogikk. Til slutt undersøkte vi om lærere rapporterer et behov for å tilegne seg mer kunnskap om stamming og hvor de foretrekker å motta denne kunnskapen fra.

### **Teoretisk rammeverk**

Utviklingsmessig stamming er en taleflytvanske kjennetegnet av avvikende og ufrivillige forlengelser, repetisjoner og blokkeringer av ord og ordlyder (World Health Organization, 2019). Stamming er en kompleks vanske med en multifaktoriell årsaksforklaring, som inkluderer fysiologiske, lingvistiske, psykologiske og miljømessige faktorer (Smith & Weber, 2017) Utviklingsmessig stamming oppstår ofte når barnet er mellom 2 og 5 år (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013) og forskning viser til en insidens på 8-10% når yngre barn inkluderes (Reilly et.al., 2013; Yairi & Ambrose, 2013). Rundt 85% av

de som stammer opplever at vansken går over og det ses en prevalens hos den voksne befolkning på rundt 1% (Yairi & Ambrose, 2013).

Stamming er forbundet med tilleggsatferd, også kalt sekundæratferd, som flukt - og unngåelsesstrategier og denne atferden kan øke i skolealder (Guitar, 2019). Unngåelsesatferd kan innebære bruk av erstatninger, synonymer og reformulering av ytringer for å unngå stammeøyeblikket (Guitar, 2019; Van Riper, 1982 referert i Guitar, 2019). Atferden er identifisert som en utbredt strategi for personer som stammer og kan ha negative konsekvenser i hverdagen (Connery, Mccurtin & Robinson, 2019). Stamming kan også medføre negative følelser og holdninger knyttet til egen kommunikasjon (Guttormsen, Kefalianos & Næss, 2015; Pearson, Child, DeGreeff, Semlak & Burnett, 2011). I en studie av voksne som stammet rapporterte flere at skolehverdagen var utfordrende og at vansken hadde påvirket deres skolegang negativt (Daniels et al., 2012). I tillegg viser andre studier at barn som stammer i større grad opplever å bli ertet og mobbet, enn barn som ikke stammer (Blood & Blood, 2007; Evans, Healey, Kawai & Rowland, 2008; Langevin, 2009). Både logoped og lærere spiller en viktig rolle i å oppdage og redusere slike problemer i skolen (Blood, Boyle, Blood & Nalesnik, 2010).

Situasjoner tilknyttet prestasjoner i klasserommet kan være ekstra utfordrende for elever som stammer (Rocha, Yaruss & Rato, 2019; Guitar 2019). Dersom slike situasjoner er forbundet med ubehag og frykt kan dette føre til økt grad av unngåelse, og nedsatt muntlig aktivitet i klassen (Guitar, 2019; NIFS, 2019). Usikkerhet og frykt for å måtte snakke i klassen kan også fjerne fokus fra det faglige innholdet, gå ut over skoleprestasjonene og faglige utbytte (Daniels et al., 2012; Klompas & Ross, 2004). Elevens stamming kan påvirkes av læreres og medelevers holdninger til vansken (Guitar, 2019) og forskning viser at økt kunnskap om stamming fører til høyere grad av positive holdninger (Flynn & St. Louis 2011). I tillegg vil økt forståelse og kunnskap om vansken gjøre lærere bedre rustet til å tilrettelegge for eleven (Baluyot & Sjøstrand 2019; Ramig & Dodge, 2009). Flere av informantene i studien av voksne som stammet foreslo at lærere burde tilegne seg mer kunnskap om vansken og bli kjent med ressurser som kan bidra til tilrettelegging (Daniels et al., 2012).

Det er grunn til å anta at læreres kunnskap om stamming kan være begrenset (Baluyot & Sjøstrand, 2019; NIFS, 2016) og at vansken ikke er en obligatorisk del av undervisningen til grunnskolelærerstudenter (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018). Internasjonale studier viser at lærere ikke har en mer nøyaktig oppfatning av personer som stammer enn den øvrige befolkningen. Dette kan indikerer at de ikke har tilegnet seg mer kunnskap om stamming på

tross av sitt yrke som lærere (Arnold, Li & Goltl, 2015). Jenkins (2010) fant at 89% av lærerne inkludert i studien verken hadde hatt undervisning i stamming under utdannelsen, eller fått kurs om vansken i løpet av arbeidslivet. Nesten alle lærerne (94%) ønsket å få mer informasjon om stamming og 65% ønsket å tilegne seg dette gjennom logoped (Jenkins, 2010). I TALIS (Teaching and Learning International Survey) som ble gjennomført i Norge i 2018, svarer hver sjettede lærer at de har «stort behov» for å bedre sin kunnskap om undervisning for elever med særlige opplæringsbehov. Hver femte rektor svarer at mangel på lærere med denne kompetansen hindrer skolen i å gi denne gode undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I St.Meld.6 fremmes et behov for mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019), da det i dag kun er 0.7% av lærerne i grunnskolen som har en slik bakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2020a).

Læreres tilrettelegging av undervisningen og skolehverdagen kan også være avhengig av deres mestringsforventninger (Bandura, 1997). Mestringsforventning er en kontekstspesifikk vurdering av hva man kan få til i en gitt situasjon (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Forventningen om å mestre påvirker individets følelser, tanker, atferd og motivasjon, samt innsats og utholdenhet ved utfordrende oppgaver (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Generelt vil mennesker oppsøke situasjoner de anser å være kapable til å mestre og unngå situasjoner som virker truende eller vanskelig å håndtere (Bandura, 1997).

Læreres mestringsforventninger kan ha stor betydning for klassemiljøet og elevenes læring og trivsel (Klassen & Tze; 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ifølge Bandura (1997) vil læreres mestringsforventninger omhandle deres tro på evnen til å håndtere utfordringer relatert til deres yrkestittel, hvilket inkluderer tilrettelegging for elever med spesielle behov (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Forventningen om å mestre ulike lærerroller vil påvirkes av fire primærkilder. Den mest innflytelsesrike av disse er tidligere erfaringer med tilsvarende situasjoner, hvor suksess bidrar til å bygge en robust tro på egen mestring og feiling kan redusere den (Bandura, 1997). Andre kilder til læreres mestringsforventninger er observasjon av hvordan andre kollegaer håndterer lignende utfordringer og verbale tilbakemeldinger fra foreldre, elever eller andre medarbeidere (Bandura, 1997). Den fjerde kilden er fysiologiske aktiveringer som bidrar til å gi informasjon om forventet mestring i møte med en gitt situasjon (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Mestringsforventninger er heller ikke konstante og endrer seg i løpet av karrieren ettersom nye situasjoner stiller krav til ny og utvidet kompetanse (Bandura, 1997).

