

Marita Haaker og Veronika Lervaag



Barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming

Masteroppgave

LOGO345, Masterprogram ved logopedi,

ved Universitet i Bergen

Institutt for biologisk og medisinsk psykologi

Det Psykologiske Fakultet

Universitetet i Bergen

Vår 2021

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av en toårig mastergrad i logopedi ved Universitetet i Bergen. Gjennom masteroppgaven har vi fått større innsikt i fenomenet stamming, både gjennom undervisning og praksis. Studien har gitt oss mulighet til å fordype oss i dette temaet, og forskningen har gitt oss en god forståelse for de teoretiske aspektene ved temaet og større innblikk i barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen.

Vi ønsker å takke Silje Kristin Mulstad og Andrea Haugen Voldnes (2019) som har utarbeidet spørreskjemaet som vi fikk benytte i denne studien. Noen spørsmål er blitt endret på for å rette seg mot barnehagelærere, og vi har kun brukt deler av spørreskjemaet.

Masteroppgaven har blitt skrevet under en spesiell tid i Norge, noe som til tider påvirket konsentrasjonen vår og oppgavens framdrift. Samarbeidet har foregått på digitale plattformer og gjennom flere samtaler over telefon og mail. Prosessen har vært krevende, men samtidig har det også vært veldig lærerikt og interessant.

Vi ønsker å takke våre veiledere universitetslektor Ragnhild Rekve Heitmann og professor emerita Turid Helland for god veiledning gjennom masteroppgaven.

Bergen, mai 2021

Marita Haaker og Veronika Lervaag

Innholdsfortegnelse

<i>Abstract</i>	5
<i>Sammendrag</i>	6
<i>Introduksjon</i>	7
Barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming	7
<i>Teoretisk forankring</i>	7
Stamming	7
Definisjon på stamming.	8
Normal ikke-flyt.	9
Sekundæratferd.....	10
Prevalens og insidens.	10
Etiologi.....	11
Risikofaktorer.....	13
Oppstart og utvikling av stamming.	14
Følelser, holdninger og selvtillit.....	15
Behandlingstilnærminger i barnehagen.....	16
Tidlig innsats i barnehagen.	18
Stamming i barnehagen	19
Barnehagen som arena.	20
Identifisering og tilrettelegging for barnehagebarn som stammer.	20
Samarbeid mellom logoped, foresatte, logoped og andre faginstanser.....	21
Barnehagelæreres kunnskap om stamming.	22
Barnehagelærerutdanningen.....	22
Rammeplan for barnehagen.....	23
Mestringsforventning	23
Generell teori om mestringsforventning.	23
Barnehagelæreres mestringsforventning i barnehagen.....	25
<i>Mål og problemstilling</i>	27
Hensikt med denne studien	27
Problemstilling	28

<i>Metode</i>	28
Forskningsdesign	28
Måleinstrument	28
Spørreskjema.	28
Utforming av spørreskjema.	29
Prosedyre	30
Utvalg.	30
Utvalgsmetode og datainnsamling.	30
Distribusjon, administrering og databehandling.	31
Dataanalyse.	31
<i>Etiske aspekt ved studien</i>	32
<i>Diskusjon av teoretiske aspekt ved studien som ikke er presentert i artikkelen</i>	32
<i>Litteraturliste</i>	36
<i>Artikkelmanus</i>	48
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagestyrere</i>	77
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagelærerne</i>	78
<i>Vedlegg 3: spørreskjemaundersøkelse med samtykkeerklæring</i>	79

Abstract

The purpose of this study was to examine kindergarten teacher's knowledge and self-efficacy associated with stuttering in kindergarten. The study examined whether an education in special needs for kindergarten teachers had an impact on their knowledge and self-efficacy associated with stuttering. The study also examined whether there is a difference in knowledge and self-efficacy among those who had received advice from a speech therapist, and those who did not. Furthermore, the study examined whether there was a connection between the number of years one has worked as a kindergarten teacher and their level of knowledge and self-efficacy. Finally, the study compared kindergarten teachers' knowledge of stuttering with Amoli and Paalgard (2020)'s findings on primary school teachers' knowledge of stuttering. The level of knowledge and self-efficacy was measured using a newly developed questionnaire that Mulstad and Voldnes (2019) have constructed, where some of the questions have been changed and directed at kindergarten teachers. 125 kindergarten teachers (111 women, 14 men, $M=42$, age range 23-65 years) participated in the study. Mann Whitney test showed no significant difference in level of knowledge between kindergarten teachers with and without education in special needs, or with kindergarten teachers with and without advice from a speech therapist. This finding was in contrast to Amoli and Paalgard (2020)'s results, where primary school teachers who had previously received advice from speech therapists and teachers with education in special needs had scored significantly higher on the knowledge scale than those who did not have this background. The T-test showed no difference between kindergarten teachers with and without education in special needs, but showed a significant difference between kindergarten teachers who had received advice from a speech therapist and not. The correlation analysis showed a significant connection between both experience and knowledge, as well as experience and expectation of self-efficacy in kindergarten teachers.

Key words: survey, kindergarten teachers, stuttering, knowledge and self-efficacy

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen. Studien undersøkte om utdanning i spesialpedagogikk hos barnehagelærere hadde betydning for deres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming. Det ble også undersøkt om det var en forskjell i kunnskap og mestringsforventning hos de som har mottatt råd fra logoped, og de som ikke har det. Videre undersøkte studien om det fantes en sammenheng mellom antall år en har jobbet som barnehagelærere og deres nivå av kunnskap og mestringsforventning. Til slutt sammenlignet studien barnehagelæreres kunnskap om stamming med Amoli og Paalgard (2020) sine funn om barneskolelæreres kunnskap om stamming. Kunnskapsnivå og mestringsforventning ble målt ved bruk av et nyutviklet spørreskjema som Mulstad og Voldnes (2019) har konstruert, hvor noen av spørsmålene er blitt endret og rettet mot barnehagelærere. 125 barnehagelærere (111 kvinner, 14 menn, $M=42$, aldersspenn 23-65 år) deltok i studien. Mann Whitney test viste ingen forskjell i kunnskapsnivå mellom verken barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk, eller hos barnehagelærere med og uten mottatt råd fra logoped. Dette var i motsetning til Amoli og Paalgard (2020) sine resultater, der barneskolelærere som tidligere hadde mottatt råd fra logoped og lærere med spesialpedagogisk utdanning skåret signifikant høyere på kunnskapsskalaen, enn de som ikke hadde denne bakgrunnen. T-test for uavhengige utvalg viste ingen forskjell mellom barnehagelærere med og uten spesialpedagogisk utdanning, men viste en signifikant forskjell mellom barnehagelærere som hadde mottatt råd fra logoped og de som ikke hadde mottatt råd fra logoped. Korrelasjonsanalysen viste en signifikant sammenheng mellom både erfaring og kunnskap, samt erfaring og mestringsforventning hos barnehagelærere.

Nøkkelord: spørreskjema, barnehagelærere, stamming, kunnskap og mestringsforventning.

Introduksjon

Barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming.

Stamming oppstår som regel når barnet er mellom 2 og 5 år. For de fleste vil stammingen forsvinne, men for noen kan den bli vedvarende og medføre ulike emosjonelle, sosiale eller psykiske problemer. Barnehagen er en viktig arena for å kunne identifisere stamming og for å følge opp barn som stammer i barnehagen. Barnehagelærere betraktes som viktige personer i et barns liv, og deres kunnskap om stamming kan ha betydning for hvordan det blir tilrettelagt for barn som stammer i barnehagen (Ramig & Dodge, 2009). Mulstad og Voldnes utførte en studie i 2019 der de undersøkte om barneskolelæreres kunnskap om stamming predikerte mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. De utarbeidet et spørreskjema for å besvare dette, men konkluderte med at studiens funn ikke kunne generaliseres før undersøkelsen ble gjennomført med flere respondenter. Dette førte til at Amoli og Paalgard (2020) året etter utførte en studie som bygger videre på Mulstad og Voldnes (2019) sin studie. Deres studie ble gjennomført med et større antall respondenter, med mål om å kunne bidra til forskningen på læreres kunnskap og mestringsforventning ved tilrettelegging for elever som stammer. Vi skal i denne studien undersøke om det finnes en forskjell i kunnskapsnivå hos barnehagelærere som har utdanning i spesialpedagogikk og de som ikke har denne bakgrunnen. Vi skal også undersøke kunnskapsnivå hos barnehagelærere som tidligere har mottatt råd fra logoped, sammenlignet med de som ikke har mottatt råd fra logoped. Deretter skal vi undersøke mestringsforventning hos de samme gruppene som i kunnskap. Videre skal studien undersøke om det finnes en sammenheng mellom erfaring som barnehagelærer og nivå av kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming. Erfaring som barnehagelærer tilsvarer hvor mange år de har jobbet i barnehage. Til slutt skal vi sammenligne barnehagelæreres kunnskap om stamming i barnehagen med lærernes kunnskap om stamming i skolen (Amoli & Paalgard, 2020).

Teoretisk forankring

Stamming. Stamming klassifiseres som en taleflytvanske og kan deles inn i to kategorier; ervervet stamming og utviklingsmessig stamming. Ervervet stamming deles som oftest inn i psykogen stamming, som kan forårsakes av en traumatisk hendelse, og nevrogen stamming, som kan forårsakes av ulike former for hjerneskade (Ward, 2008).

Utviklingsmessig taleflytvanske kjennetegnes av vedvarende og hyppige taleflytbrudd, som overstiger hva en kan forvente av normale taleflytbrudd for utviklingsstadiet, og er utenfor

hva en kan forvente ut fra kognitiv fungering, og dette fører til redusert forståelighet og påvirker personens kommunikasjon signifikant. I denne studien vil det dreie seg om utviklingsmessig stamming, som er den vanligste formen for stamming (Guitar, 2019). Stamming som forekommer i barnehageårene, blir referert til som utviklingsmessig stamming. Den oppstår gjerne når barnet er i en aktiv fase av språkutviklingen som ofte er når de er mellom 2-5 år (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013).

Definisjon på stamming. Den vanlige oppfatningen er at “alle vet hva stamming er”. Den åpenbare, hørbare stammingen er stort sett lett å kjenne igjen for oss alle. Forskere og andre fagfolk på området ser derimot en kompleks vanske, og opplever at jo mer de forsker og studerer stamming, jo mer vokser den i kompleksitet (Yairi & Seery, 2015).

Det er flere som har forsøkt å definere stamming, men forskere har ikke oppnådd en fullstendig enighet om hvordan stamming skal defineres og tolkes (Packman & Attanasio, 2017, Ward, 2018; Yairi & Seery, 2015). Dette kan skyldes at stamming er et svært komplekst fenomen som kan oppleves og opptre forskjellig fra person til person, men også fra situasjon til situasjon (Alm, 2014). Stamming kan forklares ut fra hva kommunikasjonspartneren kan se og høre av stammingen, hva ulike definisjoner sier om både repetisjoner, forlengelser og blokkeringer og hvordan personen selv opplever stammingen (Bloodstein, 1990). Stamming blir ofte forklart ut fra en multifaktoriell modell som beskriver ulike fysiske, lingvistiske, psykologiske og miljømessige aspekter ved stammingen. På denne måten kan ulike definisjoner til sammen forsøke å forklare kompleksiteten ved stamming (Shapiro, 2011).

Guitar (2019) definerer stamming som en taleflytvanske der talen er preget av talebrudd i form av repetisjoner, forlengelser eller blokkeringer. Repetisjoner forekommer på lyder som for eksempel “k-k-k-kan du komme her?”, på stavelser “is-is-iskrem”, og enstavelsesord “is-is-is-is er godt”. Forlengelser innebærer at en lyd holdes lengre enn normalt, som for eksempel når et barn sier “Kkkkkkkan jeg få en is?” Blokkeringer innebærer at pusten og stemmen stopper opp, og en kan observere at det blir en stans i talen til barnet, som for eksempel hvis barnet sier “får jeg en...(stopp i talen, lepper presses sammen)...bolle” eller “Julius er en...(stopp i talen, munnen er åpen, men ordet sitter fast i halsen)...apekatt” (Guitar, 2019). Stamming kan opptre svært forskjellig fra barn til barn, som vil si at hos noen barn kan en se alle disse formene for talebrudd. Hos andre barn kan det være at stammingen kun vises gjennom en type talebrudd, som for eksempel kun gjennom repetisjoner (Boey, Van de Heyning, Wuyts, Heylen, Stoop & De Bodt, 2009).

Hvordan vi forstår ordet stamming vil som sagt være avhengig av flere ulike faktorer, derfor har vi valgt å ta med Shapiro (2011) og Alm (2005) sin definisjon av stamming, for å

kunne favne begrepet stamming på en hensiktsmessig og god måte. Shapiro (2011) mener at “stamming er hva folk som stammer, føler at deres stamming er” (Fritt oversatt fra Shapiro, 2011). Alms (2005) definisjon vektlegger følgende: “Stamming er en taleforstyrrelse, preget av vanskeligheter med å komme seg videre i talefrekvensen, når en person vet hva han eller hun skal si. Vanskeligheter kommer til uttrykk som: lydproblemer med initiering, forlengelser av lyder, repetisjoner av lyder, stavelser, ord eller uttrykk, omformulering, pauser, overflødige lyder eller ord og unngåelse av tale. I noen tilfeller er vanskelighetene med å komme seg videre i talesekvensen assosiert med unormale muskelspenninger eller unormale bevegelser, spesielt i halsen, munnen og ansiktet, men også i resten av kroppen. Forstyrrelsen kan være skjult dersom han eller hun klarer å bruke bevisste strategier for å unngå fremvisning av symptomer (Fritt oversatt fra Alm, 2005).

Normal ikke-flyt. Det finnes flere begreper i litteraturen som betegner normal ikke-flyt, også kalt “småbarnsstotring”. “Småbarnsstotring” er et etablert begrep i Norge til tross for at det er stor usikkerhet om meningsinnholdet. Normal ikke-flyt går ut på at barn kan lete etter ord eller kan ha brudd i talen sin, men dette er noe som vanligvis går over med økt språkkompetanse (Østerberg, 2019). Normal ikke-flyt preges ofte av andre former for talebrudd, der barn kan gjøre om på setninger, sette inn fyllord som for eksempel “Ehm” og repetere hele ord. Barnehagelærere bør følge ekstra godt med på barn som unngår å snakke, eller som utelater ord eller lyder i talen (Østerberg, 2019). Barn som stammer har i noen tilfeller tilleggsafterd, og det er ikke noe som kjennetegner normal ikke-flytende tale. Det er normalt at barn må ta pauser når de forsøker å sette ord på tankene sine. Gjentakelser av hele ord er helt normalt for barn i barnehagen, som for eksempel “jeg, jeg vil ha ballen”, og gjentakelser av deler av setningen er også normalt som for eksempel “jeg vil ha, jeg vil ha ballen”. Ved normal ikke-flyt er barna ofte helt uberørt av måten de snakker på (NIFS, 2020).

Det kan være vanskelig å skille mellom stamming og normal ikke-flytende tale, og en logoped er avhengig av observante voksne i barnehagen og foreldre for at stamming skal oppdages og behandles (Boey et al., 2009). Ifølge Sønsterud, Howells og Hoff (2014) vil foreldre selv kunne vurdere en forskjell mellom stamming og normal ikke-flyt hos sitt eget barn (Einarsdottir & Ingham, 2010). Når foreldrene tar kontakt, er det som regel en reell bekymring de har, og det kan forventes at det faktisk er stamming de har observert. Sønsterud, Howell og Hoff (2014) mener at det å skille mellom stamming og normal ikke-flyt ofte lar seg gjøre uten at en logoped behøver å være inne i bildet, men en logoped kan likevel vurdere kvantitative og kvalitative trekk ved barnets taleflytbrudd. Det som gjør det utfordrende, er at enkelte stammesymptomer kan vurderes av noen forskere og klinikere som stamming, men

hos andre blir det ikke vurdert som stamming. Med tanke på at det finnes flere forskjellige definisjoner av stamming, kan dette føre til forskjell i resultater og funn i forskningen.

Diskusjonen mellom Howell (London) og Onslow, Packman med kollegaer (Sydney) er med på å tydeliggjøre kompleksiteten. Onslow med kollegaer inkluderer de barna som har en høy frekvens av gjentakelser av hele ord, mens Howell mener de bør utelates (Howell, 2011).

Sekundæratferd. Sekundæratferd kan deles inn i to kategorier: fluktatferd og unngåelsesatferd. Fluktatferd oppstår når den som stammer forsøker å avslutte stammingen eller “flykte” fra stammingen mens det pågår. Dette kan gjøres ved å for eksempel blunke med øynene, bevege hodet opp og ned, eller legge inn fyllord som for eksempel “øh”. Unngåelsesatferd oppstår gjerne før stammingen har rukket å inntre, og den oppstår gjerne når den som stammer opplever å kunne forvente å stamme på visse ord, med visse personer eller i gitte situasjoner. Den som stammer prøver da å unngå disse ordene, personene eller situasjonene for å unngå å stamme (Guitar, 2019). Unngåelse av ord kan skje ved hjelp av erstatninger, utsettelse, venting, bruk av fyllord eller ved å endre stemmeleie (Van Riper, 1982; Guitar, 2019). Dette kan innebære at den som stammer planlegger i større grad den verbale kommunikasjonen, noe som kan resultere i at personen lar være å uttrykke seg og/eller begynner å unngå ulike situasjoner (Guitar, 2019). Stamming har i lang tid blitt sammenlignet med et isfjell, som illustrerer hvordan det kun er deler av vansken som er hørbar eller synlig, mens resten gjerne ligger skjult under overflaten (Sheehan, 1970). Sekundæratferd kan i begynnelsen være tilfeldig strev for å få bedre flyt, men etter hvert kan det bli utviklet til faste, lærte atferdsmønstre som oppstår når den som stammer har behov for å unngå stammingen (Guitar, 2019).

Prevalens og insidens. Hvor høy forekomsten av stamming er finnes det ingen klar fasit på og studier gjennom tidene har konkludert med ulike funn. Grunnen til dette kan blant annet være at forskere definerer stamming ulikt, og at de har benyttet ulike metoder for å innhente data (Guitar, 2019). Hvor høy andelen som stammer på et gitt tidspunkt er, vil for eksempel variere stort i ulike aldersgrupper. Etersom de fleste vokser av seg stammingen, vil naturligvis flere barn enn voksne stamme til enhver tid (Guitar, 2019). Studier av insidens og prevalens har tatt for seg ulike aldersgrupper, noe som kan forklare det store spriket i tall på hvor stor andelen som stammer i befolkningen er.

Mens eldre studier konkluderer med en forekomst på 2,4% (Beitchman, Nair, Clegg & Patel, 1986), viser nyere studier at andelen er betydelig høyere. Reilly et al (2013) fant en forekomst på hele 11,2% av stamming hos barn som nylig hadde fylt fire år. Forekomsten av stamming hos skolebarn har blitt estimert til kun 1%, basert på en gjennomgang av 44 studier

(Bloodstein & Ratner, 2008). Dette støttes av Andrews, Craig, Feyer, Hoddinott, Howie & Neilson (1983), som også konkluderte med at om lag 1% av alle skolebarn vil stamme til enhver tid. Dersom disse funnene er valide, tyder dette på at et betydelig antall barnehagebarn blir kvitt stammingen i overgangen mellom barnehagen og skolen (Guitar, 2019). Tallene viser i tillegg at det er helt normalt å oppleve en periode med stamming i en tidlig fase av livet.