Høy grad av mestringsforventning hos lærere er forbundet med effektiv organisering, planlegging og gjennomføring av undervisning, samt tålmodighet i arbeid med krevende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I en studie av Guo et al., (2012) som undersøkte lese- og skrivekunnskapene til 5.klassinger konkluderer de med at lærere med høyere grad av mestringsforventning er mer støttende og bidrar til et positivt klassemiljø som fremmer læring. Den samme studien fant at læreres mestringsforventninger var en signifikant og positiv prediktor av elevenes lese- og skriveferdigheter (Guo et al., 2012). Lærere med lav grad av mestringsforventning antas på den andre siden å gi opp fortere i møte med utfordringer, til tross for at de kan ha tilstrekkelige ferdigheter for å håndtere situasjonen (Bandura, 1997).

Som lærer har man et stort ansvar for å fremme elevenes ferdigheter, hvilket også innebærer evnen til å uttrykke seg muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2009). Etter opplæringslova (1998) §1-3, har alle elever krav på undervisning som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger for å lære. Videre understrekes det at lærere til elever som stammer burde legge til rette for trygge rammer og gode kommunikasjonsregler i klassen (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Guitar, 2019). Deres evne og mulighet for tilrettelegging vil være avhengig av både kunnskapen de har om stamming (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009) og deres mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Zee & Koomen, 2016). Veiledning fra logoped kan dermed bidra til å øke læreres kunnskapsnivå om taleflytvansken og deres mestringsforventning ved tilrettelegging for eleven (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Det fremmes derfor et samarbeid mellom elev, lærer, logoped og foresatte når man har elever i skolen som stammer (Baluyot & Sjøstrand; Rocha et al., 2019; Guitar, 2019).

## Metode

### Deltakere

Deltakerne i denne studien var 123 lærere ved ulike barneskoler (1.-7. trinn) i Vestland og Rogaland fylke. Respondentene ble rekruttert i to omganger gjennom et ikke-sannsynlighetsutvalg. Første datainnsamling benyttet bekvemmelighetsutvalg og andre omgang ble deltakerne rekruttert gjennom skjønnsmessig utvelgelse. Inklusjonskriteriene for utvalget var lærere med gjennomført lærerutdanning på universitets- eller høyskolenivå. 32 respondenter ble ekskludert i forkant av dataanalysene grunnet ufullstendige besvarelser, samt en respondent som var utdannet logoped. Etter eksklusjon besto utvalget (N=123) av 73.2% kvinner (90 kvinner, 31 menn, to ønsket ikke å oppgi kjønn). Respondentene varierte

fra nyutdannede lærere til lærere nær pensjonsalder (M=43), hvor yngste respondent var 25 år gammel og eldste var 66 år gammel.

### **Måleinstrument**

Læreres kunnskap om stamming og mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer ble målt ved bruk av et spørreskjema med sammenlagt 35 variabler strukturert i tre deler (Mulstad & Voldnes, 2019). Respondentenes bakgrunnsopplysninger som kjønn, fødselsår og okkupasjon ble kartlagt i første og siste del av spørreundersøkelsen. Hoveddelen inkluderer en kunnskapsskala og en mestringsforventningsskala, samt spørsmål om hvor mye kunnskap de mener de har behov for stamming og hvor de eventuelt vil søke denne informasjonen.

Kunnskapsskalaen besto av 10 utsagn om stamming, der respondentene vurderte om de stemte, ikke stemte, eller om de ikke visste om utsagnene stemte. Ved å inkludere «vet ikke» som et svaralternativ, kan dette bidra til at respondenten velger dette ved mangel på kunnskap, fremfor å gjette et alternativ (Mondak, 2001). Det kan likevel være fare for at respondenten velger å svare «vet ikke» grunnet lav motivasjon eller ambivalens i forhold til spørsmålet (Furr, 2011). Da studien er interessert i læreres faktiske kunnskap om stamming, ble anvendelse av «vet ikke» alternativet vurdert som mangel på kunnskap og skåret som null poeng i likhet med galt svar. Eksempler på utsagn fra kunnskapsskalaen er «Stamming skyldes en blanding av arv og miljø» og «Stamming kan forekomme uten observerbare symptomer».

Mestringsforventningsskalaen besto av 11 utsagn ment til å måle tre dimensjoner av læreres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer (Mulstad & Voldnes, 2019, s.24). Skalaen er konstruert etter Bandura (2006) sine retningslinjer for skalakonstruksjon, der grad av mestringsforventning vurderes på en 100-punkts skala med intervaller på 10 enheter. Null illustrerer ingen grad av mestringsforventning og 100 illustrerer svært sikker grad av mestringsforventning. Eksempler på utsagnene er «Jeg kan bidra til at elever som stammer ikke føler stress og ubehag ved å stamme» og «Jeg kan bidra til at elever som stammer tar initiativ til kontakt med andre».

Erfaring med stamming ble undersøkt ved å be respondentene oppgi hvilken type personlig erfaring de har med stamming, samt svare på om de tidligere har arbeidet med elever som stammer. Spørreundersøkelsen inneholdt også et spørsmål om de tidligere har fått råd fra logoped om hva de kan gjøre dersom en elev stammer. En fempunkts Likert skala (1= Svært mye, 5= Svært lite) ble brukt for å undersøke behov for tilegnelse av mer kunnskap om

stamming. Respondentene rangerte også fem kunnskapskilder fra mest til minst foretrukne alternativ. Spørreundersøkelsen ligger vedlagt som Vedlegg 1.

### **Prosedyre**

Spørreskjemaet ble opprettet og distribuert elektronisk gjennom software programmet SurveyXact (Ramboll, 2019). Programmet ga anledning til anonymisering av respondentenes besvarelser, da det ikke lagret IP-adresser. Datainnsamlingen er gjennomført i to omganger. Mulstad og Voldnes (2019) innhentet i perioden desember 2018 - februar 2019 spørreskjemaer fra 69 barneskolelærer i Bergen kommune. Andre datainnsamling ble gjennomført fra desember 2019 til februar 2020, hvor barneskoler i Stavanger, Sandnes, Førde og Askøy ble kontaktet. Totalt 126 barneskoler ble kontaktet, hvor 77 av disse ønsket å delta i studien. Rektorene ved disse skolene fikk tilsendt et eget informasjonsskriv, samt et informasjonsskriv som ble videresendt til aktuelle lærere ved skolen. Skrivene informerte blant annet om studiens formål, ansvarlige for prosjektet, estimert gjennomføringstid og at returnerte spørreskjemaer ville være anonyme. Informasjonsskrivet til aktuelle lærerne inneholdt link til selvpopprettelse og spørreskjemaet kunne besvares via mobil, PC eller nettbrett. For å få tilgang på selve spørreundersøkelsen måtte det gis en samtykkeerklæring for at oppgitte opplysninger kunne benyttes i prosjektet.

Siste datainnsamling ble avsluttet 4. februar 2020 og datamaterialet fra begge utvalg ble samlet i en EXCEL-fil og kontrollert mot originalskjemaet fra SurveyXact. Dataen ble også sjekket for uteliggere, før den ble konvertert til dataanalyseprogrammet IMB SPSS 25 for videre analyser. Etersom studien ikke har innhentet personidentifiserbare data var studien ikke meldepliktig til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (2020). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) er fulgt.