Flere studier har dokumentert at en høy andel av barn som stammer tidlig i livet opplever spontan bedring uten noen form for behandling (Yairi & Ambrose, 1999; Kloth, Kraaimaat, Janssen & Brutten, 1999; Mansson, 2000; Dworzynski, Remington, Rijsdijk, Howell & Plomin, 2007; Yairi & Ambrose, 2013). Det er imidlertid ikke kontrollert for at barna kan ha mottatt en form for logopedisk behandling på et tidspunkt før stammingen avtok, derfor bør disse funnene betraktes med forsiktighet (Guitar, 2019).

Andre studier har vurdert andelen av personer som stammer på et punkt i livet til hele 15% (Bloodstein & Ratner, 2008). Her har imidlertid deltakerne i studien og foreldrenes egne vurderinger blitt inkludert, samt at studien inkluderte personer som har stammet i kortere perioder. Imidlertid er foreldre vurdert som en god kilde til å avgjøre om det som observeres hos barnet er stamming og ikke normal ikke-flytende tale (Sønsterud, Howells og Hoff, 2014; Einarsdottir & Ingham, 2010), derfor trenger ikke dette nødvendigvis å være en svakhet ved studien. Yairi & Ambrose (2013) har på bakgrunn av en mengde nyere studier estimert andelen av livstidsforekomst av stamming til minst 8%. Uenigheter i hvordan stamming bør defineres, samt ulike metoder for innhenting av data kan forklare spriket i funnene (Guitar, 2019). Gitt nyere studier som undersøker forekomsten av stamming hos barn (Reilly et al 2013; Bloodstein & Ratner, 2008) og en samlet vurdering av disse, kan vi anta at rundt 10% av verdens befolkning vil oppleve å stamme på et tidspunkt i livet.

Etiologi. Det er flere faktorer som kan sies å påvirke hvordan stamming hos barn utvikles og opprettholdes. Forskning gjennom tidene har pekt på mange ulike forklaringer for hvorfor noen stammer, mens andre ikke gjør det. Det er i dag en generell enighet om at stamming ikke kan forklares av en enkelt faktor, men at det er en sammensatt og kompleks vanske som må sees i lys av flere faktorer som påvirker hverandre (Smith & Weber, 2017). Dette legger grunnlag for en multifaktoriell forståelse, som går ut på at stamming skyldes et resultat av en predisposisjon for stamming hos barnet, i samspill med personlige- og miljømessige faktorer som påvirker stammingens utvikling og hvordan stamming opprettholdes (Guitar, 2019; Smith & Weber, 2017). En multifaktoriell forståelse av stamming støttes av Michael Palin senteret sin multifaktoriell modell "Framework of

Stammering”. Modellen vektlegger betydningen av interaksjonen mellom barnet som stammer og miljøet rundt barnet når man skal vurdere og behandle stamming (Kelman & Nicholas, 2008).

Et barn som stammer kan reagere med negative følelser og fysiske reaksjoner som følge av miljøets reaksjoner, og stammingen blir dermed forsterket. Denne interaksjonen mellom emosjonelle faktorer og miljøet kan derfor bidra til at stammingen opprettholdes (Guitar, 2019). Krav- og kapasitetsteorien forklarer at stamming oppstår når kravene til taleflyt overgår barnets evne til å produsere flytende tale (Packman, 2012). Kravene kan komme enten innenfra en selv eller fra miljøet barnet ferdes i, som for eksempel stress eller språklige forventninger fra foreldre (Guitar, 2019). Med kapasitet menes barnets språkutvikling, talemotorikk, sosio-emosjonell fungering og kognitiv utvikling. Det er når kravene blir for store og barnet er predisponert for å stamme, at stammingen kan oppstå (Guitar, 2019).

Årsakene til stamming er fremdeles uklare, og er dermed et aktuelt tema for ytterligere forskning (Cai, Tourville, Beal, Perkell, Guenther & Ghosh, 2014). Genetikk har lenge vært et fokus i forskning om stamming, og en rekke studier har vist betydningen av gener i utvikling av stamming, noe som har ført til tvillingstudier på feltet (Kraft & Yairi, 2011). Disse studiene har gitt ytterligere støtte til stammingens arvelige komponent (Dworzynski et al., 2007). Nyere forskning har vist at det er strukturelle forskjeller i hjernen som kan forklare hvorfor noen stammer (Etchell, Civier, Ballard & Sowman, 2018; Busan, D’Ausilio, Borelli, Monti, Pelamatti, Pizzolato & Fadiga, 2013; Cai et al., 2014; Desai et al., 2017).

Et av hovedfunnene i hjerneforskningen taler for at det er et underskudd i den hvite materien i hjernen hos personer som opplever vedvarende utviklingsmessig stamming sammenlignet med personer som ikke stammer (Buchel & Sommer, 2004; Sommer, Koch, Paulus, Weiller & Buchel, 2002). Annen hjerneforskning peker på dysfunksjoner i basalgangliene som et resultat av strukturelle avvik i hjernen hos personer som stammer (Giraud, Neumann, Bachoud-Levi, von Gudenberg, Euler, Lanfermann & Preibisch, 2008). Dette påvirker informasjonsflyten mellom språksentrene i hjernen og motoriske bevegelser, og fører til ufrivillige talebrudd. En annen studie peker på kognitiv utvikling og eksekutive funksjoner hos barnet som medvirkende faktorer til at stamming oppstår (Felsenfeld, Beijsterveldt & Boomsma, 2010). Flere studier har vist at det kan være en sammenheng mellom eksekutive funksjoner og stamming hos barn (Singer, Walden & Jones, 2020; Choo, Smith & Li, 2020; Ntourou, Anderson & Wagovich, 2018).

Risikofaktorer. De fleste barn som begynner å stamme opplever en naturlig bedring, men hos rundt 1% vedvarer stammingen inn i voksenlivet (Bloodstein, 1995; Yairi & Ambrose, 1999). Det er fortsatt uklart hva som er årsaken til at noen fortsetter å stamme, og flere studier har forsøkt å komme frem til mulige risikofaktorer for at stamming vedvarer hos noen personer (Yairi & Ambrose, 2013). Guitar (2019) påpeker at det er store individuelle forskjeller hos hvert enkelt barn om stammingen vil arte seg som primær eller sekundær stamming, noe som har betydning for alvorlighetsgraden av stammingen. For eksempel kan et barn ha liten predisposisjon for primærstamming, men en betydelig predisposisjon for sekundærstamming. Ifølge Guitar (2019) vil alvorlighetsgraden av stammingen bli forsterket eller redusert ut fra både utviklingsmessige og miljømessige faktorer, uavhengig av hvor mange predisposisjoner barnet har.

Genetiske faktorer sies å påvirke hvorvidt et barn begynner å stamme, og genetikken spiller også inn der barnet fortsetter å stamme inn i voksenlivet. Barna som fortsetter å stamme antas nemlig å ha arvet sårbarhet for vedvarende stamming i tillegg til den underliggende predisposisjonen for stamming generelt (Ambrose, Cox & Yairi, 1997). Genetikk er dermed å regne som en risikofaktor både ved forbigående og vedvarende stamming. Andre risikofaktorer som sies å spille inn ved stammingens utbrudd, er om barnet er gutt, tvilling, samt hvorvidt barnet har et høyt taletempo ved to års alder (Reilly et al., 2009, 2013).

Barnets alder antas å være en risikofaktor for vedvarende stamming, da sannsynlighet for naturlig bedring minker i takt med at barnet blir eldre (Sugathan & Maruthy, 2020). Sannsynligheten for bedring hos et barn på 4-5 år er redusert med hele 30% fra barnet er 2-3 år gammelt (Yairi & Ambrose, 2005). Ved hjelp av et måleinstrument kalt Stuttering Severity Instrument Version 3, fant Howell og Davis (2011) at stammingens alvorlighetsgrad signifikant predikerte hvorvidt barnet ville få naturlig bedring eller hvorvidt stammingen ville vedvare inn i tenårene. Ingen av de andre faktorene alder, kjønn, familiehistorie eller flerspråklighet signifikant forutså stamming hos deltakerne i studien. Studier som har undersøkt faktorene kjønn, familiehistorikk og individuelle forskjeller i emosjonelle og motoriske ferdigheter som potensielle risikofaktorer, viser imidlertid motstridende resultater.

Stamming er et komplekst fenomen som kan skyldes flere underliggende faktorer, og Ajdacic-Gross et al (2010) fant mer sjeldne risikofaktorer ved stamming. Her identifiserte de blant annet for tidlig fødsel, hyperaktiv lidelse og å ha en forelder fra et fremmed land hos deltakerne i studien som har stammet i barndommen. Sugathan og Maruthy (2020) ønsket gjennom en litteraturstudie å identifisere hvilke faktorer som fører til forbigående og vedvarende stamming gjennom å undersøke hvilke faktorer som skiller de som opplever

bedring og de som stammer inn i voksenlivet. Etter å ha vurdert et stort antall studier, fant de at det var en generell enighet om at barnets taletempo og fonologiske evner var gode prediktorer for om barnet ville oppleve naturlig bedring eller fortsette å stamme inn i voksenlivet. Det var betydningsfulle forskjeller i både talehastighet og fonologiske evner hos barna som opplevde forbigående stamming og barna som utviklet vedvarende stamming (Sugathan & Maruthy, 2020). Tidlige forsinkelser i talemotoriske prosesser (spesielt hos gutter), samt redusert skåre på non-ord tester har blitt identifisert som risikofaktorer ved stamming hos barn (Walsh et al., 2018).

Oppstart og utvikling av stamming. Stamming begynner på det tidspunktet hvor barn i barnehagen er inne i en aktiv språkutvikling, som ofte er mellom 2 og 5 årsalderen. En nyere litteraturgjennomgang fant at det gjennomsnittlige tidspunktet for stammingsens art var 33 måneder (Yairi & Ambrose, 2013), og tidligere var det gjennomsnittet på 42 måneder (Yairi, 1997). Noen barn kan begynne å stamme hardt og brått, og andre barn kan begynne å stamme løst og lett. I studien til Reilly og kollegaer (2009) kom det fram at hele 50% av utvalget rapporterte om en plutselig og hard stammeatferd, men Yairi og Ambrose (2005) rapporterte 41%. Dette samsvarer med Månsson (2000) og Buck, Lees og Cook (2002) sine studier, der de fant i sitt utvalg at tilfeller av hard og plutselig stammeatferd tidlig i forløpet med henholdsvis 33% og 53%. Flere av studiene konkluderte at kroppslig strev og medbevegelser var en del av stammesymptomene tidlig i utviklingen. Dette indikerer et utviklingsforløp med stor variasjon, og hvor stammingen opptrer svært sammensatt, også i tidlig fase (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014).

De fleste barn vil vokse av seg stammingen, men det er likevel mange barn som fortsetter å stamme inn i voksen alder. Det er store individuelle forskjeller i hvordan stammingen starter og utvikler seg, og for noen kan stammingen utvikle seg gradvis over tid og komme i en senere alder, men for andre kan stamming oppstå brått (Guitar, 2019). Det kan være store forskjeller mellom personer som stammer, alt ut fra dagsformen deres og hvilken situasjon de stammer i (Rustin, Cook, Botterill, Hughes & Kelman, 2001).

Det er variasjoner i oppstart og utvikling av stamming, og vi har valgt å presentere Guitar (2019) sin faseinndeling: normal ikke-flyt (1,5-6 år), grensestamming (1,5-6 år), begynnende stamming (2-8 år), overgangsstamming (6-13 år) og avansert stamming (fra 14 år og videre inn i voksen alder). De aldersgruppene som blir omtalt i denne studien faller inn under utviklingstrinnene normal ikke-flyt, grensestamming og begynnende stamming (Guitar, 2019). I Guitar (2019) sin faseinndeling, blir stammingen beskrevet som lett og løs i begynnelsen, og deretter utvikler stammingen seg i en mer negativ retning med hardere

blokkeringer og innebærer mer fysisk krev. Denne faseinndelingen blir benyttet mye, og Guitar (2019) påpeker selv at det finnes unntak og individuelle forskjeller. Faseinndelingen til Guitar (2019) er en hensiktsmessig modell å bruke for å illustrere oppstart og utvikling når det gjelder stamming, men stammeutvikling følger ofte ikke en lineær progresjon. Spesielt for småbarn kan stammingen oppleves svært periodisk og kan veksle mellom ulike faser.

Ifølge Sønsterud, Howells og Hoff (2014) er det viktig å understreke at stammingen ikke alltid har en begynnelse som bærer preg av at stammingen er løs og lett. Videre påpeker de at det kan være hensiktsmessig å informere foreldre om at den brå og plutselige stammingen ikke nødvendigvis har et dårligere utgangspunkt og forløp enn den lette og løse stammingen. Med støtte i studier av Månsson (2000) og Yairi og Ambrose (2005), kan det se ut som det motsatte, der det var en større hyppighet av mild stamming i det utvalget som opplevde mer varig stamming.

Følelser, holdninger og selvtillit. Ifølge Guitar (2019) er det mange barn som i en tidlig fase ikke registrerer stammingen, og opplever den heller ikke som et problem. Barn med normal ikke-flyt merker sjelden sine ubehageligheter, selv om det kan være tydelig for andre og de viser ikke noe form for frustrasjon, selv om de blander eller gjentar ting når de prater. Barn med grensestamming ser også ut til å ha lite bevissthet om deres egen stamming, og de viser ingen form for bekymring eller forlegenhet når de gjentar en lyd eller en stavelse, samt de fortsetter å snakke videre som om ingenting har skjedd. Et unntak er at barn med grensestamming kan bli overrasket eller frustrert når de må gjenta en stavelse flere ganger, eller ikke klarer å fullføre et ord. De yngre barna viser generelt lite eller ingen tydelige tegn på at de har forstyrrelser som er forskjellige fra deres jevnaldrende. Barn i denne alderen reagerer vanligvis ikke på barnets stamming når de er i fasene normal ikke-flyt eller grensestamming. Dersom stammingen øker derimot, kan det resultere i frustrasjon og frykt. Eldre førskolebarn med begynnende stamming har stammet mange ganger, og er klar over stammingen når det skjer. Følelsene en begynnende stammer har like før, under og etter et stamme øyeblikk er ofte sterke, og frustrasjon er en stor følelse for disse barna. Barnet kan føle på frykt når et ord eller en lyd sitter fast i flere sekunder, og barnet kan føle seg hjelpeløs og ute av kontroll. Selv om et barn med begynnende stamming er bevisst på at han har noen «problemer» når han eller hun snakker, ser ikke de på seg selv som en som er dårlig til å snakke. Denne mangelen på et negativt selvbilde kan, som Bloodstein (1987), Zebrowski (2003) og Van Riper (1982) har antydnet, være knyttet til den «episodiske» karakteren av stamming. Det vil si at noen ganger er stammingen der, andre ganger er den ikke der. Noen

ganger kan et barn med begynnende stamming føle på at han har problemer når han snakker, og andre ganger glemmer han det (Guitar, 2019).

Stamming kan påvirke barn i barnehagealder på ulike måter, og mange barn som stammer i barnehagen er bevisst på sin egen stamming. I studien til Boey, Heyning, Wuyts, Heylen, Stoop og Bodt (2019) ble bevissthet målt ved å undersøke foreldrenes rapportering av barnets egne bemerkninger og ikke-verbale reaksjoner knyttet til egen tale. Av de 1122 barna som var med, viste funnene at hele 75,1% av barna viste tegn til at de var bevisst på egen stamming, og ved 2 års alder var 56,7% bevisste. Disse funnene kan betraktes som en motsetning til det Guitar (2019) hevder; at barn i de to første fasene ikke er bevisste. Boey et al., (2009) fant at bevisstheten økte med alderen, og dette samsvarer med med Guitars (2019) sine faser. Det som kan være utfordrende, er å vurdere barns bevissthet, fordi foreldre kan rapportere feil og spørsmål i spørreskjemaer eller samtaler kan være for abstrakte (Yairi & Ambrose, 2005). Å identifisere barnets følelser knyttet til stamming er ikke en enkel oppgave, og barn i barnehagealder kan enten ikke ha reaksjoner på stammingen sin eller de kan ha vansker for å sette ord på dem (Yairi & Seery, 2015).

I en Meta-analyse av eksisterende studier av forskjeller i holdninger til egen kommunikasjon mellom barn som stammer og barn som ikke stammer, har Guttormsen, Kefalianos og Næss (2015) funnet at barn i barnehagen som stammer har mer negative holdninger til egen kommunikasjon enn jevnaldrende som ikke stammer. Resultatene fra studien samsvarer med tidligere studier (Langevin et al., 2010; Vanryckeghem et al., 2005). For flere barn kan påvirkning av stamming komme til syne på forskjellige arenaer som synliggjør viktigheten av informasjon fra omsorgspersoner rundt barnet, som observasjoner av barnets atferd og reaksjoner i ulike situasjoner (Guttormsen, Yaruss & Næss, 2018).

Behandlingstilnærminger i barnehagen. Guitar (2019) foreslår en indirekte form for behandling i møte med barnehagebarn som stammer. Indirekte tiltak rettes mot å tilpasse miljøet rundt barnet til det enkelte barns behov og utfordringer. Målet med en indirekte tilnærming er å redusere stress og med det øke taleflyt. Barn i alderen 2-3 til 5 år anses å ha grensestamming, noe som innebærer at mulighet for spontan bedring er stor (Guitar, 2019). Det er derfor viktig å ikke forstyrre denne prosessen med å iverksette direkte tiltak som retter for mye oppmerksomhet mot stammingen og som potensielt kan påføre miljømessig stress for barnet (Guitar, 2019). Direkte tiltak omhandler direkte råd og strategier for å øke taleflyt, som gis av enten logoped eller foreldrene til barnet (Nippold, 2018). Det er imidlertid noen tilfeller der direkte tiltak kan være aktuelt og hensiktsmessig. Har stammingen hos et barnehagebarn

en alvorlighetsgrad som tilsier at barnet reagerer negativt på egen stamming, kan det være aktuelt å iverksette tiltak som har en mer direkte tilnærming, ifølge Guitar (2019).

Preus (1987) påpeker at selv om prognosene for bedring i barnehagealder er svært gode, og at de aller fleste barn som stammer vokser stammingen naturlig av seg, er det viktig å være på vakt da stamming hos et barnehagebarn kan utvikle seg til alvorlig og vedvarende stamming. For å best mulig forebygge en slik utvikling, er det blant annet viktig å inkludere alle personene i nærmiljøet til barnet, og spesielt foreldre, i prosessen (Guitar, 2019; Preus, 1987). Preus (1987) trekker frem at grad av direkte behandling i barnehagen bør vurderes ut fra barnets alder, barnets bevissthet rundt egen stamming, grad av tilleggsatferd, samt ressursene i miljøet rundt barnet. Når barnet er i barnehagealder er i tillegg foreldrenes grad av bekymring av stor betydning for vurdering av stammingen og behandlingstilnærming (Nippold, 2018; Guitar, 2019).

Studier har vist at barn helt nede i to år har negative reaksjoner knyttet til egen stamming, ved at de ber om hjelp, blir tause, triste og sinte når brudd i taleflyt oppstår (Boey, Van de Heyning, Wuyts, Heylen, Stoop & Bodt, 2009). Det er flere faktorer som taler for at behandling av stamming i barnehagen bør tas på alvor (Nippold, 2018). Blant annet usikkerhet rundt hvilke faktorer som fører til naturlig bedring, at behandling av stamming har vist seg å være mer effektiv før barnet er i skolealder (Andrews, O'Brian, Onslow, Packman, Menzies & Lowe, 2016), og risiko for mobbing når barnet begynner i skolen som følge av stammingen (Andrews et al., 2016; Nippold & Packman, 2012), er argumenter som taler for tidlig direkte behandling. Ifølge Nippold (2018) er det derfor etiske bekymringer knyttet til å holde tilbake behandling hos et barnehagebarn som stammer, dersom barnet har stammet over lengre tid, opplever frustrasjon, eller nærmer seg skolealder. Derfor er disse faktorene hos barnet avgjørende i vurderingen av behandlingstilnærming i barnehagen.