### **Statistiske analyser**

Datamaterialet ble analysert med deskriptiv og analytisk statistikk i dataprogrammet IMB SPSS 25. En prinsippal komponentanalyse (PCA) ble benyttet for å evaluere variabelsettet i mestringsforventningsskalaen, identifisere underliggende dimensjoner og danne sumskårer. Intern konsistens i mestringsforventningsskalaen og kunnskapsskalaen ble undersøkt med reliabilitetsanalysen Cronbachs alfa (Field, 2018). Komponentene identifisert i den prinsippale komponent analysen ble benyttet til å besvare studien problemstilling gjennom en multippel regresjonsanalyse. Studiens hypoteser ble undersøkt med Mann - Whitney U ettersom dataene ikke var normalfordelt (Aarø, 2007; Field, 2018). Spørreskjemaets åpne spørsmål ble analysert kvalitativt og kodet til forskjellige kategorier.



## Resultater

### Mestringsforventningsskalens to komponenter

Vi gjennomførte en prinsippal komponentanalyse (PCA) med ortogonal varimax rotasjon på de 11 variablene i mestringsforventningsskalaen. *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy* godkjente utvalgsstørrelsen som tilstrekkelig for PCA,  $KMO = 0.89$  ("meritorious" ifølge Kaiser & Rice, 1974), og alle individuelle KMO-verdier var over 0.77, noe som er godt over den aksepterte grensen på 0.5 (Kaiser & Rice, 1974). *Bartlett's test of sphericity* bekreftet at korrelasjonen mellom variablene var signifikant ( $p < .001$ ).

PCA returnerte to komponenter med en eigenvalue over kaisers kriterium  $>1$  som sammenlagt forklarte 74.1% av variansen. Inspeksjon av scree-plotet bekreftet komponentløsningen med et tydelig bøyingspunkt etter de to komponentene. Vi valgte å beholde de to komponentene på bakgrunn av scree-plotet, kaisers kriterium og variablene som ladet høy i hver variabel. Tabell 1 viser eigenvalues, forklart varians og komponentladningene (etter rotasjon). Basert på variablene som klynget seg sammen, foreslås det at komponent 1 (MFK1) representerer lærernes mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer og komponent 2 (MFK2) representerer lærernes mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen. Det ble observert kryssladninger på spørsmål 5; "Jeg kan bidra til at elever som stammer er en del av fellesskapet" og spørsmål 8; "Jeg kan bidra til at elevene som stammer kan være åpen om stammingen sin i samtale med medelever". Disse ble beholdt i komponent 1 da komponentladningen var over .60 og variabelen reflekterte tilrettelegging for eleven som stammer.

Tabell 1

*Oppsummering av resultatene fra PCA for mestringsforventningsskalaen (N = 123)*

Spørsmål	Komponent 1	Komponent 2
Jeg kan bidra til at elever som stammer ikke føler stress og ubehag ved å stamme (spm1)	<b>.81</b>	.18
Jeg kan bidra til at elever som stammer snakker i situasjoner hvor de tror de vil stamme (spm2)	<b>.77</b>	.17

Spørsmål	Komponent 1	Komponent 2
Jeg kan bidra til at elever som stammer ikke prøver å skjule stammingen sin (spm3)	<b>.86</b>	.22
Jeg kan bidra til at elever som stammer tar initiativ til kontakt med andre (spm4)	<b>.80</b>	.31
Jeg kan bidra til at elever som stammer er en del av fellesskapet (spm5)	<b>.62</b>	<b>.49</b>
Jeg kan bidra til at elever som stammer svarer på spørsmål i klasserommet (spm6)	<b>.82</b>	.36
Jeg kan bidra til at elever som stammer holder presentasjoner i klassen (spm7)	<b>.85</b>	.26
Jeg kan bidra til at elevene som stammer kan være åpen om stammingen sin i samtale med medelever (spm8)	<b>.63</b>	<b>.47</b>
Jeg kan snakke med eleven om hvordan han vil ha det i klassen (spm9)	.23	<b>.91</b>
Jeg kan rådføre med foreldre og foresatte til barn som stammer (spm10)	.25	<b>.92</b>
Jeg kan legge til rette for gode kommunikasjonsregler i klassen (spm11)	.28	<b>.81</b>
Eigenvalues	6.71	1.44
Total % forklart varians (før rotasjon)	61.03	13.10

*Merknad:* komponentladninger over .4 står i fet skrift.

### Intern konsistens for skalakonstruksjonene

Alfaverdien for komponentene i mestringsforventningsskalaen ble målt. Komponent 1 (Læreres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer)  $\alpha = .93$ .

Komponent 2 (Læreres mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen)  $\alpha = .904$ . Kunnskapsskalaens alfaverdi ble målt til  $\alpha = .71$ . Alle alfaverdier er over  $.70$  og anses som akseptable (Field, 2018).

### Kunnskap og mestringsforventning

Komponentene funnet i prinsipal komponentanalyse ble brukt for å gjennomføre regresjonsanalyse. Læreres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer (komponent 1) hadde en gjennomsnittskåre på 68.98. Læreres mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen (komponent 2) hadde en gjennomsnittskåre på 91.22.

Videre ble simultan multipl regressjon anvendt for å undersøke i hvilken grad mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer (MFK1) kan predikeres av kunnskap, erfaring og antall år som lærer (Samlet kunnskapsskåre, Total erfaring, Antall år som lærer). Forutsetningene for å utføre multipl regressjon var undersøkt og møtt i forkant av analysen. Til sammen forklarte de 6.7% av variansen i «MFK1»,  $F(3.12) = 2.84$ ,  $p = .41$ ,  $R^2 = .067$ . Verken kunnskap om stamming ( $t = .32$ ,  $p = .747$ ), erfaring med stamming ( $t = 2.06$ ,  $p = .042$ ), eller antall år som lærer ( $t = 1.31$ ,  $p = .193$ ) var signifikante prediktorer for mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Tabell 2 gir en oversikt over sentrale verdier i modellen.

Tabell 2

*Simultan multipl regressjonsmodell med prediktorene for mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer, komponent 1 (N=123)*

	b	SE B	$\beta$	p
Konstant	60.51	3.90		$p < 0.001$
Kunnskap om stamming	.27	.84	.03	$p = .747$
Erfaring med stamming	2.69	1.30	.21	$p = .042$
Antall år som lærer	1.28	.98	.12	$p = .193$

*Merknad:*  $R^2 = .067$

En simultan multippel regresjonsanalyse ble anvendt for å undersøke om mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen (MFK2) kan predikeres av kunnskap, erfaring og antall år som lærer (Samlet kunnskapsskåre, Total erfaring, Antall år som lærer). Antakelser om normaldistribusjon og lik varians ble brutt. Det ble funnet en ikke-signifikant regresjonslikning,  $F(3,12) = 1.54$ ,  $p = .21$ ,  $R^2 = .037$ . Verken kunnskap om stamming ( $t = .72$ ,  $p = .47$ ), erfaring med stamming ( $t = -.67$ ,  $p = .502$ ) eller antall år som lærer ( $t = 1.94$ ,  $p = .055$ ) ga signifikant prediksjon for mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen. Tabell 3 gir en oversikt over sentrale verdier i modellen.

Tabell 3

*Simultan multippel regresjonsmodell med prediktorene for mestringsforventning ved kommunikasjon med elev, foresatte og klassen, komponent 2 (N=123)*

	b	SE B	$\beta$	p
Konstant	86.36	3.11		$p < 0.001$
Kunnskap om stamming	.48	.67	.07	$p = .473$
Erfaring med stamming	-.701	1.04	-.07	$p = .502$
Antall år som lærer	1.507	.78	.18	$p = .055$

*Merknad:  $R^2 = .037$*

Multippel regresjonsanalyse viste sammenlagt at verken kunnskap, erfaring eller antall år som lærer kunne predikere mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer (MFK1) eller ved kommunikasjon med elev, foresatte og klassen (MFK2).

### Lærernes kunnskapsnivå

En Mann – Whitney test ble gjennomført for å undersøke studiens første hypotese om hvorvidt tidligere råd fra logoped har ført til et høyere kunnskapsnivå hos lærere. Det ble funnet en signifikant forskjell mellom kunnskapsnivået til lærere som hadde fått råd fra logoped om hva de skulle gjøre dersom en elev stammet i klassen ( $M=91.00$ ) og lærere som ikke hadde fått råd ( $M=57.35$ ),  $U=1394.00$ ,  $z=3.650$ ,  $p < .001$ ,  $d=0.69$ . Nullhypotesen kan forkastes.

Mann – Whitney test ble også gjennomført for å undersøke studiens andre hypotese om hvorvidt det er forskjell mellom kunnskapsskåren til lærere med utdanning i spesialpedagogikk og lærere uten utdanning i spesialpedagogikk. Det ble funnet en signifikant forskjell mellom kunnskapsnivået til lærerne som hadde utdanning i spesialpedagogikk ( $M=72.42$ ) og lærerne som ikke hadde utdanning i spesialpedagogikk ( $M=57.34$ ),  $U = 2011.00$ ,  $z=2.190$ ,  $p = .029$ .  $d=0.40$  Nullhypotesen kan forkastes.

Lærernes gjennomsnittskår på kunnskapsskalaen var 3.1 poeng. Det var 21 respondenter som fikk null poeng, fire som hadde korrekt på åtte av ti utsagn og ingen som hadde korrekt på alt. Kun én respondent fikk poeng for den usanne påstanden om at «Sekundær stamming betegnes av repetisjon, gjentakelse og forlengelser av ord og lyder».

Ca. 63% rapporterte at de hadde en form for erfaring med stamming og 30% hadde tidligere arbeidet med elever som stammer. I overkant av halvparten (63%) krysset av for «svært mye» eller «mye» behov for å tilegne seg mer kunnskap om stamming. Underkant av 5% mener de har tilstrekkelig kunnskap om vansken ved å rapportere «lite» eller «svært lite» behov for mer kunnskap. Omtrent 64% rangerte fagpersoner eller faglige instanser (inkludert logoped) som foretrukket kilde ved søk etter råd eller informasjon om stamming. Tretten prosent ønsket denne kunnskapen fra internett og fagartikler. Kun 2% av lærerne har blitt tilbudt kurs eller foredrag om stamming og 14% opplyser at de tidligere har fått råd fra logoped om hva de kan gjøre dersom en elev stammer.

Ca. 51% ønsket ikke å oppgi råd til foreldre som har barn som stammer. Av de 63 respondentene som ga råd, ble det identifisert tre hovedkategorier; “søk råd fra logoped eller andre fagpersoner”, “gi barnet tid og ro til å fullføre setningene selv”, samt “vær åpen om stammingen til skolen og miljøet rundt eleven”. Et eksempel er “ikke fullfør setningen til barnet”. Omtrent 45% ønsket ikke å oppgi råd til en elev som stammer. Av de 67 respondentene som ga råd, ble det identifisert fire hovedkategorier; “ta den tiden du trenger når du skal si noe”, “vi er alle forskjellige”, “ha tro på deg selv” og “vær åpen om vansken til andre elever”.

### **Diskusjon**

Med datainnsamling fra to omganger undersøkte dette studie i hvilken grad læreres kunnskap om stamming kan predikere deres mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Det ble også undersøkt hvorvidt lærere som tidligere hadde fått råd fra logoped samt lærere med utdanning i spesialpedagogikk, hadde høyere kunnskapsskåre enn lærere som ikke hadde denne bakgrunnen.

Mestringsforventningsskalaen var ment til å måle tre områder innen tilrettelegging for eleven som stammer (Mulstad & Voldnes, 2019). En prinsippal komponentanalyse identifisert to komponenter som kunne forklare de underliggende dimensjoner i skalaen. Den ene komponenten reflekterte læreres mestringsforventning ved tilrettelegging for eleven som stammer, den andre reflekterte læreres mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen. Skalaen målte færre dimensjoner en antatt, noe som kan bekrefte antagelsen om at måling og konseptualisering av mestringsforventning kan være utfordrende (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Forskjellen i gjennomsnittsskåre på komponent 1 ( $M=68.98$ ) og komponent 2 ( $M=91.22$ ) indikerer at lærerne opplever høyere grad av mestringsforventning ved kommunikasjon med eleven, foresatte og klassen. I lys av Bandura (2006) sin teori som foreslår at mestringsforventningsskalaer bør inkludere en form for utfordring eller hinder som skal overkommes, er det grunn til å anta at spørsmålene i komponent 2 ikke er optimale. Dersom spørsmålene i skalaen reflekterer for enkle eller hverdagslige situasjoner, vil de fleste rapportere en høy grad av mestringsforventning (Bandura, 2006). For en lærer vil kommunikasjon med elev eller foresatte, samt det å legge til rette for kommunikasjonsregler, antas å være en stor del av arbeidshverdagen og dermed noe de generelt har mye erfaring med. Dette kan forklare den høye gjennomsnittsskåren på komponent 2. Selv om kommunikasjon med eleven som stammer er et viktig steg i tilretteleggingen (Baluyot & Sjøstrand 2019), kan gjennomsnittsskåren i komponent 1 indikere at lærerne opplever lavere grad av mestringsforventning når det gjelder å gjennomføre tilretteleggingen. Utsagn 11 i komponent 2, "jeg kan legge til rette for gode kommunikasjonsregler i klassen", gjenspeiler derimot tilrettelegging, men formuleringen kan gi anledning til ulik fortolkning. Lærerne kan ha forskjellig oppfatning av hva som er *gode* kommunikasjonsregler. Ifølge Bandura (2006) sin teori vil spørsmålet også kunne være for generelt til å kunne tilhøre komponent 1. Flertallet vil sannsynlig skåre høyt på dette utsagnet grunnet tidligere erfaring med å legge til rette for kommunikasjonsregler generelt og ikke nødvendigvis for en elev som stammer.