Preus (1987) peker på at direkte behandling av stamming hos små barn i verste fall kan virke mot sin hensikt og påvirke utviklingen i negativ retning. Dermed bør behandling av stamming i barnehagen ta sikte på å gi råd til foreldre og personer som er i barnets miljø i første omgang. Hensikten med dette er å redusere risikofaktorer for utvikling av vedvarende stamming, uten å påføre barnet stress og negative følelser som tidligere ikke var til stede hos barnet (Guitar, 2019; Preus, 1987). Imidlertid er det lite bevis for at en slik indirekte behandlingstilnærming hos små barn gir god effekt på taleflyt (Nippold, 2018). Derimot viser flere studier at direkte tilnærminger som går ut på at logoped eller foreldre gir barnet gode strategier for å øke taleflyt, gir god effekt i behandling av stamming hos barnehagebarn der

indirekte behandling ikke strekker til (Millard, Edwards & Cook, 2009; 2008; Yaruss, Coleman & Hammer, 2006).

Når det gjelder tidspunkt på start av behandling av barnehagebarn som stammer, bør det ifølge Nippold (2018) vurderes ut fra hvor gammelt barnet er og hvor lenge barnet har stammet. Studier har vist at det er vanlig med spontan bedring når barnet er rundt tre år (Månsson, 2000; Yairi & Ambrose, 2005; Yairi, Ambrose, Paden & Throneburg, 1996; Yairi & Seery, 2011), og at den spontane bedringen ofte skjer innen to år etter stammingsens utbrudd (Yairi & Ambrose, 1999).

To av de mest kjente behandlingsmetodene for stamming hos barnehagebarn, er Lidcombe-programmet og behandling ut fra krav- og kapasitetsmodellen (Nippold, 2018). Lidcombe-programmet er en direkte tilnærming ettersom den baserer seg på belønning og korrigerer ut fra barnets grad av taleflyt (Packman, Onslow, Webber, Harrison, Arnott, Bridgeman & Lloyd, 2016). Den baserer seg dermed på operant betinging (Onslow, Menzies & Packman, 2001). Studier har vist at slik direkte oppmerksomhet mot stamming ikke forverrer tilstanden hos barnehagebarnet, men derimot bidrar til vedvarende bedring (Martin, Kuhl & Haroldson, 1972). Krav- og kapasitetsmodellen er på den andre siden å regne som en indirekte tilnærming, da den retter seg mot barnets miljø for å redusere krav, samtidig som målet er å bygge barnets evne til flytende tale (Franken & Putker-de Bruijn, 2007). Basert på en rekke studier om effekten av de to tilnærmingene, er det ifølge Nippold (2018) en generell enighet om at Lidcombe-programmet er den foretrukne behandlingstilnærmingen hos barnehagebarn på bakgrunn av at den har vist seg å gi best mulighet for bedring i studier av effekt.

Tidlig innsats i barnehagen. Erfaring og forskning innenfor stammefeltet har etablert en sannhet om at tidlig innsats i førskolealder er nyttig (Bloodstein & Ratner, 2008; Guitar & McCauley, 2010; Jones, Onslow, Packman, Williams, Ormond, Schwarz & Gebiski, 2005; Millard, Nicholas & Cook, 2008). En vet ikke hvilke barn som vil oppleve naturlig bedring og hvilke som ikke opplever det, og derfor er tidlig innsats viktig. Ved å ha en “vente-og-se-holdning” til barnet er eldre, kan føre til at effekten av behandlingen blir mindre enn hva den ville vært om behandlingen ble igangsatt når barnet var yngre. Dette er fordi hjernens plastisitet minker med alderen (Boucand, Millard & Packman, 2014; Jones et al., 2005). Onslow (2018) argumenterer at jo lengre barnet stammer, jo mer får stammingen befestet seg i form av atferdsmønstre som for eksempel gjennom automatisert sekundæratferd og negative holdninger mot seg selv og egen tale. Disse atferdsmønstrene kan bli vanskeligere å snu jo lengre de får utviklet og befestet seg, og man vil unngå at slike negative følelser skal få feste

seg i barnas indre. Dette er gode argumenter for tidlig innsats, ikke bare fordi det minsker risikoen for vedvarende stamming, men fordi det forebygger dannelsen av negative følelser og holdninger som kan bidra til å opprettholde stammingen (Guitar, 2019).

Stamming i barnehagen. I 2019 var det rundt 275 804 barn som gikk i barnehagen i Norge, og i 2020 hadde 92,2 % av alle barn i alderen 1-5 år plass i barnehagen (SSB, 2020). Stamming i barnehagen er periodisk, som vil si at barn i barnehagen kan ha perioder hvor stammingen er fraværende, før den kommer tilbake (Espenakk & Hegdal, 2007). Ifølge Høigård (2006) er det typisk for stamming at den varierer sterkt hos et barn, og dette kan være forvirrende for foreldre og barnehagelærere dersom de ikke er klar over at variasjon er det normale. Stamming kan være utfordrende å jobbe med i barnehagen, dersom en ikke har kunnskaper om det. En annen utfordring kan være å skille stamming fra normal-taleflyt eller småbarnsstotring som noen kaller det i barnehagen (Vernang, 2016). Barn i barnehagen kan ifølge Guitar (2019) være i fasen “normal ikke-flyt”, “grensestamming” og “begynnende stamming” ut ifra hvor gammelt barnet er. Barn i barnehagen som er innenfor fasen “normal ikke-flyt” er i en sterk språklig utvikling, der ujevn talerytme med brudd er normal ikke-flytende tale. Dette blir ofte kalt for småbarnsstotring, og det som skiller dette fra stamming er antallet på gjentakelser og frekvenser av brudd, samt typen brudd. Dersom det er 10 eller færre talebrudd per 100 ord, er det normalt i denne sammenhengen. Repetisjoner forekommer oftest på fraser, ord eller stavinger og hver enhet har bare en eller to repetisjoner. Forlengelser av pauser og interjeksjoner er også vanlig, men disse barna er ikke bevisste på sine talebrudd og utvikler heller ikke noe form for sekundæratferd (Guitar, 2019). Innenfor grensestamming er det mengden av talebruddet som skiller denne formen fra normal ikke-flyt, og barn med 11 eller flere brudd i talen per 100 ord kommer under denne gruppen. Barn på dette stadiet veksler mellom stamming og mer flytende perioder med stamming, og det kan derfor være vanskelig å skille mellom stamming og normal ikke-flyt (Guitar, 2019). Hos et barn med begynnende stamming kan stammingen komme og gå, men perioder med stamming er lengre enn med flytende perioder. En kan observere mer spenninger, og repetisjonene er hurtigere og mer uregelmessige. Barnet blir i denne perioden mer oppmerksom på sine egne talebrudd som kan føre til frustrasjon og fortvilelse hos barnet. Dette kan føre til at barnet begynner med ulike metoder for å unngå stammingen, og barnet kan for eksempel begynne å blunke med øynene under lange repetisjoner, for å forsøke å stoppe disse og presse ordet ut. I denne perioden kan en også se de første tegnene til blokkeringer (Guitar, 2019). Sammen med foreldre utgjør barnehagepersonalet en viktig del av laget rundt barnet, og barnehagelærere og

logopeder har et stort ansvar for oppfølging og tilrettelegging for barnet som stammer (Statped, 2020).

Barnehagen som arena. Barnehagen er en viktig arena for å identifisere og følge opp barn som stammer. I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) står det at *“Barnehagen skal bidra til barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelses og mobbing”*. Ut fra dette bør barnehagelærere i møte med barn som stammer i barnehagen, arbeide aktivt for å forebygge mobbing og legge til rette for trivsel i et aksepterende miljø. Barn som stammer i barnehagen, er en utsatt gruppe og det er viktig å tilrettelegge for dem. Forskning viser at barn som stammer er mer utsatt for mobbing enn barn som ikke stammer (Blood & Blood, 2007), og jevnaldrende kan ha en negativ oppfatning av de barna som stammer i barnehagen (Langevin, Packman & Onslow, 2009). Det vil derfor være viktig at barnehagelærere bidrar til at barna som stammer utvikler positive holdninger til å snakke, men også til seg selv. Hvis barnet utvikler en mer positiv holdning til sin egen kommunikasjon, kan det minske nervøsiteten i sosiale situasjoner, og øke barnets tro på egne evner (Byrd, Hampton, McGill & Gkalitsiou, 2016). Barn i barnehagen kan være påvirket av stammingen sin, og foreldre som har barn som stammer i barnehagen har rapportert at stamming fører til lavere selvtillit for noen av barna (Langevin, Packman & Onslow, 2010). En oppsummering av flere studier av barn i barnehagen som stammer, viser at de har mer negative holdninger til egen kommunikasjon enn barn som ikke stammer (Guttormsen et al., 2015). Barnehagelærere er i en god posisjon til å kunne observere barna i barnehagen, og dette kan gi verdifull informasjon om hvordan barnet påvirkes av stammingen sin i barnehagen. Denne informasjonen vil være et godt bidrag i en helhetlig vurdering av stamming, da stamming kan arte seg ulikt i barnehagen, hjemme eller hos logoped (Østerberg, 2019).

Identifisering og tilrettelegging for barnehagebarn som stammer. Mandatet til barnehagelærere tilsier at de skal støtte alle barns språkutvikling. Dette innebærer at barnehagelærere har et ansvar når det gjelder barn som stammer, der de skal oppdage barn som stammer slik at barnet får en vurdering, som fører til at barnet får behandling mot stammingen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Stamming er vanskeligere å behandle etter barnehagealder (Jonas, Onslow, Packman, Williams, Ormond, Schwars & Gebski, 2005), og barnehagelærere har et stort ansvar for å fange opp barna som stammer og kontakte en logoped så tidlig som mulig i stammeforløpet. Det fremheves i en artikkel rettet mot barnehagelærere (Guttormsen, 2016), at det kan være vanskelig å skille mellom stamming og normal ikke-flyt, og derfor er det svært viktig at en logoped gjør denne vurderingen for å finne ut om det er stamming eller ikke. Barnehagelærere må derfor ha god kunnskap om

stamming, og ta kontakt med en logoped når et barn har brudd i taleflyt (Østerberg, 2019). Barnehagelærere har i utgangspunktet ikke mulighet til å følge opp et barn en til en, og de barna som stammer i barnehagen skal ikke behandles annerledes enn de andre barna. Samtidig vil de barna som stammer trenge god tilrettelegging og støtte, slik at premissene for kommunikasjonen i barnehagen blir bra. God tilrettelegging i barnehagen kan hindre at stammingen utvikler seg i en negativ retning (Statped, 2020).

Samarbeid mellom logoped, foresatte og andre faginstanser. Et godt og medvirkende samarbeid mellom hjem og barnehage er betydningsfullt for foresatte, og spesielt for de foreldrene som har barn med særskilte behov (Statped, 2019). Dersom foreldrene, barnehagelærere eller barnet selv viser bekymring, bør det tas på alvor. Foreldrene ønsker den beste logopediske oppfølgingen og hjelp til sitt barn, og derfor bør foresatte få informasjon så tidlig som mulig, slik at de kan forholde seg til barnets stamming. Det er også av stor betydning at en barnehagelærer innehar den kunnskapen om stamming som er nødvendig, for å kunne hjelpe barnet på en best mulig måte. Stamming må alminneliggjøres, og det er viktig for barnet at kommunikasjonen mellom de voksne er ærlig og autentisk. Det er ikke noe grunnlag i forskning som tilsier at foreldre, barnehagelærere eller logopeder “beskytter” barnet best ved å ikke snakke om stammingen i barnehagen eller hjemme. Hvert enkelt barn i barnehagen skal bli anerkjent og sett, også barnets stamming (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014). Et godt samarbeid og en god kommunikasjon mellom logoped, barnehagelærer og foresatte er grunnleggende for barnets trivsel og utvikling i barnehagen (Glaser, 2013).

Ideelt sett burde barnehagelærere få mulighet til å tilegne seg kunnskap om stamming i utdanningsforløpet. Ettersom en implementering av tilstrekkelig informasjon om taleflytvansken i læreplanene for barnehagelærere antas å være urealistisk, oppfordres det til et godt samarbeid mellom barnehage og andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). For å bedre samarbeidet mellom PPT og barnehager anbefales det tre hovedkategorier. For det første må barnehagelærere fange opp vansken til barnet tidlig, slik at det kan tilrettelegges for et godt læringsmiljø og eventuelt spesialpedagogisk hjelp. For det andre må barnehagelærere få målrettet kompetanse i å møte mangfoldet av barns egenskaper og behov. For det tredje er det viktig å styrke samarbeidet mellom hjelpetjenester, slik at barnehager får en helhetlig spesialpedagogisk hjelp (Vogt, 2016). Logopeden kan bistå barnehagelæreren med veiledning i hvordan en kan tilrettelegge for barn som stammer i barnehagen. Moen har forsøkt å sammenfatte hva Cameron og Tveit, Glavin og Erdal, Nilsen og Jensen og King beskriver som et godt samarbeid (referert i Moen, 2013). Samarbeid innebærer at deltakerne

har en felles hensikt og et felles mål, at deltakerne har kunnskaper og deler egen kunnskap, at deltakerne er engasjerte, interesserte, åpne og lyttende, og at samarbeidet bidrar til å skape konkrete tiltak. Hvor godt et samarbeid oppfattes, er avhengig av de som deltar i samarbeidet.

Barnehagelæreres kunnskap om stamming. Forskning viser at økt kunnskap om stamming, fører til økt grad av positive holdninger og reaksjoner på vansken (Flynn & St. Louis, 2011). Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (2016) vektlegger hvordan mangel på kunnskap om stamming hos barnehagelærere kan være en utfordring. NIFS (2016) mener at behovet for mer kunnskap om stamming i småbarnsalder er stort, og det ble laget (2016) nye brosjyrer og en informasjonsfolder om stamming og løpsk tale som ble sendt ut til både barnehager og skoler. Ifølge Helland (2012) er barnehagelærere i en god posisjon til å kunne oppdage stamming, men det forutsetter at de har god og tilfredsstillende kunnskap om barns utvikling og stamming. Statped har lansert fire informasjonsfilmer som gir viktig informasjon til både foreldre og ansatte, og det blir påpekt flere ganger at barnehagelærere trenger mer kunnskap om stamming i barnehagen. Det er mye barnehagelærere kan gjøre når det gjelder stamming i barnehagen, og det bør være en lav terskel for å kontakte en logoped (Statped, 2020). Det er mangel på norske studier gjort av norske barnehagelæreres kunnskap og holdninger om stamming, men Carey, Block, Ross, Borg og O'Halloran (2008) har publisert en studie som er basert på 63 australske barnehagelærere. Funnene i denne studien viste at de hadde en god og grunnleggende forståelse av stamming, og forstod at behandling av stamming var viktig. Samtidig hadde noen av dem en misoppfatning om at behandling i barnehagealder ikke har effekt, og at å henvise barnehagebarn på et så tidlig tidspunkt dermed ikke var hensiktsmessig. Dette viser ifølge Carey et al (2008) at det er et behov for økt informasjon om stamming i både utdanningsforløpet og senere i arbeidslivet, med den hensikt at flere barn kan få hjelp i den alderen det har best virkning.

Barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærerutdanningen er en treårig bachelorgrad som tilbys ved flere universiteter og høyskoler over hele Norge. Den reguleres av forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017), og bygger på barnehageloven (2005). Utdanningen gir deg kunnskap om barns utvikling og innføring i samspill mellom voksne og barn. På barnehagelærerstudiet får man ikke undervisning om stamming hos barn, men lærer at “noen barn har sen språkutvikling eller har andre språkproblemer”. Kunnskapsdepartementet påpeker at dersom studentene skal få undervisning om stamming, er det opp til hvert enkelt lærested. NIFS oppfordrer til at det blir undervisning på barnehagelærerstudiet om hva som kjennetegner stamming hos barn, hva som skiller stamming fra naturlig ikke-flytende tale og hva det innebærer for barn å stamme i barnehagen.

Det blir videre påpekt at barnehagelærere ikke må vente på at brudd i taleflyt skal forsvinne av seg selv, eller avfeie begynnende stamming som naturlig ikke-flytende tale. Det er avgjørende med tidlig hjelp hos logoped dersom et barn i barnehagen viser tegn til stamming, og mer kunnskap til barnehagelærere vil kunne hjelpe mange barn i en sårbar situasjon (Wright, 2016). Under en kartlegging av barnehagelærerutdanningen fant Statped kun tre sider i en lærebok som omhandlet talevansker, og påpeker at dette er for lite med tanke på at utviklingen av stamming faktisk kan stoppes i barnehagen med de rette tiltakene (Jonassen, 2017). Barnehagelærerutdanningen fokuserer på bred kunnskap ved flere sider av barns utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og dette fører til at taleflytvansker som er en mer spesifikk vanske får begrenset plass i utdannelsen (Østerberg, 2019).

Rammeplan for barnehagen. Barn i barnehagen kan ha vansker med språkutviklingen, og rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) påpeker at: *“Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling”*. Videre utdypes det at: *“Personalet skal følge med på barns kommunikasjon og språk, og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker (...)”*. Stamming blir her brukt som et eksempel på en språkvanske, og en del av mandatet til barnehagelærere er å oppdage og støtte barn som stammer i barnehagen. Dette forutsetter at barnehagelærere har den kunnskapen om stamming i barnehagen som er nødvendig, for å kunne arbeide etter retningslinjene i rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette innebærer at barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker alle sider ved barnets utvikling. Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, samt få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling. Det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen skal tilpasses etter barnets behov og forutsetninger, også når det er noen barn som trenger ekstra støtte. Barnehagen må da sørge for at de barna som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig, for å kunne gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud på lik linje med de andre barna i barnehagen. Det er viktig at tilretteleggingen vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Mestringsforventning

Generell teori om mestringsforventning. Ifølge kompetansestrategien *Kompetanse for framtidens barnehage 2018-2022*, er utvikling av kvalitet i barnehagen avhengig av at de ansatte får mulighet til å kunne heve sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Kompetanse er de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som kreves for å mestre en oppgave (Spurkeland & Lysebo, 2016). I hvilken grad barnehagelærere kan tilrettelegge for barn som stammer i barnehagen kan være avhengig av deres mestringsforventning (Bandura, 1997).

Bandura er kjent for sin sosial-kognitiv teori om forventning til mestring, og han bruker begrepet *self-efficacy* som kan oversettes med mestringsforventning. Utgangspunktet i den sosial-kognitive teorien er at personer lærer gjennom observasjon og imitasjon, og Bandura beskriver fire delprosesser knyttet til læring. Den første delprosessen handler om hva en person er oppmerksom på i en gitt situasjon. Det en fokuserer på i en gitt situasjon kan få følger for hva en person lærer av situasjonen (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Den andre delprosessen skjer gjennom hukommelsen, og en person har behov for øving, gjentakelser og memorering for å kunne lære av en situasjon. Den tredje delprosessen handler om etterligninger av modellens handlinger, og ofte vil en person ha indre forestillinger om hvordan en handling skal utføres, uten at handlingen blir gjennomført på denne måten. Den siste delprosessen tar for seg i hvilken grad personen klare å omsette kunnskap til handling. Disse delprosessene for læring vil gi følger for i hvilken grad en person tror han eller hun er i stand til å mestre en gitt oppgave (Bandura, 1997).