Reliabilitetsanalysen av de to komponentene viste alfaverdier over .90, noe som indikerer at noen spørsmål kan være overflødige (Streiner, 2003). Funn av multikollinearitet ( $r > .80$ ) mellom spørsmål 6 og 7 i komponent 1 samt spørsmål 9 og 10 i komponent 2 kan bekrefte at noen av spørsmålene kan ha vært for like. Det ble også funnet kryssladninger ved spørsmål 5 og 8. Flere av spørsmålene anbefales derfor å omformuleres eller fjernes ved en eventuell videreutvikling av mestringsforventningsskalaen.

Simultan multippel regresjon viste at kunnskapsskåre ikke var en statistisk signifikant prediktor for verken mestringsforventning ved komponent 1, eller mestringsforventning ved

komponent 2. Kontrollvariablene «erfaring med stamming» og «antall år som lærer» var heller ikke signifikante prediktorer for læreres mestringsforventning. Til sammen forklarte alle prediktorvariablene 6.7% av variansen i MFK1, og 3.7% av variansen i MFK2, slik at lite av variasjonen i mestringsforventningsskalaen kan forklares ved variablene benyttet i denne studien. Basert på våre data har vi dermed ikke tilstrekkelig grunnlag for å si at læreres kunnskap om stamming kan predikere deres mestringsforventninger ved tilrettelegging for elever som stammer.

Uavhengig av lærernes kunnskapsskåre hadde de generelt høy grad av mestringsforventning ved begge komponenter. Til tross for at både kunnskap og mestringsforventning er viktige faktorer i tilrettelegging for elever som stammer, viser resultatene at den ene ikke er avhengig av den andre. Dette samsvarer med Bandura (1997) sin teori, som foreslår at mestringsforventning ikke er avhengig av faktisk kunnskap, men derimot basert på troen på evnen til å mestre en gitt situasjon. Teorien sier videre at den viktigste kilden til mestringsforventning er tidligere erfaringer med lignende situasjoner (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Erfaringsvariabelen i denne spørreundersøkelsen omhandlet imidlertid generell erfaring med stamming og ikke erfaring med tilrettelegging for elever som stammer. Dette kan trolig forklare hvorfor erfaringsvariabelen ikke var en signifikant prediktor for læreres mestringsforventning ved tilrettelegging. Ved undersøkelse av multikollinearitet i forkant av regresjonsanalysen ble det imidlertid funnet en moderat positiv korrelasjon mellom prediktorvariablene kunnskap og erfaring ( $r = .481$ ). Denne positive korrelasjonen indikerer at når en av prediktorvariablene stiger, stiger også den andre (Pallant, 2012). Dette kan antas å være fordi lærere som har personlig erfaring med stamming, eller tidligere har jobbet med elever som stammer, har tilegnet seg mer kunnskap om vansken.

Mann – Whitney U test viste signifikant forskjell i kunnskapsskåre hos lærere som tidligere har fått råd fra logoped om hva de kan gjøre dersom en elev stammer og de som ikke hadde fått råd ( $p < .001$ ). Gjennomsnittlig korrekte svar hos lærere som tidligere hadde fått råd fra logoped ( $M=4.9$ ) var høyere enn gjennomsnittlig korrekte svar hos lærere som ikke hadde fått råd fra logoped ( $M=2.8$ ). Dette kan forklares av at det første steget i logopedens veiledning av lærere ofte består i å informere om hva stamming er (Baluyot & Sjøstrand, 2019) I tillegg er det rimelig å anta at lærere som har fått råd i forbindelse med en elev som stammer også av den grunn har relevant erfaring med vansken, som har økt deres kunnskap.

Mann-Whitney U test viste også en signifikant forskjell i kunnskapsskåre hos lærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk ( $p = .029$ ). Gjennomsnittlig korrekte svar hos

lærere med utdanning i spesialpedagogikk ( $M=3.7$ ) var høyere enn gjennomsnittlige korrekte svar hos lærere uten utdanning i spesialpedagogikk ( $M=2.8$ ). Disse funnene var forventet da en spesialpedagog er spesialist innen tilrettelegging for elever med særskilte behov, hvor faglitteraturen omtaler et mangfold av vansker, inkludert språk - tale og kommunikasjonsvansker (Befring, 2020). Det er i tillegg rimelig å anta at de som har utdanning i spesialpedagogikk også har fått mer erfaring med elever som stammer grunnet sin faglige bakgrunn og kompetanse.

Lærernes gjennomsnittlige kunnskapsskåre uavhengig av utdanning i spesialpedagogikk var 3.1 poeng og det var ingen respondenter som hadde korrekt svar på alle utsagn. Sekstire prosent rapporterer å ha behov for mye eller svært mye mer kunnskap om stamming og omtrent samme prosentandel (64%) rangerer fagpersoner eller faglige instanser som den høyeste foretrukne kilden ved råd eller informasjon om vansken. I tillegg var det omtrent kun halvparten av lærerne som ønsket å oppgi råd til elev/foresatte. Sammen med resultatene fra Mann-Whitney testene kan studien samsvare med antagelsene om at læreres kunnskap om stamming kan være begrenset (Arnold et al., 2015; Baluyot & Sjøstrand, 2019; NIFS, 2016). Resultatene samsvarer også med Jenkins (2010) sin studie der omtrent alle lærere ønsket å få mer informasjon om stamming og hvor over halvparten ønsket å tilegne seg denne informasjonen gjennom logoped.

### **Studiens begrensninger, styrker og praktiske relevans**

Enkelte begrensninger ved vår studie bør tas i betraktning ved videre forskning. En av begrensningene gjelder utfordringer knyttet til begrepsoperasjonalisering. Utformingen av kunnskapsskalaen kan påvirke hvorvidt skåren gjenspeiler respondentenes reelle kunnskapsnivå om stamming. Kunnskapsskalaen måler læreres eksplisitte kunnskap om stamming, slik at deres totale kunnskap ikke kommer frem (Matoskova, 2016). For eksempel kan det tenkes at eventuelle underliggende aspekter ved deres kunnskap ikke fanges opp. Vi har heller ikke kontroll over hvor mange som har fått poeng fordi de faktisk har hatt reell kunnskap, eller om det har gjettet seg til riktig svar, noe som kan påvirke studiens validitet. Likevel vil inkluderingen av «vet ikke» som et svaralternativ redusere sannsynligheten for at respondenten gjetter, ved at de har muligheten til å være ærlige om mangel på kunnskap ved gitt utsagn (Mondak, 2001).

Videre er det mulig at retningslinjene for mestringsforventningsskalaen har begrenset oss i å fange lærernes faktiske grad av mestringsforventning. I spørreundersøkelsen bes respondenten om å angi et tall fra den oppgitte skalaen i undersøkelsen. Da denne beveger seg fra 0 til 100 i intervaller på 10, kan det være fare for at dette har blitt tolket som at de ikke



kan velge hvilket som helst tall mellom 0 og 100, slik teorien anbefaler (Bandura, 2006). Dette reflekteres ved at det kun er én respondent som har valgt verdier utenom den oppgitte skalaen. Det kan dermed tenkes at denne instruksjonen har begrenset oss i å få mer nyanserte svar i deres vurdering av mestringsforventning. Ved utforming av mestringsforventningsskalaer anbefales det derfor i likhet med Bandura (2006) sine anbefalinger, å spesifisere at det er et 100-punkts skala.