Bandura (1997) mener at motivasjonen er preget av det en person tror han kan mestre, og troen på mestring er en nøkkelfaktor i utvikling av en person sin kompetanse. Forskjellige personer med lignende ferdigheter, eller samme person under ulike omstendigheter, kan prestere dårlig, adekvat eller ekstraordinært avhengig av tro på egen mestring. Opplevd mestring er ikke et mål på ferdigheter, men det er troen på hva en kan få til under ulike omstendigheter, uavhengig av de ferdighetene man har (Bandura, 1997).

Bandura skiller mellom to typer mestring, og den ene er *efficacy-expectations* som er forventninger om det som skal til for å løse en oppgave, og den andre er *efficacy-outcome* som handler om forventninger til utbyttet eller resultatet (Bandura & Estes, 1977). Dersom det er en uoverensstemmelse mellom egen forventning og resultat, kan det ifølge Bandura føre til selvmotivasjon for å balansere dette. Når man har oppnådd ønsket standard, vil en motiveres for å øke standarden enda mer. Forventninger alene vil ikke resultere i ønsket ferdighet dersom evnene mangler. Forventninger om å mestre baseres på fire ulike informasjonskilder (Bandura, 1997), og felles for informasjonskildene er at det vil variere i hvilken grad de vil påvirke, alt etter situasjonen. De fire informasjonskildene er tidligere erfaringer med tilsvarende situasjoner, observasjoner av andre, verbale overtalelser samt fysiologiske og emosjonelle tilstander. Tidligere erfaringer med tilsvarende situasjoner vil være en troverdig

og veiledende kilde om en klarer å mestre en gitt oppgave. Dersom man har gjort det bra på en tidligere oppgave, vil det være større sannsynlighet for at en person kan føle seg kompetent nok til å prestere bra på en lignende oppgave (Bandura, 1977).

Mestringsforventning vil også påvirkes av observasjon av andre sine prestasjoner og dette er avhengig i hvilken grad man identifiserer seg med modellen. For eksempel vil en barnehagelærer vurdere sin kompetanse i relasjon med andre barnehagelærerne sin kompetanse, og de andre barnehagelærerne vil fungere som en rollemodell som kan påvirke en person sin mestringsforventning (Bandura, 1997). Verbale overtredelser fra andre vil også kunne påvirke mestringsforventningene, og mestringsforventningen kan bli påvirket av hva andre uttrykker av tvil eller tillit om hva man kan få til (Bandura, 1997). Dersom en person strever med å utføre en oppgave, kan det være lettere å beholde troen på egen mestring ved hjelp av oppmuntrende støtte fra andre. Fysiologiske og emosjonelle tilstander vil påvirke hvordan en forventer å få til det man ønsker, og moderate mengder av følelsesmessig aktivering vil føre til et skjerpet fokus ved gjennomføring av en oppgave, men et høyt nivå kan virke forstyrrende (Bandura, 1997).

Disse fire informasjonskildene ligger til grunn for mestringsforventning, og skaper en forskjell i måten mennesker tenker, handler, føler og motiverer seg selv på (Bandura, 1986). Mennesker vil generelt oppsøke situasjoner som de selv mener de er i stand til å mestre, og vil unngå situasjoner som virker utfordrende eller vanskelig å håndtere (Bandura, 1997). Mennesker med høy mestringsforventning antas å være mer motstandsdyktige i vanskelige situasjoner, samt de vil legge inn en større innsats i det de gjør (Bandura, 1997). En høy mestringsforventning vil føre til at en setter seg større mål, visualiserer suksess og en har en mer positiv tankeprosess, sammenlignet med de med lavere mestringsforventning (Bandura, 1986). Personer med svak mestringsforventning vil forsøke å unngå de oppgavene de tenker overgår egen kompetanse, og dette vil føre til at de vil gå glipp av verdifulle muligheter for å øke sin egen kompetanse. En svak mestringsforventning kan føre til at en undervurderer egen kompetanse (Bandura, 1980). Mestringsforventning er situasjonsspesifikk, der en person kan forvente å mestre spesifikke områder, men kan vurdere seg som mindre kompetent på andre områder. Mestringsforventning skiller seg fra andre begreper som for eksempel selvfølelse og selvtillit, da det er knyttet til spesifikke situasjoner og oppgaver (Bandura, 1997).

Barnehagelæreres mestringsforventning i barnehagen. Rammeplanen påpeker at *“Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte (...)”*. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte tidlig, får den nødvendige tilretteleggingen og at barn som

mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det er forsket lite på barnehagefeltet og det finnes lite relevant forskning som omhandler førskolelærere og mestringsforventning, spesielt tilknyttet stamming. Hensikten med profesjonsutdanningene er å kvalifisere til profesjonen, og legge grunnlaget for god yrkesutøvelse. En kan ikke forvente at selve utdanningen skal gjøre yrkesutøverne fullstendig rustet til å mestre de forskjellige oppgavene som vil følge med yrket. Det å mestre et yrke innebærer en kontinuerlig læringsprosess, og utdanningen legger et viktig grunnlag for yrkesutøvelsen og til egne refleksjoner rundt den. Utdanningen vil være styrende for barnehagelæreres atferd og tenkemåte, og ikke minst for hvordan de handler i ulike situasjoner (Furu, Granholt, Haug & Spurkeland, 2011).

Ifølge Bandura (1977) sin sosial-kognitive teori kan det sies at mestringsforventning handler om egen tro på å håndtere krav og utfordringer relatert til egen yrkestittel. Dette vil innebærer barnehagelæreres forventninger om å kunne bistå til å engasjere og tilrettelegge for alle barn i barnehagen, inkludert de med spesielle behov (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Skal barnehagelærere vurdere seg selv som kompetente i arbeid med barn som har behov for tilrettelegging, er det nødvendig med opplæring, kunnskap og mulighet for å oppleve mestring. I tillegg må barnehagelærere få oppleve mestringstro og trygghet i deres yrkesutførelse, slik at de føler de har de egenskapene som trengs for å kunne mestre en situasjon (Velten, Tengblad & Heggen, 2016).

Opplevelsen av å mestre barnehagelærerrollen kan være sentral i dannelsen av en barnehagelærer identitet. Ifølge Bandura (1997) vil mestringsforventning påvirkes av fire kilder. Den første kilden er tidligere mestringserfaringer med tilsvarende situasjoner. Tidligere suksess og mestringsfølelse i arbeid med barn som stammer vil kunne føre til at man forventer å mestre lignende situasjoner i framtiden. Den andre kilden er vikarierende erfaringer, og kan påvirke gjennom observasjon av andre barnehagelærere håndterer utfordringer. Den tredje kilden til mestringsforventning er verbale tilbakemeldinger fra kollegaer, foreldre eller barn. Den siste kilden er fysiologiske aktiveringer, hvor for eksempel stress kan gi informasjon om mestringsforventning til en gitt oppgave (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). En barnehagelærer kan for eksempel ha høy mestringsforventning knyttet til fagområdet natur, miljø og teknologi, men lav forventning om å mestre fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Den samme barnehagelæreren kan føle seg mindre kompetent

til å arbeide med barn som stammer, men føle seg mer kompetent til å arbeide med andre vansker (Bandura, 2006).

Andreassen og Reichenberg (2018) påpeker at de som har mer arbeidserfaring generelt har høyere grad av mestringsforventning. Ifølge andre studier så vil arbeidserfaring i form av kun antall år ikke ha betydning for mestringsforventning (Fackler & Malmberg, 2016; Guo, Connor, Yang, Roehrig & Morris, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Ekins, Savolainen & Engelbrecht (2016) forklarer at resultatet med arbeidserfaring og høyere grad av mestringsforventning kan henge sammen på grunn av utvikling av relevant kompetanse og mestringsferfaringer. Videre vil en anta at dersom en har liten grad av praksiserfaringer, vil en være mer avhengig av andre kilder i utvikling av mestringsforventning, som for eksempel verbale tilbakemeldinger og vikarierende erfaringer (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Barnehagelærere med høy grad av mestringsforventning antas å være flinke til å organisere, planlegge og gjennomføre planer, samt vise tålmodighet i arbeid med krevende barn (Skaalvik & Skaalvik, 2007). De barnehagelærerne med lav mestringsforventning antas derimot å gi opp fortære, til tross for at de kan ha tilstrekkelige ferdigheter for å bidra til å løse problemet (Bandura, 1997). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2009) vil forventningene om mestring kunne svekkes av krevende samarbeid med foresatte, krav uten kompetanseheving, spesialpedagogiske utfordringer og tidspress. Videre kan lav grad av mestringsforventning føre til dårligere resultater, unngåelse av utfordringer og at man fremstår som uklare rollemodeller for barna (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Barnehagelærere som har høye forventninger om å mestre, har også et større mot til å møte utfordringer og større utholdenhet i å takle problemer (Rosenberg, 1979; Zimmermann & Kitsantas 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ifølge forskning har mennesker en tendens til å søke situasjoner og aktiviteter som en selv mener en vil mestre, og holder seg unna aktiviteter og oppgaver som en er usikker på om en vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Mål og problemstilling

Hensikt med denne studien. Stammering kan oppleves som en utfordring i barnehagehverdagen, og barnehagelærer kan spille en viktig rolle i tilrettelegging for barn som stammer i barnehagen (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Guitar, 2019). Det kan imidlertid antas at barnehagelærere har begrenset kunnskap om stammering, noe som støttes av at barnehagelærerne selv rapporterte et stort behov for økt kompetanse (NIFS, 2016). Denne

studien undersøker om det er en forskjell i kunnskapsnivå hos barnehagelærere som har utdanning i spesialpedagogikk og de som ikke har det. Det samme gjelder barnehagelærere som tidligere har fått råd fra logoped sammenlignet med de som ikke har fått det. Videre skal vi undersøke om det er en forskjell i mestringsforventning hos de samme gruppene barnehagelærere som i kunnskap. Det skal også undersøkes om det er noe sammenheng mellom erfaring som barnehagelærere, med kunnskap og mestringsforventning. Til slutt skal vi sammenligne barnehagelæreres kunnskap om stamming i barnehagen med lærernes kunnskap om stamming i skolen, for å undersøke om det er noe forskjell.

Problemstilling. På bakgrunn av det teoretiske grunnlaget og studiens hensikt, lyder problemstillingen som følger: Hva er barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen?

Metode

Forskningsdesign. Denne studien benytter et kvantitativt forskningsdesign for å svare på studiens problemstilling. I denne type forskning observeres naturlig forekommende fenomener uten direkte manipulasjon av forskeren (Setia, 2016), og variablene blir gjerne målt ved et spesifikt tidspunkt (Field, 2018). Kvantitativ metode er en forskningsmetode som brukes ved å samle inn og analysere kvantitative data. I kvantitative data foreligger data i form av tall, i motsetning til kvalitative data, som vanligvis uttrykkes i form av tekst. Dette forskningsdesignet egner seg til studiens hensikt, fordi målet er å få en realistisk forståelse av fenomenet slik det opptrer i en naturlig kontekst (Polit & Beck, 2003). Vi kan dermed få et innblikk i barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen på det gitte tidspunktet.

Måleinstrument

Spørreskjema. Spørreskjema er et praktisk verktøy for å samle inn et stort antall respondenter (Langdridge, 2006), som ofte tar kort tid å gjennomføre og kan besvares anonymt. Spørreskjemaet er selvadministrerende av respondentene, der det ikke er noe form for verbal instruksjon. Selvadministrerte spørreskjemaer kan benyttes når en ønsker å undersøke fenomener som sjelden lar seg observere, eller som kan være vanskelig å snakke om (Nardi, 2014). Rekkefølgen på spørsmålene kan få betydning for hvordan respondentene tolker og besvarer spørsmålene i spørreundersøkelsen (Nestor & Schutt, 2012). Rekkefølgen på spørsmålene kan endres, ved at respondenten kan gå tilbake til tidligere spørsmål og endre

på besvarte spørsmål, og dette er noe vi er klar over kan for konsekvenser for studiens resultater (Nardi, 2014).

Utforming av spørreskjema. Studien har overtatt et nyutviklet spørreskjema som er utviklet av Mulstad og Voldnes (2019). Spørreskjemaet er blitt rettet mot barnehagelærere, og derfor er noen av spørsmålene omformulert. Med ønske om å undersøke barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen, har vi valgt å bruke spørsmålene som tar for seg om respondentene har utdanning i spesialpedagogikk, om de har mottatt råd fra logoped, kunnskap, mestringsforventning og erfaring som barnehagelærer. Vi har valgt å utheve de spørsmålene i spørreskjemaet som vi har benyttet i vår studie.

Mulstad og Voldnes (2019) og Amoli og Paalgard (2020) har brukt reliabilitetsanalysen Cronbachs alfa på spørreskjemaet. Kunnskapsskalaen viste en alfaverdi over .70, og kan anses som akseptabel (Field, 2018). Mestringsforventningsskalaen hadde en alfaverdi over .90, og dette kan indikere at noen av spørsmålene er overflødige eller litt for like (Streiner, 2003). De utførte en grundig analyse av spørreskjemaet der alle variablene og datasettet ble vurdert som egnet. Det antas at kunnskapsskalaen måler eksplisitt kunnskap om stamming (Matoskova, 2016), men ikke respondentenes totale kunnskap om vansken. Det er derfor blitt lagt til to åpne spørsmål for å forsøke å ta høyde for dette. Mulstad og Voldnes (2019) og Amoli og Paalgard (2020) vurderte at spørsmålene i spørreskjemaet dekker det teoretiske i mestringsforventning, og de påpeker videre at litteratur viser at det kan være krevende å måle mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2007). På bakgrunn av at reliabilitet og validitet er blitt målt i deres studier, har ikke vi foretatt noen ytterligere analyse av dette, ettersom det ikke er gjort noen betydelige endringer i spørreskjemaet.

Spørreskjemaet er konstruert med sammenlagt 45 variabler som er delt i 10 deler. Del 1 gjelder generelle opplysninger om kjønn, alder, utdanning og erfaring. Del 2 kunnskap om stamming, del 3 behov for mer kunnskap, del 4 hvor en vil søke råd, del 5 mestringsforventning tilknyttet stamming, del 6 to åpne spørsmål om råd til foreldre og om råd til barn som stammer i barnehagen, del 7 egen erfaring med stamming, del 8 råd fra logoped, del 9 kurs/foredrag om stamming og del 10 informasjon om avdeling og yrkestittel. Vi har valgt å utheve de spørsmålene i spørreskjemaet som vi har benyttet i vår studie (vedlegg 3).

Spørsmålene om en har utdanning i spesialpedagogikk og om en har mottatt råd fra logoped, er det blitt benyttet en dikotom variabel der respondentene kunne velge mellom å svare ja eller nei på disse to spørsmålene. Respondentene kunne velge mellom seks

alternativer for å svare på hvor lenge de hadde jobbet i barnehage. De seks alternativene som de kunne velge mellom var: under 1 år, 1-5 år, 5-10 år, 11-15 år, 16-20 år og over 20 år.

Kunnskapsskalaen består av 10 utsagn om stamming med variert vanskelighetsgrad, der halvparten av utsagnene er riktige. Det er benyttet en 3-delt skala, der respondentene skal vurdere om utsagnene stemmer, stemmer ikke eller om de ikke vet. Det vil variere i de ulike utsagnene hvilket spørsmål som er korrekt eller ikke, der “stemmer” er korrekt i halvparten av utsagnene, og “stemmer ikke” er korrekt i resten av halvparten av utsagnene. I

kunnskapsskalaen har vi endret på et utsagn slik at det skal gjelde barnehagebarn og barnehagelærere og det lyder slik: “*Dersom barnet begynner å stamme, bør barnehagelærere hjelpe barnet med å fullføre setningen*”. Ved å ha med et svaralternativ som “vet ikke” kan føre til at respondentene velger dette alternativet på grunn av mangelfull kunnskap (Mondak, 2001), eller på grunn av lav motivasjon til å gjennomføre spørreskjemaet (Furr, 2011).

Mestringsforventningsskalaen består av 12 utsagn, og graden av mestringsforventning vurderes på en 100-punkt skala. Null indikerer ingen grad av mestringsforventning, og 100 indikerer en svært sikker grad av mestringsforventning. Mulstad og Voldnes (2019) utarbeidet mestringsforventningsskalaen etter Bandura (2006) sine retningslinjer for skalakonstruksjon. Det er spesifisert i spørreskjemaet at det er en 100-punkt skala, der en kan velge hvilket som helst tall mellom 0-100 (Bandura, 2006).

Prosedyre

Utvalg. I denne studien ønsket vi å undersøke barnehagelærere som er ansatt i barnehager i en større norsk bykommune. Inklusjonskriteriet for utvalget var at deltakerne måtte ha gjennomført en barnehagelærerutdanning ved universitets- og høyskolenivå. Til sammen var det 174 barnehagelærere som besvarte spørreundersøkelsen, og av disse ble 49 ekskludert på grunn av ufullstendige besvarelser i spørreskjemaet. Studien fikk da et totalt utvalg på 125 (n=125), der utvalget bestod av 111 kvinner og 14 menn og aldersspennet var fra 23-66 år. Kjønnfordelingen antas å være representativ, da det i dag er ansatt 13,2 % menn i denne kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2020), og vårt utvalg bestod av 11% mannlige respondenter (se Tabell 1 for oversikt over deltakerne).

Utvalgsmetode og datainnsamling. For å rekruttere respondenter i denne studien, ble det benyttet et bekvemmelighetsutvalg. Vi kontaktet barnehager som var lett tilgjengelig, og det var helt tilfeldig hvilke barnehager som ble tatt med i studien (Polit & Beck, 2017). Dataene ble innhentet i november og desember 2020. Vi kontaktet til sammen 266 barnehager, og der var 174 barnehagelærere som deltok, men vi måtte ekskludere 49 respondenter på grunn av ufullstendige besvarelser i spørreundersøkelsen. Det var flere

barnehager som takket nei til å delta, på grunn av ekstra arbeid de har fått som følger av pandemien som pågår, og november-desember er travle måneder for barnehagelærere i barnehagen.

Distribusjon, administrering og databehandling. Spørreskjemaet ble opprettet og distribuert elektronisk gjennom software programmet SurveyXact by Ramboll (2019). Spørreskjemaet lagrer ikke respondentenes IP-adresse, og dette er for å sikre anonymitet. Barnehagelærerne som deltok kunne besvare spørreskjemaet via mobil, PC eller nettbrett. Barnehagene som sa ja til å delta fikk tilsendt to informasjonsskriv: et til styrer (vedlegg 1) og et til aktuelle barnehagelærere, som inkluderte lenke til selve spørreskjemaet (vedlegg 2). I informasjonsskrivene ble de informert om prosjektets formål, estimert gjennomføringstid og anonymitet. Før barnehagelærerne fikk tilgang til selve spørreskjemaet, måtte de gi samtykkeerklæring som godkjente at opplysningene de oppga kunne brukes i prosjektet. Datamaterialet ble eksportert til en EXCEL-fil og alle variablene 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 (Pallant, 2013).

Dataanalyse. I denne studien anvendte vi en Mann-Whitney U test for å undersøke om det var en forskjell i kunnskap om stamming hos barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk, samt barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped og de som ikke har det. Mann-Whitney U er en ikke-parametrisk test som undersøker forskjeller mellom to uavhengige grupper, og krever ikke normalfordeling i utvalget (Polit & Beck, 2017). For å undersøke om det var en forskjell i mestringsforventning tilknyttet stamming hos de samme gruppene av barnehagelærere som i kunnskap, ble det benyttet en t-test i denne studien. T-test er en parametrisk statistisk test som brukes for å analysere om det er en forskjell mellom to uavhengige grupper (Polit & Beck, 2017). Vi anvendte en Pearson-produktmomentkorrelasjon, også kalt Pearsons r , i analysen vår for å måle om det er en eventuell sammenheng mellom erfaring som barnehagelærer og kunnskap tilknyttet stamming. Pearsons r ble benyttet for å undersøke om det er en sammenheng mellom erfaring som barnehagelærer og mestringsforventning i møte med barnehagebarn som stammer. Erfaring tilsvarer antall år i jobb som barnehagelærer. Analyse av korrelasjon benyttes når en ønsker å undersøke sammenheng mellom to variabler.

Etiske aspekt ved studien

Alle studier og forskningsprosjekter krever at en som forsker gjør seg etiske og juridiske overveielser fra start til slutt (Dragset & Ellingsen, 2009). Forskningsetikk handler om grunnleggende moral normer for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2013). Gjennom prosessen har vi forholdt oss til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Mulstad og Voldnes (2019) kontaktet NSD når de gjennomførte sin studie, og det viste seg at prosjektet deres ikke var meldepliktig ettersom datainnsamlingen kunne gjennomføres uten å innhente personidentifiserbare opplysninger (NSD, 2020) Dette tilsvarer at vår studie ikke er meldepliktig, ettersom vi kun innhenter personopplysninger som er av ikke-sensitiv art og respondentenes IP-adresse blir ikke lagret (SurveyXact by Ramboll, 2019). Denne studien innhenter ikke helseinformasjon fra respondentene, og det ble derfor ikke sendt inn til godkjenning hos *De regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk* (REK, 2020). Respondentene ble i forkant informert om studiens formål, metoder, vår institusjonelle tilknytning og de ansvarlige for prosjektet. Videre ble det presisert at deltakelse var frivillig, anonymt og at respondentene kunne trekke seg fra studien når som helst (Mulstad & Voldnes, 2019).

Diskusjon av teoretiske aspekt ved studien som ikke er presentert i artikkelen.

Denne studien undersøker barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen. Det kan antas at barnehagelærere har begrenset kunnskap om stamming, noe som støttes av at barnehagelærerne selv rapporterte et stort behov for økt kunnskap om stamming (NIFS, 2016). Våre resultater viser at mer enn halvparten av respondentene (73%) oppgir at de har behov for å tilegne seg svært mye eller mye kunnskap om stamming i barnehagen. Det var kun 3% av respondentene som oppga at de hadde tilstrekkelig kunnskap om stamming i barnehagen, der de rapporterte "lite" eller "svært lite" behov for mer kunnskap. Disse resultatene samsvarer med tidligere forskning som viser at barnehagelærere ønsker mer kunnskap om stamming, og det er nødvendig med økt informasjon om stamming både i utdanningsforløpet og senere i arbeidslivet (Carey et al., 2008).

Det var 44% av respondentene som rapporterte at de hadde en form for erfaring med stamming, av disse er det 18% som tidligere har arbeidet med barn som stammer i barnehagen. Det var 28% som rapporterer at de hadde ingen erfaring med stamming. En

respondent påpekte at hun eller han har jobbet 40 år i barnehage, og aldri opplevd stamming i barnehage før, og var usikker på om han eller hun hadde oversett stamming i flere år. Flere av barnehager vi tok kontakt med som forklarte at det ikke var stamming i deres barnehage, men såkalt småbarnsstotring, som vil gå over av seg selv med tiden. Dette indikerer igjen at det er et stort behov for undervisning på barnehagelærerstudiet om stamming i barnehagen og mer kunnskap om stamming i arbeidslivet, for å kunne oppdage stamming og tilrettelegge for barn i barnehagen (Wright, 2016).

58% av barnehagelærerne rangerte fagpersoner eller faglige instanser, inkludert logoped, som mest foretrukket kilde ved søk etter råd eller informasjon om stamming. Dette er i overensstemmelse med tidligere forskning, om at en ønsker å motta råd eller informasjon fra logoped når en skal tilrettelegge for barn som stammer (Jenkins, 2010). Veiledning fra logoped kan bidra til å øke barnehagelæreres kunnskapsnivå om taleflytvansken, og deres mestringsforventning ved tilrettelegging for barn som stammer i barnehagen (Baluyou & Sjøstrand, 2019). Dette indikerer hvor viktig det er med et godt samarbeid mellom barnehagelærere, logoped og foresatte er, når en har barn som stammer i barnehagen (Baluyot & Sjøstrand 2019; Rocha, Yauruss & Rato, 2019; Guitar, 2019).

Resultatene viste at 40% av respondentene ønsket å tilegne seg kunnskap om vansken fra internett eller fagartikler. Dette kan ha sammenheng med at kunnskap på nettet er blitt mer tilgjengelig de siste tiårene, samtidig som det er en enkel måte å holde seg oppdatert på. I tillegg har flere tilgang til nettbrett eller pc nå enn før. Det er flere elementer barnehagelærere skal holde seg oppdatert på i barnehagen, og da kan dette være en enkel og effektiv måte å skaffe kunnskap på. Det er flere barnehagelærere som bruker for eksempel nettbrett i ulike læresituasjoner sammen med barna i barnehagen.

28% av barnehagelærerne ønsket ikke å gi råd til foreldre som hadde barn som stammer i barnehagen. Av de 90 respondentene som ga råd, ble det identifisert 5 hovedkategorier: “vær en god språkmodell for barnet”, “gi barnet tid og bekreftelse på at man har forstått hva som er blitt sagt”, “ta seg tid til å lytte og være tålmodig”, “sette ned eget taletempo” og “ikke fullfør setningen til barnet, la det få tid til å snakke ferdig”. Innenfor indirekte behandling av stamming ut fra krav- og kapasitetsmodellen, er råd til foreldre om å blant annet senke sitt eget taletempo og unngå kritikk eller korrigerende av barnets tale fremhevet (Nippold, 2018). Samtidig er oppmuntring når barnet viser flytende tale et råd som gjerne blir gitt i en indirekte behandling (Guitar, 2019). Ved at mange av respondentene oppgir “gi barnet bekreftelse på at man har forstått hva som blir sagt” og “sette ned eget

taletempo” dersom de skulle gitt råd, viser en forståelse hos deltakerne for hvilke tiltak som kan gjøres i miljøet og personene rundt barnet som stammer ut fra krav- og kapasitetsteorien.

Foreldre kan med sin holdning og atferd være viktige bidragsytere til å forhindre at stammingen utvikler seg negativt, derfor er det viktig at barnehagelærere inkluderer foreldre i samtale om barnets stamming og hva som kan gjøres for å hjelpe barnet som stammer best mulig. Det er derfor viktig og ikke minst nødvendig at barnehagelærere gir råd til foreldre om hva de kan gjøre dersom de har et barn som stammer i barnehagen, for å forhindre at stammingen utvikler seg negativt. Foreldre ønsker den beste logopediske oppfølgingen og hjelp til sitt barn, og derfor bør foresatte få informasjon og råd så tidlig som mulig, slik at de kan forholde seg til barnets stamming på en god måte (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014).

Det var 46% som ikke ønsket å gi råd til barn som stammer i barnehagen, og av de 69 respondentene som ga råd, ble det identifisert 6 hovedkategorier: “ufarliggjøre stammingen”, “oppfordre barnet til å snakke langsomt”, “ta seg tid og fullføre setningene selv”, “fortelle at det er vanlig at ord snubler/roter seg av og til”, “fortelle om egen stamming/egen opplevelse med stamming” og “du er god nok akkurat slik du er”. Mangel på å gi råd kan samsvare med at kunnskap om stamming gjør barnehagelærere tryggere i tilrettelegging for barn som stammer i barnehagen (Yeakle & Cooper, 1986). Vi tenker at det er urovekkende at så mange barnehagelærere ikke ønsker å gi råd til barn som stammer i barnehagen. Ved å snakke med barnet om stammingen og gi råd til barnet om hva barnet kan gjøre når stammingen oppstår, kan hjelpe barnet til å utvikle en mer positiv holdning til seg selv og til sin egen kommunikasjon. Samt det kan øke barnets tro på egne evner og minske nervøsiteten i sosiale situasjoner (McGill & Gkalitsiou, 2016). Ved å gi barna den tryggheten om at de ikke gjør noe galt eller dumt når de stammer, kan være med på å forhindre at de utvikler en mer alvorlig stamming. For at barn skal lære seg å utvikle gode kommunikasjonsegenskaper, er det viktig å ufarliggjøre stammingen på et tidlig tidspunkt ved å snakke om stammingen med barna, slik at barna ikke opplever stammingen som noe negativt (Wright, 2019). Alle barn som går i barnehagen skal bli anerkjent og sett, også barnets stamming og derfor bør barnehagelærere snakke med barnet om stammingen til barnet (Sønsterud, Howells & Hoff, 2014).

Det var kun 2% av barnehagelærerne som har blitt tilbudt kurs eller foredrag om stamming. Dette er urovekkende lite med tanke på at dersom flere barnehagelærere hadde fått tilbud om kurs eller foredrag om stamming, kan dette øke deres kunnskap og mestringsforventning om stamming, ved at de hadde fått mer kompetanse knyttet til vansken. 26% opplyser at de tidligere har fått råd fra logoped om hva de kan gjøre dersom et barn stammer i barnehagen. Av de som har fått råd fra logoped om hva de kan gjøre dersom et barn

stammer i barnehagen, ble det identifisert 7 hovedkategorier: “Forenkle eget språk og snakke langsomt”, “la barnet snakke ferdig, og deretter gjenta det barnet har sagt for å bekrefte at du har hørt det de vil si”, “gi barnet rom og tid til å uttrykke seg”, “hold øyekontakt”, “pauser i samtalen”, “vær en god språkmodell” og “bruk sang, rim og regler for å øve på taleflyt”. Det er relevant å anta at barnehagelærere som har fått råd i forbindelse med et barn som stammer i barnehagen, har mer relevant erfaring med vansken og dette kan ha økt deres kunnskap om stamming i barnehagen. Dette kan forklares ved at det første steget i logopedens veiledning av barnehagelærere ofte består i å informere om hva stamming er (Baluyot & Sjøstrand, 2019).

Litteraturliste

- Ajdacic-Gross, V., Vetter, S., Mueller, M., Kawohl, W., Frey, F., Lupi, G., Blechschmidt, A., Born, C., Latal, B., & Roessler, W. (2010). Risk factors for stuttering: a secondary analysis of a large database. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 260(4), 279-286.
- 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
- Alm, P. A. (2005). *On the Causal Mechanism of Stuttering*. Lund University: Sweden.
- Ambrose, N. G., Cox, N. J., & Yairi, E. (1997). The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. *Journal of speech, language and hearing research*, 40(3), 567-580.
- Amoli, T. S. P., & Paalgard, V. S. (2020). *Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming*. (Masteravhandling, Universitetet i Bergen). Universitetet i Bergen. Hentet fra: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/23197/L-tereskunnskapogmestringsforventning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andreassen, R. & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærere- og skolerelaterte variabler. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 232-251. doi:10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04
- Andrews, C., O'Brian, S., Onslow, M., Packman, A., Menzies, R., & Lowe, R. (2016). Phase II trial of a syllable-timed speech treatment for school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 48, 44-55.
- Andrews, G., Craig, A., Feyer, A. M., Hoddinott, S., Howie, P., & Neilson, M. (1983). Stuttering: a review of research findings and theories circa 1982. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(3), 226-246.
- 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-%20talevansker/taleflyt/artikkelsamling-stamming/statped_artikkelsamling_kapitel5.pdf
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268. Doi: 10.1007/BF01173659
- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- 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: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Doi: 10.37/0033-295X.84.2.191
- Barnehaeloven. (2005). Lov om barnehager (Barnehaeloven). (LOV-1995-05-05-19). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa–Carleton region. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 51(2), 98–110. <https://doi.org/10.1044/jshd.5102.98>
- 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.
- Bloodstein, O. (1987). *A handbook on stuttering* (4th ed.). Chicago, IL: National Easter Seal Society.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering* (5th. ed.). San Diego, CA: Singular.
- Bloodstein, O. (1990). On pluttering, skivering and floggering: A commentary. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 392-393. Doi: 10.1044/jshd.5503.392
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). A Handbook on Stuttering. *Journal of fluency disorders*, vol.34(4), 295-299.
- Boey, R. A., Van de Heyning, P. H., Wuyts, F. L., Heylen, L., Stoop, R., & De Bodt, M. S. (2009). Awareness and reactions of young stuttering children aged 2-7 years old towards their speech disfluency. *Journal of Communication Disorders*, 42(5), 334-346. Doi: 10.1016/j.jcomdis.2009.03.002.
- Buchel, C., & Sommer, M. (2004). What causes stuttering?. *PLoS biology*, 2(2), 159-163
- Buck, S. M., Lees, R. & Cook, F. (2002). The influence of family history of stuttering on the onset of stuttering in young children. *Folia Phoniatrica*, 54,117-24
- Busan, P., D'Ausilio, A., Borelli, M., Monti, F., Pelamatti, G., Pizzolato, G., & Fadiga, L. C. (2013). Motor excitability evaluation in developmental stuttering: A transcranial magnetic stimulation study. *Cortex*, 49(3), 781-792
- By, G., I. (2018). *Tverrfaglig samarbeid med foreldrene til barn med særskilte behov*. (Bacheloroppgave, Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim). Dronning Mauds Minne-Høgskole for barnehaelaelæruerutdanning. Hentet fra: <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2570293/BHBAC3950%20-%206005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Byrd, C., Hampton, E., McGill, M., & Gkalitsiou, Z. (2016). Participation in Camp Dram. Speak. Live: Affective and Cognitive Outcomes for Children who Stutter. *Journal of Speech Pathology and Therapy*, 1(3), 1-10. Doi: 10.41.72/2472-5005.1000116
- 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. *Front Hum Neurosci*, 8(54). doi: [10.3389/fnhum.2014.00054](https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00054)
- Carey, B., Block, S., Ross, F., Borg, V., & O'Halloran, P. (2008). Preschool teachers and stuttering: A survey of knowledge, attitudes and referral practices. *Australian Communication Quarterly*, 10(1), 7-10. Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/HlnTzqu/basic-html/page-9.html#>
- Choo, A. L., Smith, S. A., & Li, H. (2020). Associations between stuttering, comorbid conditions and executive function in children: a population-based study. *BMC Psychology*, 8(1), 1-113.
- Couper, M. P. (2008). Designing Effective Web Surveys. *Cambridge, MA_ Cambridge University Press*. doi: 10.1017/cbo9780511499371
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Desai, J., Huo, Y., Wang, Z., Bansal, R., Williams, S. C. R., Lythgoe, D., Zelaya, F. O., & Peterson, B. S. (2017). Reduced perfusion in Broca's area in developmental stuttering. *Human Brain Mapping*, 38(4), 1865-1874.
- 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>
- Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk, F., 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.
- Einarsdottir, J., & Ingam, R. (2010). Accuracy of parent identification of stuttering occurrence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 847-863
- 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
- Espenakk, U., & Hegdal, H. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.

- 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
- 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., van Beijsterveldt, C. E. M., & 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.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM 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: 10.1016/j.jfludis.2011.04.002
- Franken, M. C., & Putker-de Bruijn, D. (2007). Restart-DCM Method. Treatment protocol developed within the scope of the ZonMWproject Cost-effectiveness of the Demands and Capacities Model based treatment compared to the Lidcombe programme of early stuttering intervention: Randomised trial. Hentet fra: <http://www.nedverstottertherapie.nl>
- Furu, A., Granholt, M., Haug, H. K., & Sprukland, M. (2011). *Student i dag- Førskolelærer i morgen*. Kvalifisering til førskolelæreryrket. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giraud, A. L., Neumann, K., Bachoud-Levi, A. C., von Gudenberg, A. W., Euler, H. A., Lanfermann, H., Preibisch, C. (2008). Severity of dysfluency correlates with basal ganglia activity in persistent developmental stuttering. *Brain and Language*, 104(2), 190-199.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. (2019). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment*. (5.utg). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Guitar, B. & McCauley, R. (2010). *Treatment of stuttering: established and emerging interventions*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- 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., S. (2016). En av ti barn stammer. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, 1, 46-47. Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/eSI0lat/basic-html/page-46.html#>

- Guttormsen, L., Kefalianos, E., & Næss (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of Fluency Disorders*, 46, 1-14.
- Guttormsen, L. S., Yaruss, J. S., & Næss, K. A. B. (2018). Caregivers` perception of stuttering impact in young children: interrater reliability of mothers` fathers` and kindergarten teacher` ratings. Submitted to. *Journal of Communication Disorders*.
- Haukdal, S. (2019). *Foreldreperspektiver på behandling av stamming hos førskolebarn*. (Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet). Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2617785/no.ntnu%3ainspera%3a2066171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 594-611). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Howell, P. (2011) Listening to the lessons of the King's Speech. *Nature*, 470, 7
- 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 & Behavioral Pediatrics*, 32(3), s.196-205
- 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
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling; muntlig og skriftlig* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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>
- Jonas, M., Onslow, M., Packman, A., Williams, S., Ormond, T., Schwars, I., & Gebiski, V. (2005). *Randomised controlled trial of the Lidcombe programme of early stuttering intervention*. 331(7518). Doi:10.1136/bmj.38520.451840.E0
- Jonassen, T. (Publisert 23.oktober, 2017). *Med rett kunnskap kan stamming stoppes i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/helse-ppt-spesialpedagogiske-tilbud/se-video--med-rett-kunnskap-kan-stamming-stoppes-i-barnehagen/105448>
- Kelman, E., & Nicholas, A. (2008). *Practical Intervention for Early Childhood Stammering : Palin PCI Approach* (1.utg.). London: Speechmark Publishing
- Kraft, S. J., & Yairi, E. (2011). Genetic Bases of Stuttering: The State of the Art. *Folia phoniatrica et logopaedica*, 64(1), 34-47

- Kloth, S. A. M., Kraaimaat, F. W., Janssen, P. & Brutten, G. J. (1999). Persistence and remission of incipient stuttering among high-risk children. *Journal of Fluency Disorders*, vol.24(4). s.253-265
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Langevin, M., Packman, A., & Onslow, M. (2010). Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 407-423. Doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.05.003
- Langevin, M., Packman, A., & Onslow, M. (2009). Peer Responses to Stuttering in the Preschool Setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 264-276- Doi: 10.1044/1058-0360(2009/07-0087).
- Martin, R. R., Kuhl, P., & Haroldson, S. (1972). An experimental treatment with two preschool stuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, 743-752.
- Matoskova, J. (2016). Measuring Knowledge. *Journal of Competitiveness*, 8(4), 5-29. doi: 10.7441/joc.2016.04.01
- Millard, S. K., Edwards, S., & Cook, F. M. (2009). Parent-child interaction therapy: Adding to the evidence. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 61-76.
- Millard, S. K., Nicholas, A. & Cook, F. (2008). Is Parent-Child Interaction Therapy Effective in Reducing Stuttering? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 636-650. doi:10.1044/1092-4388(2008/046)
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom pp-rådgiver og lærere. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>
- 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:

<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/20206/L-reres-kunnskaper-og-mestringsforventninger-tilknyttet-stamming--masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 47-57
- Nardi, P. M. (2014). *Doing Survey Research: A Guide to Quantitative Methods*. (3. Utg). Boulder: Paradigm Publisher.
- Nestor, P. G. & Schutt, R. . (2012). *Research methods in psychology: Investigating human behavior*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Nippold, M. A., & Packman, A. (2012). Managing Stuttering beyond the preschool years. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 338-343.
- Nippold, M. A. (2018). Stuttering in Preschool Children: Direct Versus Indirect Treatment. *Language, speech & hearing services in schools*, 49(1), 4-12.
- 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 interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS). (2020) *Stamming i barnehagealder*. Hentet fra: <https://www.stamming.no/stamming-i-barnehagealder>
- Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS). (2019). Taleflytvansker i skolen. Hentet fra: <https://www.stamming.no/taleflytvansker-i-skolen>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2020). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Ntourou, K., Anderson, J. D., & Wagovich, S. A. (2018). Executive function and childhood stuttering: Parent ratings and evidence from a behavioral task. *Journal of fluency disorders*, 56, 18-32.
- Onslow, M., Menzies, R. G., & Packman, A. (2001). An operant intervention for early stuttering. *Behavior modification*, 25(1), 116.
- Onslow, M. (2018). Stuttering and its treatment: Eleven Lectures. (978-0-646-92717-6). Hentet 22.03.21, fra <https://www.uts.edu.au/sites/default/files/2020-07/Stuttering%20and%20its%20Treatment-Eleven%20Lectures%20%28May%202020%29.pdf>
- Packman, A. & Attanasio, J. S. (2017). *Theoretical Issues in Stuttering* (2. utg.). London: Routledge
- Packman, A., Onslow, M., Webber, M., Harrison, E., Arnott, S., Bridgeman, K., Lloyd, W. (mars 2016). The Lidcombe Program Treatment Guide. Lidcombe Program Trainers Consortium. Hentet fra: http://sydney.edu.au/health-sciences/asrc/docs/lp_treatment_guide_2016.pdf

- 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). *Survival Manual* (5.utg). New York: McGraw-Hill Education
- 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.
- Preus, A. (1987). *Stamming og løpsk tale*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramboll. (2019). SurveyXact by Ramboll. Hentet fra <https://www.surveymxact.com/product/>
- Ramig, P. R., & Dodge, D. (2009). *The Child and Adolescent Stuttering Treatment & Activity Resource Guide*.
- Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). (2020). Hvilke prosjekter har fremleggelsesplikt for REK? Hentet fra <https://www.etikkom.no/fbib/praktisk/forskningsetiske-enheter/regionale-komiteer-for-medisinsk-og-helsefaglig-forskningsetikk/>
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., Bavin, E.L., Prior, M., Eadie, P., Block, S. & Wake, M. (2013). Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community-Based Study. *Pediatrics*, 132, 460-467.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Eadie, P., Cini, E., Bolzonello, C. & Ukoummune, O. C. (2009). Predicting Stuttering Onset by the Age of 3 Years: A Prospective, Community Cohort Study. *Pediatrics*, 123(1), 270-277.
- 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 PEception for Parents and Children? *Folia Phoniatica Et Logopaedica.*, 1-9. doi <https://doi-ord.pva.uib.no/10.1159/000504221>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Rustin, L., Cook, F., Botterill, W., Hughes, C., & Kelman, E. (2001). *Stammering. A practical guide for teachers and other professionals*. London: David Fulton Publishers.
- Setia, M., S. (2016). Methodology series Module 3: Cross-sectional Studies. *Indian Journal of Dermatology*, 61(3), 261. Hentet 25.03.21, 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*. Austin, Texas: Pro.ed.evidence for nursing practice. Philadelphia/Pennsylvania: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins
- Sheehan, J., G. (1970). *Stuttering: research and therapy*: Harper & Row
- Singer, C. M., Walden, T. A., & Jones, R. M. (2020). Attention, Speech-Language Dissociations, and Stuttering Chronicity. *American journal of speech-language pathology*, 29(1), 157-167.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teachers 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). Teachers self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teachers engagement, job satisfactions, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi: 10.2466/14.02.PRO.114k14
- 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*. Trondheim: Tapir.
- Smith, A., & Weber, C. (2017). How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of speech, language and hearing research*, 60(9), 2483-2505.
- Sommer, M., Koch, A. M., Paulus, W., Weiller, C., & Buchel, C. (2002). Disconnection of speech-relevant brain areas in persistent developmental stuttering. *The Lancet*, 360(9330), 380-383.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon
- Statped. (2020). *Stamming i barnehagealder*. Statped vest. Hentet fra: <https://www.statped.no/taleflytvansker-stamming-og-lopsk-tale/stamming/tiltak-og-oppfoling-for-forskolebarn/>
- Statped. (2019). *Samarbeid mellom hjem og barnehage/skole*. Statped vest. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvordan-tilrettelegge/samarbeid-mellom-hjem-og-barnehageskole/>
- Sugathan, N. & Maruthy, S. (2020). Predictive factors for persistence and recovery of stuttering in children: A systematic review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, s. 1-13.
- Statistisk sentralbyrå. (Publisert 13. mars, 2020). *Barnehager*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

- 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
- Sønsterud, H., Howells, K., & Hoff, K. (2014). *Hva er stamming? - Sett i relasjon til tidlig stammeforløp*. Norsk tidsskrift for logopedi. Hentet fra:
https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/2014_1_Hva_er_stamming.pdf
- Tschannen-Moran, M., & Høy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an exclusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)0036-1.
- Tschannen-Moran, M., Høy, 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., & 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
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Rammeplan for barnehagen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet (2017c). Støttmateriell til rammeplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Andel menn i barnehager. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager>
- Van Riper, C. (1982). *The nature of stuttering* (2.utg). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Vanryckeghem, M., Brutten, G., & Hernandez, L. (2005). A comparative investigation of the speech-associated attitude of preschool and kindergarten children who do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 30(4), 307-318.
- Velten, J., Tengblad, S. & Heggen, R. (2016). *Medarbeiderskap: Hva får folk til å ta ansvar og vise initiativ*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vernang, D. (2016). *Barnehagelærere og stamming: Erfaringer og oppfatninger*. (Bacheloroppgave, Høgskolen i Hedmark). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2422998/Vernang.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3sEwNQFN0x2as51RNYFuY28oToRN4mDAhkDs9swN7H8zBSf9zorR_XggQ
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ward, D. (2008). *Stuttering and Cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2.utg). Storbritannia: Psychology Press.

- 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
- Wright, A., M. (Publisert 22.oktober, 2016). *Hva kan barnehagelærere om stamming?* Hentet fra: <https://livetmedstammingoghjerneslag.com/2016/10/22/hva-kan-barnehagelaerere-om-stamming/>
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2005). *Early childhood stuttering: for clinicians by clinicians*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (1999). Early childhood stuttering I: Persistency and recovery rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1097-1112. doi:10.1044/jslhr.4205.1097
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st Century Advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38(2), 66-87. Doi:10.1016/j.jfludis.2012.11.002
- Yairi, E., Ambrose, N. G., Paden, E. P., & Throneburg, R. N. (1996). Predictive factors of persistence and recovery: Pathways of childhood stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 29, 51-77
- Yairi, E., & Seery, C. H. (2011). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications* (2. utg.). Pearson.
- Yairi, E. (1997). Disfluency characteristics of early childhood stuttering. I R. F. Curlee & G. M. Siegel (red.), *Nature and treatment of stuttering: New Directions* (2. utg., s.49-78). Boston: Allyn & Bacon
- Yaruss, J. S., Coleman, C., & Hammer, D. (2006). Treating preschool children who stutter: Description and preliminary evaluation of a family-focused treatment approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 118-136.
- Yeakle, M, K. & Cooper, E, B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 11(4), 345-359. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90022-7)
- Zebrowski, P. (2003). Developmental stuttering. *Pediatric Annals*, 32(7), 453-458.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.241>. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/1999-03660-006>

Østerberg, S. (2019). *Barnehagelæreres erfaring med barn som stammer*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69946/Masteroppgave-Osterberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barnehagelæreres kunnskaper og mestringsforventninger tilknyttet stamming

Marita Haaker og Veronika Lervaag

Det Psykologiske Fakultet

Universitet i Bergen

Abstract

The purpose of this study was to examine kindergarten teachers' knowledge and self-efficacy associated with stuttering in kindergarten. A small amount of research has examined kindergarten teachers' knowledge and self-efficacy associated with stuttering, and the kindergarten teacher education seems to offer limited information about stuttering. It was examined whether education in special needs has an impact on kindergarten teachers' knowledge and self-efficacy. It was also examined whether there was a difference in knowledge and self-efficacy among those who had received advice from a speech therapist and those who had not received advice. The study further examined whether there was a connection between years of experience as a kindergarten teacher and their level of knowledge and self-efficacy. Finally, the study compared kindergarten teachers' knowledge of stuttering with Amoli and Paalgard (2020)'s findings on primary school teachers' knowledge of stuttering. Knowledge and self-efficacy were measured with a questionnaire developed by Mulstad and Voldnes (2019), where some of the questions have been changed to apply to kindergarten teachers. 125 kindergarten teachers (111 women, 14 men, $M=42$, age range =23 - 65 years) participated in the study. Mann Whitney showed that neither education in special needs or advice from a speech therapist had an impact on kindergarten teachers' knowledge about stuttering. T-test showed a significant difference in self-efficacy only between kindergarten teachers who have received advice from a speech therapist and those who have not. Correlation analysis showed a significant correlation both between years of experience as kindergarten teacher and knowledge, and between years of experience and self-efficacy. The kindergarten teachers, like primary school teachers in the study by Amoli & Paalgard (2020), reported a great need for more knowledge about stuttering. The study shows that work experience can have a greater impact on kindergarten teachers' knowledge and self-efficacy than advice from a speech therapist or education in special needs. The study contributes to research on knowledge and self-efficacy associated with stuttering in kindergarten teachers.

Key words: survey, kindergarten teachers, stuttering, knowledge and self-efficacy.

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen. Det er lite forskning som har undersøkt barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming, og barnehagelærerutdanningen ser ut til å tilby begrenset opplæring om taleflytvansker. Det ble undersøkt om utdanning i spesialpedagogikk har en betydning for barnehagelæreres kunnskaper og mestringsforventninger. Det ble også undersøkt om det fantes en forskjell i kunnskap og mestringsforventning hos de som har mottatt råd fra logoped og de som ikke har mottatt råd. Studien undersøkte videre om det fantes en sammenheng mellom erfaring som barnehagelærer og deres nivå av kunnskap og mestringsforventning. Til slutt sammenlignet studien barnehagelæreres kunnskap om stamming med Amoli og Paalgard (2020) sine funn om barneskolelæreres kunnskap om stamming. Kunnskap og mestringsforventning ble målt med et spørreskjema som er utviklet av Mulstad og Voldnes (2019), hvor noen av spørsmålene er blitt endret for å rette seg mot barnehagelærere. 125 barnehagelærere (111 kvinner, 14 menn, $M=42$, aldersspenn = 23 - 65 år) deltok i studien. Mann Whitney viste at verken utdanning i spesialpedagogikk eller råd fra logoped hadde betydning for barnehagelæreres kunnskap. T-test viste en signifikant forskjell kun mellom barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped og de som ikke har det. Korrelasjonsanalyser viste en signifikant sammenheng både mellom barnehagelæreres erfaring og kunnskap, og erfaring og mestringsforventning. Barnehagelærerne rapporterte i likhet med barneskolelærere i studien til Amoli & Paalgard (2020) om et stort behov for mer kunnskap om stamming. Studien viser at arbeidserfaring kan ha større betydning for barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning enn det råd fra logoped eller utdanning i spesialpedagogikk har. Studien bidrar til forskning på kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming hos barnehagelærere.

Nøkkelord: Spørreskjema, barnehagelærere, stamming, kunnskap og mestringsforventning

Introduksjon

Barnehagelæreres kunnskaper og mestringsforventninger tilknyttet stamming.

Barnehagelærere betraktes som viktige personer i et barns liv, og deres kunnskap kan ha betydning for tilretteleggingen for barn som stammer i barnehagen (Ramig & Dodge, 2009). Barnehagelæreres evne til tilrettelegging, kan påvirke deres forståelse og kunnskap om vansken (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009), og deres mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Zee & Koomen, 2016). Barnehagelærere med utdanning i spesialpedagogikk antas å ha mer kompetanse i å lede rådgivningsprosess, fremme handling og være løsningsfokusert i møte med barn som stammer (Lassen, 2012). Informasjon om stamming er det første steget i logopedens veiledning (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Derfor antas det at barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped kan ha mer kunnskap om stamming, enn barnehagelærere som ikke har mottatt råd fra logoped. Ifølge Andreassen og Reichenberg (2018) vil mer arbeidserfaring fører til høyere grad av mestringsforventning. Andre studier påpeker at arbeidserfaring i form av kun antall år, ikke har betydning for mestringsforventning (Fackler & Malmberg, 2016; Guo, Connor, Yang, Roehrig & Morris, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Videre vektlegger Ekins, Savolainen og Engelbrecht (2016) at arbeidserfaring og høyere grad av mestringsforventning kan henge sammen, på grunn av utvikling av relevant kompetanse og mestringserfaringer. Likevel er det begrenset forskning på barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning, spesielt i sammenheng med stamming i barnehagen.

Teoretisk forankring

Stamming betraktes som en kompleks vanske med en multifaktoriell årsaksforklaring. Dette inkluderer fysiologiske, lingvistiske, psykologiske og miljømessige faktorer (Smith & Weber, 2017). Stamming som forekommer i barnehageårene, blir referert til som utviklingsmessig stamming. Dette kjennetegnes av avvikende og ufrivillige forlengelser, repetisjoner og blokkeringer av ord og ordlyder (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013). Utviklingsmessig stamming starter når barn er i en aktiv språkutvikling, som oftest er fra 2 til 5 årsalderen. Stamming kan også oppstå etter sykdom eller skade i hjernen, såkalt nevrogen stamming eller etter traume, såkalt psykogen stamming.

Forskning de siste tiårene tyder på at forekomsten av stamming er høyere enn tidligere antatt. En nyere litteraturgjennom fant at det gjennomsnittlige tidspunktet for stamming var 33 måneder (Yairi & Ambrose, 2013). Barnet har da utviklet et visst ordforråd og begynt med å sette sammen ordene til setninger. I litteraturgjennomgangen konkluderes det med en insidens

på 8-10% når yngre barn blir inkludert (Reilly et al., 2013; Yairi & Ambrose, 2013). Funnene i gjennomgangen viste en kumulativ insidens på 8,5% hos barn som hadde fylt 3 år (Reilly et al., 2009). Da de 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 på rundt 1 %. Tallene for insidens og prevalens viste at en stor andel av de som stammer opplever bedring. Ifølge Yairi og Ambrose (2013) vil 85% av alle som utvikler stamming, oppleve at stammingen på et punkt vil opphøre. I barnehage er det omtrent like mange jenter som gutter som stammer (Guitar, 2019; Yairi & Ambrose, 2013). Videre understrekes det at insidens og prevalens ikke er absolutt, og tallene er avhengig av studiens metode, utvalgsstørrelse og hvordan stamming har blitt definert (Guitar, 2019).

Stamming er ofte forbundet med sekundæratferd, som fluktatferd og unngåelsesatferd (Guitar, 2019). Fluktatferd kan oppstå når en prøver å "flykte fra stammingen" ved å blunke med øynene, bevege hodet eller legge inn fyllord som for eksempel "eh". Unngåelsesatferd innebærer bruk av blant annet erstatninger, bruk av fyllord eller endre stemmeleie (Van Riper, 1982; Guitar, 2019). Stamming kan medføre negative følelser og holdninger knyttet til egen kommunikasjon (Guttormsen, Kefalianos & Nææss, 2015; Person, Degreeff, semlak & Burnett, 2011). Studier viser at barn som stammer i større grad opplever å bli ertet, enn barn som ikke stammer (Blood & Blood, 2007; Evans, Healey Kawai & Rowland, 2008; Langevin, 2009). Sekundæratferd kan forekomme ved at en kan miste øyekontakten eller lage ulike grimaser (Høigård, 2006), trampe med føttene eller riste på hodet. Dette er vanlig hos barn som stammer i barnehagen, og sekundæratferd forekommer ikke ved naturlig ikke-flytende tale hos et barn (Guttormsen, 2016).

Opp gjennom årene har det blitt gjort flere forsøk på å finne forklaring på hvorfor noen stammer, mens andre ikke gjør det. Eldre teorier har forsøkt å forklare vansken med alt fra tørrhet i munnen eller misdannelser i taleorganet, til at det skyldes en psykogen årsak (Büchel & Sommer, 2004). Ifølge nyere litteratur er årsaken til stamming fremdeles uklar, men det er enighet om at det er en multifaktoriell vanske som ikke kan forklares av en enkel årsak (Guitar, 2019; Smith & Weber, 2017). Stamming påvirkes av språklige, motoriske og sosioemosjonelle faktorer. I tillegg vektlegger forskningen genetiske og nevrologiske komponenter som årsaksfaktorer til stamming (Büchel & Sommer, 2004; Reilly et al., 2009; Sommer, Koch, Paulus, Weiller og Büchel, 2002). Hjerneforskningen har påvist forskjeller i nevrologi hos de som stammer, kontra de som ikke stammer (Busan, Dausilio, Borelli, Monti, Pelamatti, Pizzolato & Fadiga, 2013; Cai, Tourville, BEal, Perkell, Gruenther & Gosh, 2014; Desai, Huo, Wang, Bansal, Williams, Lythgoe & Peterson, 2016). 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 stammingen (Guitar, 2014; Smith & Weber, 2017).

Behandling for stamming er mest effektiv i en tidlig fase av stammeutviklingen. Dette betyr at barnehagelærer må ha fokus på taleflyt hos barn, og kontakte logoped dersom det er nødvendig (Guttormsen, 2016). Tidlig innsats i barnehagealder kan minske risikoen for vedvarende stamming, og forebygge dannelse av negative følelser og holdninger som kan opprettholde stammingen (Guitar, 2019). Veiledning fra logoped kan bidra til å øke barnehagelæreres kunnskapsnivå og mestringsforventning om stamming. Dette kan ha betydning for hvordan barnehagelærere tilrettelegger for barn som stammer i barnehagen (Baluyot & Sjøstrand, 2019). Derfor er det viktig med et godt samarbeid mellom barnehagelærer, logoped og foresatte når en har barn som stammer i barnehagen (Baluyot & Sjøstrand; Rocha et. al., 2019; Guitar, 2019).

Innenfor stammefeltet har erfaring og forskning etablert en sannhet om at tidlig innsats i førskolealder er nyttig (Bloodstein & Ratner, 2008; Guitar & McCauley, 2010; Jones, Onslow, Packman, Williams, Ormond, Schwardz & Gebiski, 2005; Millard, Nicholas & Cook, 2008). En “vente-og-se” holdning kan føre til at effekten av behandlingen blir mindre, enn hva den hadde vært om den ble igangsatt når barnet var yngre (Boucand, Millard & Packman, 2014, Jones et. al., 2005). Dette er fordi hjernens plastisitet minker med alderen (Boucand, Millard & Packman, 2014; Jones et al., 2005). Derfor er det viktig med tidlig innsats for å forebygge risikoen for vedvarende stamming. Samtidig som det forebygger dannelse av negative følelser og holdninger som kan bidra til å opprettholde stammingen (Guitar, 2019). Guttormsen (2016) påpeker viktigheten av å lytte til foreldrenes bekymring, da det som oftest er snakk om stamming og ikke normal ikke-flytende tale hos barnet når foresatte bekymrer seg.