En annen begrensning ved studien er at vi ikke har hatt kontroll over alle mulige «response-set bias», som for eksempel hvorvidt noen respondenter har svart tilfeldig på noen eller alle utsagn (Wetzel, Böhnke & Brown, 2016). Det var derimot kun én respondent med ekstremverdier på alle spørsmålene i mestringsforventningsskalaen. Det er usikkert om dette er fordi han eller hun har høy grad av mestringsforventning ved alle disse utsagnene, eller om responsstilen kan ha vært grunnet mangel på motivasjon. Dette vil imidlertid ikke påvirke resultatene signifikant da det kun gjelder én respondent (Polit & Beck, 2012). Vi har heller ikke kontroll over hvorvidt respondentene har skåret deres grad av mestringsforventning høyere enn deres faktiske forventning om mestring, fordi de kan ha tenkt at det er sosialt akseptabelt eller ønskelig at lærere har høy grad av mestringsforventninger (Polit & Beck, 2012).

Studiens utvalgsmetode er forbundet med risiko for skjevhet i utvalget (Polit & Beck, 2017). Den høye prosentandelen (31%) av lærere med utdanning i spesialpedagogikk, sammenlignet med den øvrige populasjonen på 0.7% (Statistisk sentralbyrå, 2020a) reflekterer denne skjevheten. Det kan tenkes at disse læreren kan ha valgt å delta i studien grunnet større interesse for tema. Denne skjevheten har trolig påvirket den totale gjennomsnittsskåren i kunnskapsskalaen, da det også ses en signifikant forskjell i kunnskapsskåre mellom lærere med og uten spesialpedagogikk ( $p = .029$ ). Dette vil kunne påvirke studiens eksterne validitet og generalisering av resultater. Utvalget består imidlertid av en aldersfordeling og kjønnsfordeling som kan anses å være representativ ved undersøkelse av den øvrige populasjonen (Statistisk sentralbyrå, 2020b, 2020c). Utvalgsstørrelsen ble vurdert som tilstrekkelig for gjennomførte statistiske analyser. Likevel ville et større utvalg økt studiens validitet og redusert risikoen for skjevheter i utvalget (Polit & Beck, 2017).

Til tross for begrensningene nevnt ovenfor, har studien praktisk relevans som gjør seg gjeldende ved blant annet å oppfordre til ytterligere kompetanse om stamming hos lærere. Våre funn viser til at lærere generelt rapporterer et behov for mer kunnskap om stamming. Dette bør tas i betraktning ved utforming av innholdet i lærerutdanningen. Kompetanseheving

kan tenkes å bidra til bedre tilrettelegging og slik redusere en vanskelig skolehverdag for elever som stammer. Ved at lærere tilegner seg spesifikk kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for disse elevene, vil dette trolig også kunne bidra til å styrke deres mestringsforventninger. Dette oppfordrer til et tettere samarbeid mellom lærere og logopeder, noe som samsvarer med både teori og våre funn om at flertallet ønsker informasjon fra fagpersoner eller faglige instanser (Jenkins, 2010). Basert på dette vil det også være viktig at logopeder er klar over viktigheten av dette samarbeidet samt teorien som sier at kunnskap og mestringsforventning er viktig ved tilrettelegging for elever som stammer. I tillegg bør de ha kjennskap til at selv lærere med spesialpedagogikk kan ha begrenset kunnskap om stamming. Det kan dermed være hensiktsmessig at logopeden bistår med veiledning, men samtidig bidrar til å læreren selv får suksessfulle erfaringer med å tilrettelegge for eleven som stammer.

### **Konklusjon**

Funnene i studien viser at eksplisitt kunnskapsskåre om stamming ikke kan predikere mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Lærere som tidligere har fått råd fra logoped og lærere med utdanning i spesialpedagogikk skårer signifikant høyere på kunnskapsskalaen. Likevel er den gjennomsnittlige kunnskapsskåren generelt lav og flertallet rapporterer et stort behov for ytterligere kunnskap om stamming i samsvar med tidligere forskning. Lærernes generelle høye grad av mestringsforventning indikerer også at de kan være motivert for tilegnelse av denne kunnskapen. Disse funnene må imidlertid tolkes med varsomhet, da utvalgsmetoden og skjevheter i utvalget reduserer dens generaliseringsverdi.

Til tross for dette bidrar studien til litteraturen om læreres kunnskap om stamming, samt læreres mestringsforventninger på et område som er lite undersøkt. Selv om læreres kunnskap om stamming ikke virker å predikere deres mestringsforventninger ved tilrettelegging, vil begge faktorene være viktig i møte med en elev som stammer. Dette kan økes ved tettere samarbeid med logoped. Herunder foreslår vi at fremtidig forskning bør undersøke kunnskap i sammenheng med suksessfulle erfaringer ved tilrettelegging, da dette ifølge Bandura (2006) sin teori vil kunne påvirke læreres mestringsforventninger i arbeid med elever som stammer. Det kan også være interessant å gjennomføre longitudinelle design for å undersøke hva som skaper mestringsforventning ved tilrettelegging hos lærere og hvordan denne endrer seg over tid.

**Acknowledgements**

Vi vil takke våre veiledere Ragnhild Rekve Heitmann og Arve Egil Asbjørnsen for veiledning i forbindelse med denne masteroppgaven.

## Referanser

- Aarø, L.E. (2007) Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden. (2.utg) Hentet fra [http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arnold, H., Li, J., & Goltl, K. (2015). Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 28-39. doi <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.12.001>
- Baluyot, C. & Sjøstrand, Å. (2019). Samarbeid mellom skole og logoped - til det beste for elever som stammer. Hentet fra [https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/taleflyt/artikkelsamling-stamming/statped\\_artikkelsamling\\_kapitel5.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/sprak-og-talevansker/taleflyt/artikkelsamling-stamming/statped_artikkelsamling_kapitel5.pdf)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. I F. Pajares & T. C. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Befring, E. (2020). Hentet fra <http://www.edvard-befring.com/sentrale-boker/>
- 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(3), 1060–1066. doi: 10.2466/pms.104.4.1060-1066
- Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M., & Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35(2), 92-109. //doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.03.003
- Connery, A., Mccurtin, A., & Robinson, K. (2019). The lived experience of stuttering: A synthesis of qualitative studies with implications for rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 1-11. doi <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1555623>
- 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(2), 71-82. doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.12.001
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Evans, D., Healey, E. C., Kawai, N., & Rowland, S. (2008). Middle school students' perceptions of a peer who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 33(3), 203–219. doi: 10.1016/j.jfludis.2008.06.002
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Flynn, T., & St. Louis, K. (2011). Changing adolescent attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 36(2), 110-121. doi <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.04.002>
- Furr, R. M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. London: SAGE.
- Guitar, B. (2019). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment* (5. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders Literacy Outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24. doi: 10.1086/665816
- Guttormsen, L., Kefalianos, E., & Næss, K. (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of Fluency Disorders*, 46, 1-14.
- Jenkins, H. (2010). Attitudes of teachers towards dysfluency training and resources. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 253-258. doi <https://doi.org/10.3109/17549500903266071>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 275–305. doi: 10.1016/j.jfludis.2004.10.001
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren- Rollen og utdanningen* (Meld. St.11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