Forskning har vist at økt kunnskap om stamming, kan føre til høyere grad av positive holdninger (Flynn & St.Louis, 2011). Økt forståelse og kunnskap om vansken, kan føre til at barnehagelærere er bedre rustet til å tilrettelegge for barn som stammer i barnehagen (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009). Det er grunn til å anta at barnehagelæreres kunnskap om stamming kan være begrenset (Baluyot & Sjøstrand, 2019; NIFS, 2016), da stamming ikke er en obligatorisk del av undervisningen til barnehagelærerutdanningen (NIFS, 2016). Dersom barnehagelærere skal kunne oppdage stamming hos et barn, forutsetter det at de har tilfredsstillende kunnskap om stamming. NIFS (2016) påpeker at mangel på kunnskap om stamming hos barnehagelærere kan være en utfordring. Videre vektlegges betydningen av

mer informasjon om stamming i barnehagelærerutdanningen og videre i arbeidslivet. Barnehagelærere som opparbeider seg forståelse for utfordringer og vansker knyttet til barnets stamming, kan ha bedre utgangspunkt til å hjelpe barnet i ulike situasjoner som kan oppstå (Rustin, 2001).

Kunnskaper og ferdigheter alene er nødvendigvis ikke tilstrekkelig for tilrettelegging for barn som stammer. Mestringsforventning kan også ha betydning for barnehagelæreres tilrettelegging i barnehagen (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992). Mestringsforventning handler ikke om bedømmelse av egne evner, men om hva en kan utføre i en gitt situasjon (Bandura, 1997). Forventning om å mestre kan påvirker både følelser, tanker, atferd og motivasjon, samt innsats og utholdenhet ved utfordrende oppgaver (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mennesker vil generelt oppsøke situasjoner de opplever å mestre, og unngå situasjoner som virker truende eller vanskelig å håndtere. Mestringsforventninger vil endre seg i løpet av karrieren, ettersom nye og forskjellige situasjoner vil stille krav til ny og utvidet kompetanse (Bandura, 1997).

Personer med høy grad av mestringsforventning har ofte mer tålmodighet i møte med krevende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Personer med lav mestringsforventning antas å gi fortere opp i møte med utfordringer og krevende situasjoner. Dette til tross for at de har ferdighetene som kreves for å håndtere situasjonen (Bandura, 1997). Videre antas det at liten grad av mestringsforventning, kan føre til at en er mer avhengig av andre kilder som verbale tilbakemeldinger og vikarierende erfaringer (Andreassen & Reichenberg, 2018). Barnehagelærere sin evne og mulighet til å tilrettelegge for barn i barnehagen, kan dermed være avhengig av kunnskapen de har om stamming (Baluyot & Sjøstrand, 2019; Ramig & Dodge, 2009), og deres mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Zee & Komen, 2016).

Forventning om å mestre ulike barnehagelærerroller kan bli påvirket av fire primærkilder. Den mest betydningsfulle er tidligere erfaringer med tilsvarende situasjoner, hvor suksess kan gi tro på mestring og feiling kan redusere den (Bandura, 1997). Den andre kilden er observasjon av hvordan andre kollegaer håndterer lignende utfordringer, og verbale tilbakemeldinger fra andre (Bandura, 1997). Den siste 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).

Ifølge Andreassen og Reichenberg (2018) kan arbeidserfaring føre til høyere grad av mestringsforventning. Andre studier konkluderer med at arbeidserfaring i form av kun antall år, ikke vil ha betydning for mestringsforventning (Fackler & Malmberg, 2016; Guo, Connor,

Yang, Roehrig & Morrison, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Ifølge Ekins et al., (2016) kan arbeidserfaring og mestringsforventning henge sammen, ettersom en utvikler relevant kompetanse og mestringserfaringer. Dette samsvarer med en studie utført av Tschannen-Moran og Johnson (2011), hvor kompetanse i form av kurs i “Children’ literacy” bidro til høyere mestringsforventning i lese- og skriveopplæring.

Spesialisering i spesialpedagogikk kan gi utslag i barnehagelæreres opplevelse av egen mestringsforventning (Raudenbush et al., 1992). Målet med spesialpedagogikk er å kunne forebygge vansker som oppstår og utvikler seg, eller avhjelpe og redusere vansken som allerede finnes (Tangen, 2012).

Hensikt med studien

Hensikten med denne studien er å undersøke barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen. Studien har overtatt et nyutviklet spørreskjema som er konstruert av Mulstad og Voldnes (2019). Noen av spørsmålene er omformulert for å rette seg mot barnehagelærerne i denne studien. Det har blitt undersøkt hvorvidt råd fra logoped har noen betydning for barnehagelæreres kunnskap om stamming i barnehagen, samt om det er noen forskjell i nivå av kunnskap hos barnehagelærere som har utdanning i spesialpedagogikk og de som ikke har denne bakgrunnen. Det har også blitt undersøkt om det finnes en forskjell i nivå av mestringsforventning hos disse gruppene. Studien har også undersøkt om det er en sammenheng mellom barnehagelærernes erfaring som barnehagelærer, og deres nivå av både kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming. Til slutt har våre resultater om barnehagelæreres kunnskap om stamming i barnehagen, blitt sammenlignet med Mulstad og Voldnes (2019) og Amoli og Paalgard (2020) sine funn om barneskolelæreres kunnskap om stamming i skolen. På bakgrunn av dette, er problemstillingen vår: Hva er barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen?

Metode

Konsesjon. Studien innhenter ikke personidentifiserbare data, som medfører at studien vår ikke er meldepliktig til Norsk Senter for forskningsdata (NSD, 2020). Helseinformasjon fra respondentene blir ikke innhentet i denne studien, og ble heller ikke sendt inn til godkjenning hos *De regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk* (REK, 2020). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi,

utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016), er fulgt i denne studien.

Informasjonsskriv. Barnehagene som ønsket å delta fikk tilsendt informasjonsskriv til styrerne (vedlegg 1), som sendte informasjonsskriv videre til barnehagelærerne (vedlegg 2). Informasjonsskrivene informerer om blant annet studiens formål, ansvarlige for prosjektet, estimert gjennomføringstid og at returnerte spørreskjemaer vil være anonyme. Informasjonsskrivet til de aktuelle barnehagelærerne inneholdt en link til selve spørreskjemaet, som kunne besvares via mobil, PC eller nettbrett. Barnehagelærerne valgte selv om de ønsket å delta i studien eller ikke, og kunne når som helst trekke seg dersom de ønsket det. For å få tilgang til selve spørreundersøkelsen måtte respondentene som deltok gi samtykke, slik at de oppgitte opplysninger kunne benyttes i prosjektet. Dersom noen ikke hadde gitt samtykke, ville de blitt ekskludert fra studien. Siste datainnsamling ble avsluttet 18.12.2020, og datamaterialet ble samlet i en EXCEL-fil der dataene ble sjekket for uteliggere før den ble konvertert til analyseprogrammet statistica for videre analyse.

Deltakere. Deltakerne i denne studien er 125 barnehagelærere ved ulike barnehager i en større norsk bykommune. Inklusjonskriteriene for utvalget var at deltakerne måtte ha gjennomført en barnehagelærerutdanning ved universitets- eller høgskolenivå. 174 barnehagelærere takket ja til å delta i studien. 49 respondenter ble ekskludert på bakgrunn av ufullstendige besvarelser i spørreskjemaet. Etter eksklusjonen bestod utvalget (n=125) av 111 kvinner og 14 menn. Kjønnfordelingen i studien antas å være representativ, da det er ansatt 13,2% menn i kommunen som er undersøkt (Utdanningsdirektoratet, 2020), og vårt utvalg består av 11% mannlige respondenter. Respondentene varierte fra nyutdannede barnehagelærere, til barnehagelærere som har jobbet i over 20 år i barnehage. Den yngste respondenten var 23 år gammel og den eldste respondenten var 65 år gammel. Tabell 1 gir en oversikt over demografisk informasjon om deltakerne i studien; kjønn, hvilken avdeling de jobber på, samt gjennomsnittsalder.

Tabell 1. Antall respondenter ved hver avdeling, samt gjennomsnittsalder etter eksklusjon av deltakere (N=125).

	Storbarnsavdeling	Småbarnsavdeling	Stor- og småbarnsavdeling	Gjennomsnittsalder
Kvinne	55	26	30	42,95
Mann	5	7	2	37,21
Totalt	60	33	32	42,31

Forskningsdesign. Denne studien har benyttet et kvantitativt forskningsdesign for å besvare studiens problemstilling.

Prosedyre. Spørreskjemaet ble opprettet og distribuert elektronisk gjennom software programmet SurveyXact. Programmet anonymiserer respondentenes besvarelser, da det ikke lagrer IP-adresser eller annen personidentifiserende data (Ramboll, 2019). Datainnsamlingen til denne studien ble gjennomført i en omgang, og ble innhentet i perioden november 2020- desember 2020, hvor vi tok kontakt med ulike barnehager i en større norsk bykommune. Barnehagene ble tilfeldig utvalgt fra en oversikt over alle barnehager på kommunens hjemmeside. Totalt ble 266 barnehager kontaktet, hvor 174 barnehagelærere ønsket å delta i studien.

Måleinstrument. Denne studien har overtatt et nyutviklet spørreskjema som er konstruert av Mulstad og Voldnes (2019). Noen av spørsmålene er omformulert for å rette seg mot barnehagelærerne i denne studien. Med et ønske om å undersøke barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen, har vi valgt å kun ta i bruk noen av spørsmålene i spørreskjemaet. De aktuelle spørsmålene omhandler hvorvidt respondentene har utdanning i spesialpedagogikk, om de har mottatt råd fra logoped, kunnskap om stamming, mestringsforventning tilknyttet stamming og erfaring som barnehagelærer. Erfaring tilsvare antall år respondenten har jobbet som barnehagelærer. Spørsmålene som er blitt benyttet, er uthevet i spørreskjemaet (Vedlegg 3).

Ettersom reliabiliteten og validiteten i spørreskjemaet er målt i de tidligere studiene, er det ikke foretatt noen ytterligere analyser av dette. Det er ikke gjort noen betydelige endringer i spørreskjemaet som vil ha betydning for denne studiens resultater. Det er blitt benyttet en dikotom variabel i spørsmålene som omhandler utdanning i spesialpedagogikk og råd fra logoped, der respondentene kan svare ja eller nei. I spørsmålet om hvor lenge en har jobbet i barnehage, fikk respondentene seks alternativer som de kunne velge mellom. De seks alternativene er: under 1 år, 1-5 år, 5-10 år, 11-15 år, 16-20 år og over 20 år.

Kunnskapsskalaen inneholder 10 utsagn om stamming med variert vanskelighetsgrad. Det ble benyttet en 3-delt skala der respondentene skal vurdere om utsagnene stemmer, ikke stemmer, eller om de ikke vet. På fem av utsagnene er svaralternativet «ja» korrekt, på de resterende er svaralternativet «nei» korrekt. Vi har endret på et utsagn i kunnskapsskalaen, slik at det skal gjelde barnehagebarn og barnehagelærere. Utsagnet lyder slik: “*Dersom barnet begynner å stamme, bør barnehagelæreren hjelpe barnet med å fullføre setningen*”. Dersom en respondent velger svaralternativet “vet ikke”, kan dette uttrykke mangelfull

kunnskap (Mondak, 2001), eller manglende motivasjon til å gjennomføre spørreskjemaet (Furr, 2011).

Mestringsforventningsskalaen inneholder 12 utsagn, der graden av mestringsforventning vurderes ut fra en 100-punktsskala. Null indikerer ingen grad av mestringsforventning, og 100 indikerer en svært sikker grad av mestringsforventning. Mestringsforventningsskalaen er utarbeidet etter Bandura (2006) sine retningslinjer for skalakonstruksjon. Det spesifiseres i spørreundersøkelsen at det er en 100-punktsskala med intervaller på 10 enheter, der respondentene kan velge et hvilket som helst tall mellom 0 og 100.

Statistiske analyser. Datamaterialet ble først konvertert fra SurveyXact til Excel, og ble deretter konvertert til analyseprogrammet Statistica for videre analyser. Ettersom målenivået på spørsmålene om *kunnskap* var på ordinalnivå, ble det ikke-parametriske analyseverktøyet Mann-Whitney benyttet. Ikke-parametriske tester som Mann Whitney er robust mot skjevfordeling i gruppene (Polit & Beck, 2017). Testen undersøkte om det var en forskjell i kunnskap (ja, nei, vet ikke) hos barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk (ja, nei), samt hos barnehagelærerne som har mottatt råd fra logoped og de som ikke har det (ja, nei). Analysene må sees på som tentative på bakgrunn av skjevfordeling i begge gruppene (Polit & Beck, 2017).

En t-test for uavhengige utvalg ble benyttet for å undersøke om det finnes en forskjell i nivå av mestringsforventning hos barnehagelærere med utdanning i spesialpedagogikk (n=12) og uten utdanning i spesialpedagogikk (n=113), samt hos barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped (n=33), og de som ikke har mottatt råd fra logoped (n=90). Grad av mestringsforventning vurderes på en 100-punktsskala med intervaller på 10 enheter. Dette betyr at en skåre på 40 i et utsagn om mestringsforventning, tilsvarer dobbelt så høy mestringsforventning som en skåre på 20.

En eventuell sammenheng mellom antall år med *erfaring* som barnehagelærer og deres nivå av *kunnskap og mestringsforventning*, ble undersøkt med to analyser av korrelasjon. Som mål på styrken av korrelasjon mellom den uavhengige variabelen erfaring og de avhengige variablene kunnskap og mestringsforventning, ble korrelasjonskoeffisienten Pearsons r benyttet. Signifikansnivå ble satt til $p < 0,05$ på alle analysene.

Resultater

Barnehagelæreres kunnskapsnivå med og uten utdanning i spesialpedagogikk. En Mann-Whitney test ble gjennomført for å undersøke hvorvidt det er en forskjell i

kunnskapsnivået hos barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk. En oversikt over resultatet vises i tabell 2a). Det ble ikke funnet en signifikant forskjell i kunnskapsnivået hos gruppene.

Barnehagelæreres kunnskapsnivå mottatt og ikke mottatt råd fra logoped. Mann-Whitney test ble gjennomført for å undersøke hvorvidt det er en forskjell i kunnskapsnivået hos barnehagelærere som tidligere har mottatt råd fra logoped, og barnehagelærere som ikke har fått råd fra logoped, se tabell 2b). Det ble ikke funnet noen signifikant forskjell i kunnskapsnivået mellom gruppene. Imidlertid var det en forskjell i gruppene på spørsmål 6 og spørsmål 10 som nesten indikerte en signifikant forskjell. Dette gjaldt spørsmålet om hva sekundærstamming er ($p = 0.052$), og om barnehagebarnet bør få hjelp til å fullføre setningen om det stammer ($p = 0.069$). Det er en forskjell som kan være verdt å merke seg, selv om det ikke tilfredsstillt kravet i denne studien om et signifikansnivå på $p < 0.05$.

Tabell 2: Oppsummering av resultatene fra Mann Whitney med påstandene fra kunnskapsskalaen hos a) barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk, og b) barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped og ikke.

2 A)Utdanning spes.ped	Rank Sum	Rank Sum	<i>p</i>
	Ja (n = 12)	Nei (n=113)	
Arv/miljø	906.50	6968.50	0.208
Selvtillit	716.00	7159.00	0.740
Oftere skolealder	673.50	7201.50	0.491
Slutter selv	729.50	7145.50	0.827
St uten symp	704.50	7170.50	0.669
Sek st	628.00	7247.00	0.285
Blokkering	643.50	7231.50	0.347
Spenning	690.00	7185.00	0.583
Lik kjønn	657.00	7218.00	0.409
2 B) Råd fra logoped			
	ja (n=33)	nei (n=90)	
Arv/Miljø	1902.00	5723.00	0.412
Selvtillit	1819.50	5806.50	0.197
Oftere skolealder	1883.50	5742.50	0.355
Slutter selv	1931.00	5695.00	0.513
St uten symp	1794.00	5832.00	0.151
Sek st	1706.00	5920.00	0.052
Blokkering	1791.00	5835.00	0.146
Spenning	1933.50	5692.50	0.522
Lik kjønn	1824.00	5802.00	0.206

Merknad tabell 2: Kunnskapsskalaen: 1. Arv/miljø: Stamming skyldes en blanding av arv og miljø; 2. Selvtillit: En av årsakene til at et barn stammer kan være dårlig selvtillit; 3. Ofte skolealder: Barn begynner oftere å stamme i skolealder enn i barnehagealder; 4. Slutter selv: De fleste barn slutter å stamme av seg selv/vokser av seg problemet; 5. St uten symp: Stamming kan forekomme uten observerbare symptomer; 6. Sek st: Sekundær stamming betegnes av repetisjon, gjentakelse og forlengelser av ord og lyder; 7. Blokkering: Blokkeringer kan være både hørbare og lydløse; 8. Spenning: Spenning av ansiktsmuskulatur, blinking og nikking er eksempler på fluktatferd hos et barn som stammer; 9. Lik kjønn: Risikoen for at stammingen vedvarer er like stor for begge kjønn; 10. Hjelp: Dersom barnet begynner å stamme bør barnehagelæreren hjelpe barnet med å fullføre setningen.

Barnehagelæreres mestringsforventning med og uten utdanning i spesialpedagogikk. En T-test for uavhengige utvalg ble benyttet for å undersøke om det finnes en forskjell i mestringsforventning mellom barnehagelærere som har utdanning i spesialpedagogikk og de som ikke har det (Tabell 3a). Det ble ikke funnet noen signifikant forskjell i mestringsforventning mellom de to gruppene.

Barnehagelæreres mestringsforventning mottatt og ikke mottatt råd fra logoped. En T-test for uavhengige utvalg ble brukt for å undersøke om det er en forskjell i mestringsforventning mellom barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped, og barnehagelærere som ikke har mottatt råd fra logoped. En oppsummering av resultatet vises i tabell 3b). Det ble funnet en signifikant forskjell i mestringsforventning mellom gruppene i utsagnene “Jeg kan gi gode råd til foreldre om stamming” og “Jeg kan gi gode råd til barn som stammer i barnehagen”. Det er gruppen som har mottatt råd fra logoped som scoret signifikant høyere i mestringsforventning på begge utsagnene. Gruppen som hadde mottatt råd fra logoped hadde en høyere gjennomsnittsscore på alle utsagnene i mestringsforventningsskalaen.

Tabell 3: Oppsummering av resultater fra T-test av mestringsforventningsnivå hos a) barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk, og b) barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped og ikke.