- Langevin, M. (2009). The Peer Attitudes Toward Children who Stutter scale: Reliability, known groups validity, and negativity of elementary school-age childrens attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 72–86. doi: 10.1016/j.jfludis.2009.05.001
- Matoskova, J. (2016). Measuring Knowledge. *Journal of Competitiveness*, 8(4), 5–29. doi: 10.7441/joc.2016.04.01
- Mondak, J. J. (2001). Developing Valid Knowledge Scales. *American Journal of Political Science*, 45(1), 224-238. doi: 10.2307/2669369
- Mulstad, S.K., & Voldnes, A.H. (2019). *Læreres kunnskaper og mestringsforventninger tilknyttet stamming* (Masteravhandling, Universitetet i Bergen). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/20193/L-reres-kunnskaper-og-mestringsforventninger-tilknyttet-stamming--masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1 – 7*. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf) Sist revidert: 17.10.2018.
- Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale. (NIFS). (2019). Taleflytvansker i skolen. Hentet fra <https://www.stamming.no/taleflytvansker-i-skolen>
- Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale. (NIFS). (2016). Nye informasjonsbrosjyrer om stamming og løpsk tale til barnehager og skoler. Hentet fra <https://www.stamming.no/nye-informasjonsbrosjyrer-om-stamming-og-lpsk-tale-til-barnehager-og-skoler>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2020). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. London, UK: McGraw-Hill.
- Pearson, J. C., Child, J. T., Degreeff, B. L., Semlak, J. L., & Burnett, A. (2011). The Influence of Biological Sex, Self-Esteem, and Communication Apprehension on Unwillingness to Communicate. *Atlantic Journal of Communication*, 19(4), 216–227. doi: 10.1080/15456870.2011.584509
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2017). *Nursing Research: generating and assessing evidence for nursing practice* (10.utg). Philadelphia: Wolters Kluwer

- Ramboll. (2019). SurveyXact by Ramboll. Hentet fra <https://www.surveyxact.com/product/>
- Ramig, P. R. & Dodge, D. (2009). *The Child and Adolescent Stuttering Treatment & Activity Resource Guide*. Hentet fra:  
[https://books.google.no/books?id=iCKqhrrHj1oC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=teachers+facilitating+stuttering&source=bl&ots=HTZ6\\_c-R86&sig=ACfU3U0Hx8vos2O7TwnfnfrsSMay60SWbg&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwirg7ua\\_KTiAhWSyqYKHSdmDSkQ6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=teachers%20knowledge&f=false](https://books.google.no/books?id=iCKqhrrHj1oC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=teachers+facilitating+stuttering&source=bl&ots=HTZ6_c-R86&sig=ACfU3U0Hx8vos2O7TwnfnfrsSMay60SWbg&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwirg7ua_KTiAhWSyqYKHSdmDSkQ6AEwAnoECAgQAQ#v=onepage&q=teachers%20knowledge&f=false)
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., . . . Wake, M. (2013). Natural history of stuttering to 4 years of age: a prospective community-based study. *Pediatrics*, 132(3), 460. doi:10.1542/peds.2012-3067
- Rocha, M., Yaruss, J., & Rato, J. (2019). Stuttering Impact: A Shared Perception for Parents and Children? *Folia Phoniatica Et Logopaedica.*, 1-9. doi <https://doi-org.pva.uib.no/10.1159/000504221>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Smith, A., & Weber, C. (2017). How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2483–2505. doi: 10.1044/2017\_jslhr-s-16-034
- Statistisk sentralbyrå. (2020a). 12071: *Ansatte lærere i grunnskolen, etter pedagogisk utdanning, alder, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12071/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020b). 12282: *Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K) 2015 – 2019*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020c) 12282: *Lærere i grunnskolen, etter region, kjønn, alder, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/tableViewLayout1/>
- Streiner, D. L. (2003) Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency, *Journal of Personality Assessment*, 80:1, 99-103, DOI: 10.1207/S15327752JPA8001\_18

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)00036-1
- Utdanningsdirektoratet. (2019). TALIS 2018: Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel (rapport) Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevne-og-hoy-trivsel/>
- Wetzel, E., Böhnke, J. R., & Brown, A. (2016). Response Biases. *The ITC International Handbook of Testing and Assessment*, 349–363. doi: 10.1093/med:psych/9780199356942.003.0024
- World Health Organization. (2019) *International Statistical Classification of Diseases for mortality and morbidity statistics* (11<sup>th</sup> Revision) Hentet 10.03.2020 fra <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/654956298>
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of Stuttering: 21st Century Advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66–87. <http://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi: 10.3102/0034654315626801



## Vedlegg 1: Spørreskjemaundersøkelse med samtykkeerklæring

**Jeg samtykker herved til at de opplysningene som oppgis gjennom spørreskjemaet kan brukes i masterprosjektet**

- Ja  
 Nei

**Vi starter med noen generelle opplysninger om deg:**

Kjønn:

\_\_\_\_\_

Fødselsår:

\_\_\_\_\_

**Har du utdanning i spesialpedagogikk?**

- Ja  
 Nei

**Hvor mange år har du jobbet som lærer:**

- Under ett år  
 1-5 år  
 6-10 år  
 11-15 år  
 16-20 år  
 Over 20 år

**Nå kommer noen påstander om stamming. Vi ønsker at du svarer om de stemmer, ikke stemmer, eller om du ikke vet om de stemmer.**

Ja, det stemmer

Nei, det stemmer ikke

Vet ikke

Stamming skyldes en  
blanding av arv og miljø

	Ja, det stemmer	Nei, det stemmer ikke	Vet ikke
En av årsakene til at et barn stammer kan være dårlig selvtillit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barn begynner oftere å stamme i skolealder enn i barnehagealder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste barn slutter å stamme av seg selv/vokser av seg problemet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stamming kan forekomme uten observerbare symptomer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sekundær stamming betegnes av repetisjon, gjentakelse og forlengelser av ord og lyder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blokkeringer kan være både hørbare og lydløse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spenning av ansiktsmuskulatur, blinking og nikking er eksempler på fluktatferd hos barn som stammer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Risikoen for at stammingen vedvarer er like stor for begge kjønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom eleven begynner å stamme bør læreren hjelpe eleven med å fullføre setningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor mye mer kunnskap vil du si det er behov for at du tilegner deg om stamming?

- Svært mye
- Mye
- Noe
- Lite
- Svært lite

Hvor vil du søke råd eller informasjon om stamming? Ranger de 5 kunnskapskildene nedenfor ved å dra alternativene i foretrukket rekkefølge. Den kilden du foretrekker mest skal plasseres øverst, mens den kilden du foretrekker minst skal plasseres nederst.

	Informasjonskilde				
	1	2	3	4	5
Kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagpersoner eller faglige instanser (Spesialpedagog, logoped, PPT-kontoret og Statped)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre og foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglitteratur og internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venner og familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nedenfor kan du se en skala rangert fra 0 til 100, hvor 0 signaliserer ingen grad av mestring, 50 signaliserer moderat mestring og 100 signaliserer svært sikker grad av mestring. Angi et tall fra skalaen nedenfor i tekstboksene til hvert underspørsmål, for i hvilken grad du mener du kan mestre ulike situasjoner du opplever i møte med elever som stammer.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
I ingen grad					I moderat grad					I svært sikker grad

Jeg kan bidra til at elever som stammer ikke føler stress og ubehag ved å stamme \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elever som stammer snakker i situasjoner hvor de tror de vil stamme \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elever som stammer ikke prøver å skjule stammingen sin \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elever som stammer tar initiativ til kontakt med andre \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elever som stammer er en del av fellesskapet \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elever som stammer svarer på spørsmål i klasserommet \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elever som stammer holder presentasjoner i klassen \_\_\_\_\_

Jeg kan bidra til at elevene som stammer kan være åpen om stammingen sin i samtale med medelever \_\_\_\_\_

Jeg kan snakke med eleven om hvordan han vil ha det i klassen \_\_\_\_\_

Jeg kan rådføre meg med foreldre og foresatte til barn som stammer \_\_\_\_\_

Jeg kan legge til rette for gode kommunikasjonsregler i klassen \_\_\_\_\_

Dersom du skal gi ett råd til foreldre som har barn som stammer, hva vil det være? Om du ikke ønsker å oppgi et svar, vennligst skriv "ingenting" for å gå videre.

---

---

---

Dersom du skal gi ett råd til en elev som stammer, hva vil det være? Om du ikke ønsker å oppgi et svar, vennligst skriv "ingenting" for å gå videre.

---

---

---

**Til slutt ønsker vi gjerne at du skal svare på noen spørsmål om din erfaring med stamming og din jobbsituasjon i dag.**

**Hva er din personlige erfaring med stamming? Kryss av for alt som passer:**

- Jeg stammer selv
- Jeg har ett eller flere familiemedlemmer som stammer
- Jeg har en eller flere venner som stammer
- Jeg har en eller flere bekjente som stammer
- Jeg har en eller flere kollegaer som stammer
- Jeg er lærer for en eller flere elever som stammer
- Annen erfaring med stamming (vennligst angi erfaring i tekstboksen) \_\_\_\_\_
- Jeg har ingen erfaring med stamming

**Har du tidligere arbeidet med elever som stammer?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**Har du fått råd fra logoped om hva du kan gjøre dersom en elev stammer?**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**Har du tidligere fått tilbud om kurs eller foredrag om temaet stamming?**

- Ja

- Nei
- Vet ikke

**Lærer for følgende trinn (Flere svaralternativer er mulig):**

- 1. trinn
- 2. trinn
- 3. trinn
- 4. trinn
- 5. trinn
- 6. trinn
- 7. trinn

**Yrkestittel:**

- Lærer
- Rektor
- Assistent
- Annet (Angi nedenfor) \_\_\_\_\_

**Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet!**

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektorene

### **Spørreundersøkelse om læreres kunnskaper om stamming**

Formålet med dette spørreskjemaet er å undersøke hvilke kunnskaper grunnskolelærere på 1.-7.trinn har om stamming, og hvordan de tilrettelegger for elever som stammer i skolen. Vi ønsker gjerne at alle lærere ved skolen deltar, uavhengig av hvor mye erfaring de har med stamming. Vi har et inntrykk av at det er lite fokus på stamming i emneplanene for lærerutdanningen. Derfor er vi interessert i å vite hvor mye kunnskap lærere har tilegnet seg om stamming selv, og hvilke informasjonskanaler de bruker for denne tilegnelsen.

Denne spørreundersøkelsen danner grunnlaget for vår masteroppgave i logopedi ved Universitetet i Bergen. Veiledere for dette prosjektet er Ragnhild R. Heitmann og Arve E. Asbjørnsen.

Dersom lærerne velger å besvare spørreskjemaet vil det ta dem ca. 5-10 minutter. Spørsmålene omhandler kunnskap om stamming og erfaring med elever som stammer. I tillegg vil det være spørsmål om tilrettelegging for elever som stammer, samt spørsmål om rådgivning til eleven selv og foresatte.

Dersom du har noen spørsmål om prosjektet, vennligst ta kontakt på tlf: +47 55 58 60 85 eller epost: Ragnhild.Heitmann@uib.no.

Vedlagt sender vi ved et informasjonsskriv med en link til selve spørreskjemaet. Dette informasjonsskrivet er det fint om du sender til lærere ansatt ved skolen.

Tusen takk for at du tar deg tid til å distribuere spørreskjemaet.

Med vennlig hilsen,

Tina Amoli, Amelia Louisa Hundsal & Victoria Paalgard

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærerene

## **Spørreundersøkelse om læreres kunnskaper om stamming**

Til deg som har mottatt denne spørreundersøkelsen: Formålet med dette spørreskjemaet er å undersøke hvilke kunnskaper grunnskolelærere på 1.-7.trinn har om stamming, og hvordan de tilrettelegger for elever som stammer i skolen. Vi ønsker gjerne at du deltar uavhengig av hvor mye erfaring du har med stamming. Vi har et inntrykk av at det er lite fokus på stamming i emneplanene for lærerutdanningen. Derfor er vi interessert i å vite hvor mye kunnskap du har tilegnet deg om stamming selv, og hvilke informasjonskanaler du bruker for denne tilegnelsen.

Denne spørreundersøkelsen danner grunnlaget for masteroppgaven vår ved Universitetet i Bergen. Våre veiledere i dette prosjektet er Ragnhild R. Heitmann og Arve E. Asbjørnsen.

Dersom du velger å besvare spørreskjemaet vil det ta deg ca. 5-10 minutter. Spørsmålene omhandler kunnskap om stamming og erfaring med elever som stammer. I tillegg vil det være spørsmål om tilrettelegging for elever som stammer, samt spørsmål om rådgivning til eleven selv og foresatte.

Spørreskjemaet besvares elektronisk. Du må gi samtykke til at de opplysningene du oppgir gjennom spørreskjemaet kan brukes i dette forskningsprosjektet før du får tilgang til spørsmålene. Informasjonen du bidrar med lagres i anonymisert form, og vi kan ikke tilbakeføre opplysninger til deg som respondent etter at du har sendt inn skjemaet. Du kan avslutte utfyllingen av spørreskjemaet når som helst. Det er kun personer med tilknytning til prosjektet som vil behandle dine opplysninger.

Dersom du har noen spørsmål om prosjektet, vennligst ta kontakt med prosjektansvarlig Ragnhild R. Heitmann på tlf: +47 55 58 60 85 eller epost: Ragnhild.Heitmann@uib.no.

Håper du tar deg tid til å svare på spørreundersøkelsen vår!

Link til spørreskjema: <https://svar.uib.no/LinkCollector?key=VHPSHQU1SJC2> Med vennlig hilsen

Tina Amoli, Amelia Louisa Hundsal & Victoria Paalgard