3a)	Utdanning i spes.ped:		
	Mean (SD)	Mean (SD)	p
	ja (n=12)	nei (n=113)	
Mestringsforv1	83.00 (10.38)	79.35 (19.34)	0.522
Mestringsforv2	81.25 (13.75)	78.90 (17.72)	0.657
Mestringsforv3	75.75 (25.33)	75.01 (19.31)	0.903
Mestringsforv4	76.00 (20.00)	75.78 (19.24)	0.971
Mestringsforv5	87.08 (11.17)	90.10 (15.29)	0.507
Mestringsforv6	73.83 (21.98)	79.36 (18.51)	0.335
Mestringsforv7	73.25 (20.99)	80.90 (18.94)	0.190
Mestringsforv8	72.66 (25.84)	76.95 (20.63)	0.505
Mestringsforv9	74.83 (25.53)	61.40 (26.84)	0.100
Mestringsforv10	74.75 (30.83)	63.99 (25.95)	0.182
Mestringsforv11	49.25 (32.78)	46.87 (25.19)	0.763
Mestringsforv12	53.41 (27.29)	50.15 (26.27)	0.683
3b)	Råd fra logoped:		
	ja (n=33)	nei (n=90)	p
	ja (n=33)	nei (n=90)	
Mestringsforv1	84.87 (13.03)	78.11 (20.18)	0.075
Mestringsforv2	83.51 (13.27)	77.72 (18.57)	0.103
Mestringsforv3	77.54 (18.44)	74.67 (20.32)	0.478
Mestringsforv4	80.42 (15.66)	74.53 (20.24)	0.133
Mestringsforv5	92.39 (10.60)	89.27 (16.07)	0.303
Mestringsforv6	82.66 (14.42)	77.61 (20.23)	0.190
Mestringsforv7	84.21 (16.43)	79.01 (20.04)	0.184
Mestringsforv8	81.27 (18.82)	75.00 (21.85)	0.146
Mestringsforv9	65.51 (24.34)	62.08 (27.94)	0.534
Mestringsforv10	72.45 (18.90)	62.30 (28.67)	0.061
Mestringsforv11	58.81 (21.38)	43.13 (26.38)	0.002
Mestringsforv12	59.12 (22.44)	47.51 (27.24)	0.030

Merknad tabell 3: Variablene representerer de ulike påstandene om mestringsforventning fra mestringsforventningsskalaen: 1-9: Jeg kan som barnehagelærer bidra til at barn som stammer... 1: ikke føler stress og ubehag ved å stamme; 2: tør å være i situasjoner hvor de tror de vil stamme; 3: ikke prøver å skjule stammingen sin; 4: tar mer initiativ til kontakt med andre; 5: er en del av fellesskapet; 6: tør å snakke i sosiale situasjoner; 7: tør å svare på spørsmål i samlingsstunder; 8: tør å ta ordet i samlingsstunder; 9: oppnår kunnskap om egen stamming. 10-12: Jeg kan... 10: tilrettelegge opplegg i barnehagen for et barn som stammer; 11: gi gode råd til foreldre om stamming; 12: gi gode råd til barn som stammer i barnehagen

Korrelasjon mellom erfaring som barnehagelærer og nivå av kunnskap.

Resultatene viste en svak negativ korrelasjon mellom erfaring og kunnskap på ett av utsagnene i kunnskapsskalaen. Resultatet vises i tabell 4a). Utsagnet gjaldt hvorvidt stamming kan forekomme uten observerbare symptomer, ($r=-.188$), og var signifikant på $p < 0.05$ nivå ($p=.035$).

Korrelasjon mellom erfaring som barnehagelærer og nivå av mestringsforventning. Resultatene viste en svak positiv korrelasjon på 6 av 12 utsagn i mestringsforventningsskalaen. Ett utsagn viste en moderat positiv korrelasjon. En oppsummering av resultatet vises i tabell 4b).

Tabell 4 Oppsummering av resultater fra korrelasjonsanalysen for a) erfaring som barnehagelærer og nivå av kunnskap, og b) erfaring som barnehagelærer og nivå av mestringsforventning.

4a) Variabel	År som barnehagelærer
1. Arv/miljø	.0840
	p=.352
2. Selvtillit	.0481
	p=.594
3. Oftere skolealder	-.0313
	p=.729
4. Slutter selv	-.1335
	p=.138
5. St uten symp	-.1887
	p=.035
6. Sek st	-.1586
	p=.077
7. Blokkering	-.0465
	p=.607
8. Spenning	-.0882
	p=.328
9. Lik kjønn	.0410
	p=.650
10. Hjelp	-.0488
	p=.589

Merknad: Variablene representerer forkortelser av de ulike påstandene om stamming i kunnskapsskalaen. For påstandene i sin helhet, se *merknad* under tabell 2.

4b) Variabel	År som barnehagelærer
Mestringsforv1	.0918
	p=.309
Mestringsforv2	.2812
	p=.001
Mestringsforv3	.1895
	p=.034
Mestringsforv4	.2618
	p=.003
Mestringsforv5	.1667
	p=.063
Mestringsforv6	.1741
	p=.052
Mestringsforv7	.1043
	p=.247
Mestringsforv8	.1801
	p=.044
Mestringsforv9	.2411
	p=.007
Mestringsforv10	.1515
	p=.092
Mestringsforv11	.2661
	p=.003
Mestringsforv12	.3459
	p=.000

Merknad: Variablene representerer de ulike påstandene om mestringsforventning i mestringsforventningsskalaen. For påstandene i sin helhet, se *merknad* under tabell 3.

Diskusjon

Med datainnsamling fra en omgang, var denne studiens hensikt å undersøke barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming i barnehagen. Det ble undersøkt om det finnes en forskjell i kunnskap hos barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk, og om det finnes en forskjell i kunnskap hos barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped og de som ikke har mottatt råd fra logoped. Videre undersøkte studien om det var en forskjell i nivå av mestringsforventning hos de samme gruppene som ble sammenlignet i nivå av kunnskap. Studien undersøkte videre om det var en sammenheng mellom erfaring som barnehagelærer og nivå av kunnskap og mestringsforventning.

Ingen signifikant forskjell i kunnskapsnivå hos barnehagelærere som har utdanning i spesialpedagogikk, og de som ikke har denne bakgrunnen. Dette funnet var ikke forventet, da en spesialpedagog er spesialist innen tilrettelegging for barn 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 barn som stammer grunnet sin faglige bakgrunn og kompetanse. Funnet kan ha sammenheng med at det er flere former for utdanning i spesialpedagogikk, og at hvilken type utdanning i spesialpedagogikk respondentene har ikke er kjent i denne studien. Dersom de har tatt en videreutdanning for barnehagelærere, oppgir emnesiden at studentene vil tilegne seg kunnskap om å tilrettelegge for barn som trenger spesialpedagogisk hjelp generelt (OsloMet). Utdanningen har derfor en bredde-tilnærming, og dette fører til at taleflytvansker som er en mer spesifikk vanske får begrenset plass i utdannelsen (Østerberg, 2019). En mastergrad i spesialpedagogikk, tilbyr derimot fordypning i språk, tale og stemme (Logopedi, Universitetet i Oslo). Dette indikerer at en respondent som har en master i spesialpedagogikk vil ha mer kunnskap om stamming, sammenlignet med en respondent som har tatt en videreutdanning i spesialpedagogikk for barnehagelærere. Vi har derfor en antagelse om at form for utdanning i spesialpedagogikk kan ha en betydning for kunnskapen deres tilknyttet stamming. Funnet kan imidlertid også ha blitt påvirket av at utvalget av barnehagelærere med utdanning i spesialpedagogikk var lite. Dette kan svekke generaliserbarheten i funnet (Polit & Beck). Polit og Beck (2017) påpeker at større utvalg jevner ut atypiske verdier og øker sannsynligheten for at resultatet reflekterer den sanne verdien i populasjonen. Vi antar imidlertid at utvalget av barnehagelærere med utdanning i spesialpedagogikk i denne studien reflekterer at det er få som har denne bakgrunnen som barnehagelærer. I studien til Mulstad og Voldnes (2019) ble det funnet en signifikant forskjell i kunnskap hos barneskolelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk. På bakgrunn av deres funn hadde vi en antagelse om at det ville være en forskjell også hos barnehagelærere. 73% av barnehagelærerne i studien rapporterte et behov for mer kunnskap om stamming, noe som tyder på at det er for lite fokus på stamming som fenomen i barnehagelærerutdanningen.

Ingen signifikant forskjell i kunnskapsnivå hos barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped, og de som ikke har mottatt råd fra logoped. Barnehagelærere som hadde mottatt råd fra logoped, hadde i gjennomsnitt flere korrekte svar på spørsmålene i kunnskapsskalaen, med unntak av ett spørsmål. Dette kan forklares av at det første steget i logopedens veiledning ofte består i å informere om hva stamming er (Baluyout & Sjøstrand,

2019). På bakgrunn av dette, er det rimelig å anta at barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped kan ha mer kunnskap om stamming, enn gruppen som ikke har mottatt råd fra logoped. Likevel var det ingen signifikant forskjell i kunnskapsskåre hos gruppene. Det var nesten en signifikant forskjell mellom gruppene på spørsmål 6 og 10 i kunnskapsskalaen. Dette gjelder spørsmålene hva sekundærstamming er ($p=0.052$), og om barnehagebarnet bør få hjelp til å fullføre setningen når en stammer ($p=0.069$). Dette er en forskjell det kan være verdt å merke seg, til tross for at det ikke tilfredsstiller kravet i denne studien om et signifikantnivå på $p<0.05$. I studien til Amoli og Paalgard (2020) ble det funnet en signifikant forskjell i kunnskapsnivå hos barneskolelærere som har mottatt råd fra logoped, og de som ikke har mottatt råd fra logoped. På bakgrunn av dette funnet, hadde vi en antagelse om at det ville være en forskjell hos barnehagelærere også. Gruppen med barnehagelærere uten råd fra logoped i denne studien bestod av færre barnehagelærere ($n=33$) enn gruppen som ikke hadde mottatt råd ($n=90$). Dette kan ha påvirket resultatet, ved at et jevnere utvalg ville representert populasjonen i større grad.

Ingen signifikant forskjell i nivå av mestringsforventning hos barnehagelærere som har utdanning i spesialpedagogikk, og de som ikke har denne bakgrunnen. Det ble ikke funnet noen signifikant forskjell mellom barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk, på noen av utsagnene i mestringsforventningsskalaen. Dette viser at en utdanning i spesialpedagogikk, ikke gir noe betydelig utslag på deres mestringsforventning tilknyttet stamming i denne studien. Videre viser funnene at det er en generell høy mestringsforventning tilknyttet stamming, uavhengig om barnehagelærerne har utdanning i spesialpedagogikk eller ikke. Dette kan indikere at andre kilder som mestringserfaring i yrket, kan ha større betydning for barnehagelæreres mestringsforventning tilknyttet stamming (Bandura, 1997).

Noen signifikante forskjeller i nivå av mestringsforventning hos barnehagelærere som har mottatt råd fra logoped, og de som ikke har mottatt råd fra logoped.

Barnehagelærere som hadde mottatt råd fra logoped, scoret i gjennomsnitt høyere enn de som ikke hadde mottatt råd på alle utsagnene i mestringsforventningsskalaen. To av disse viste en signifikant forskjell på $<0,05$ nivå. Dette gjaldt utsagnet “Jeg kan gi gode råd til foreldre om stamming” ($p=0,002$) og “Jeg kan gi gode råd til barn som stammer i barnehagen” ($p=0,03$). Mestringsforventningsskalaen var ment å måle barnehagelæreres tro på egen evne til å tilrettelegge for barnehagebarn som stammer. Tidligere funn i studien viser at utdanning i spesialpedagogikk ikke utgjorde et signifikant utslag på barnehagelærernes

mestringsforventning. Dette kan indikere at råd fra logoped kan være en faktor som kan ha mer betydning, enn utdanning i spesialpedagogikk for barnehagelærere.

Signifikant sammenheng mellom barnehagelæreres erfaring og kunnskap. Ett av utsagnene viste en signifikant svak negativ korrelasjon på <0.05 nivå ($p=.035$). Dette gjelder spørsmålet om stamming kan forekomme uten observerbare symptomer. En negativ korrelasjon betyr at høye verdier av den ene variabelen, generelt finnes sammen med lave verdier av den andre variabelen (Pallant, 2013). Funnet indikerer at antall år som barnehagelærer ikke har betydelig innvirkning på nivå av kunnskap om stamming. Funnet kan bidra til å belyse behovet barnehagelærere har for å tilegne seg mer kunnskap om stamming. Dette ytres av hele 73% av respondentene. Det har blitt observert at mange av barnehagelærerne svarte feil på flere av spørsmålene i kunnskapsskalaen, men viste derimot god forståelse om stamming i de åpne spørsmålene. På de åpne spørsmålene om råd som kan gis til foreldrene som har et barn som stammer, og råd som kan gis til barnet selv, oppgir de råd som samsvarer med teori på feltet. Dette kan henge sammen med at kunnskapsskalaen i spørreskjemaet kun måler eksplisitt kunnskap om stamming (Matoskova, 2016), og ikke den totale kunnskapen til deltakerne.

Signifikant sammenheng mellom barnehagelæreres erfaring og mestringsforventning. Det ble funnet en signifikant sammenheng mellom barnehagelæreres erfaring og deres nivå av mestringsforventning i syv av tolv utsagn i mestringsforventningsskalaen. De syv utsagnene viste en signifikant positiv korrelasjon, der seks av utsagnene viste en svak positiv korrelasjon, og ett av utsagnene viste en moderat positiv korrelasjon. Positiv korrelasjon betyr at høye verdier av den ene variabelen ofte vil eksistere sammen med høye verdier av den andre variabelen (Pallant, 2013). Funnet vårt samsvarer med eksisterende forskning (Andreassen & Reichenberg, 2018; Ekins, Sacolainen & Engelbrecht, 2016), som viser at antall år med arbeidserfaring vil føre til høyere grad av mestringsforventning. Dette kan ha en sammenheng med at tidligere suksess og mestringsfølelse med barn som stammer i barnehagen, kan føre til at en forventer å mestre lignende situasjoner i framtiden (Bandura, 1997).

Studiens begrensninger, styrker og praktiske relevans

Enkelte begrensninger ved vår studie bør tas i betraktning ved videre forskning. En kan stille spørsmålsteget ved om kunnskapsskalaens utforming gjenspeiler respondentenes reelle kunnskapsnivå om stamming. Kunnskapsskalaen måler barnehagelæreres eksplisitte kunnskap om stamming, slik at deres totale kunnskap ikke kommer frem (Matoskova, 2016). Det kan

tenkes at eventuelle underliggende aspekter ved barnehagelæreres kunnskap ikke fanges opp. Det anbefales derfor at flere av spørsmålene omformuleres eller blir endret ved en eventuell videreutvikling av kunnskapsskalaen.

En annen begrensning som en bør ta i betraktning i denne studien, er mulige “response-set bias”, som for eksempel om respondentene har svart tilfeldig på noen eller alle utsagnene (Wetzel, Böhnke & Brown, 2016). En av respondentene i vår studie svarte 100 i skåre på alle spørsmålene i mestringsforventningsskalaen. Det er usikkert om han eller hun faktisk har en svært høy grad av mestringsforventning i alle utsagnene, om det kan skyldes lav motivasjon til å gjennomføre spørreskjemaet eller om en vil bli fort ferdig. Det kan også ha sammenheng med at hun eller han har jobbet 40 år i barnehage, og anser sine mestringsforventninger som høy på alle utsagnene i mestringsforventningsskalaen. Ettersom dette kun gjelder en respondent, vil det ikke påvirke resultatene i stor grad. Vi har heller ikke kontroll på om respondentene har skåret sin egen mestringsforventning for høyt eller for lavt i forhold til deres faktiske forventning om mestring (Polit & Beck, 2017). Reliabilitetsanalysen viste en alfaverdi over .90, som indikerer at noen av spørsmålene i mestringsforventningsskalaen er overflødige (Streiner, 2003), eller for like hverandre (Mulstad og Voldnes, 2019). Derfor anbefales det at flere av spørsmålene enten omformuleres eller fjernes ved en eventuell videreutvikling av mestringsforventningsskalaen.

Utvalgsmetoden som ble benyttet for å samle deltakere til denne studien, var et ikke-sannsynlighetsutvalg som kalles bekvemmelighetsutvalg. Denne typen utvalgsstrategi er regnet som mindre ideelt enn sannsynlighetsutvalg, da den øker risikoen for et utvalg som ikke representerer populasjonen. Dette kan gå utover reliabiliteten og generaliserbarheten av resultatene (Polit & Beck, 2017). Barnehagene som ble kontaktet i en større norsk bykommune, anså vi som mest tilgjengelige. Dersom vi hadde kontaktet tilfeldige barnehager over hele landet, kunne vi med større sikkerhet vurdert utvalget som representativt. Dermed er utvalgsstrategien en svakhet med studien. Skjevheten i utvalget av barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk kan tenkes å ha blitt mer jevnt dersom et sannsynlighetsutvalg ble utført. Da ville alle barnehager i Norge hatt like stor sannsynlighet for å bli kontaktet for å delta (Polit & Beck, 2017). Imidlertid antar vi at det lave antallet barnehagelærere med denne utdanning i spesialpedagogikk faktisk representerer verdien i den sanne populasjonen.

En styrke med studien vår er at i spørreundersøkelsen om mestringsforventning ble respondentene bedt om å angi et tall fra den oppgitte skalaen i undersøkelsen. Denne beveger seg fra 0 til 100 i intervaller på 10, og Amoli og Paalgard (2020) påpekte at det var viktig å

spesifisere at respondentene kunne velge et hvilket som helst tall mellom 0 og 100 i spørreundersøkelsen. Dette gjorde vi, og dette reflekteres ved at flere av våre respondenter har valgt verdier utenom den oppgitte skalaen. Det kan tenkes at denne spesifiseringen har ført til at vi fikk mer nyanserte svar i barnehagelæreres vurdering av mestringsforventning.

Studiens praktiske relevans gjør seg gjeldende ved å blant annet oppfordre til ytterligere kompetanse om stamming hos barnehagelærere. Våre funn viser at barnehagelærere generelt rapporterer et behov for mer kunnskap om stamming. Dette bør tas i betraktning ved utforming av innholdet i barnehagelærerutdanningen. Dersom barnehagelærere tilegner seg spesifikk kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for barn som stammer i barnehagen, kan dette bidra til å styrke deres mestringsforventninger. På bakgrunn av dette oppfordres det til et tettere samarbeid mellom barnehagelærere og logoped. Dette samsvarer med både teori og funnene våre fra spørreundersøkelsen, der flertallet av respondentene ønsker informasjon fra fagpersoner eller faglige instanser som for eksempel logoped (Jenkins, 2010). Det kan være hensiktsmessig at logopeden bistår med veiledning, men bidrar til at barnehagelærere selv får gode erfaringer med å tilrettelegge for barn som stammer i barnehagen.

Konklusjon

Funnene i studien viser at verken utdanning i spesialpedagogikk eller mottatt råd fra logoped, ikke har en vesentlig betydning for barnehagelæreres kunnskap om stamming. Dette er i motsetning til Amoli og Paalgard (2020) sine resultater, der barneskolelærere med utdanning i spesialpedagogikk og de som har mottatt råd fra logoped, skåret signifikant høyere enn barnehagelærere som ikke hadde denne bakgrunnen. Barnehagelærerne i denne studien rapporterer i likhet med barneskolelærerne et stort behov for ytterligere kunnskap om stamming. Videre viser funnene at utdanning i spesialpedagogikk, ikke signifikant påvirker barnehagelæreres mestringsforventning tilknyttet stamming. Imidlertid hadde råd fra logoped noe betydning for barnehagelæreres nivå av mestringsforventning. Det som viste seg å ha mer betydning for barnehagelæreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming, uavhengig om de har spesialpedagogisk utdannelse eller har mottatt råd fra logoped, var erfaring som barnehagelærere. Det ble funnet en signifikant sammenheng mellom antall år som barnehagelærer og deres kunnskap og mestringsforventning. Sammenhengen var spesielt tydelig mellom erfaring og mestringsforventning, der syv av tolv utsagn viste en positiv signifikant korrelasjon. Funnene i denne studien må tolkes med varsomhet, da utvalgsmetoden og skjevheter i utvalget reduserer dens generaliseringsverdi.

Vi foreslår at videre forskning ser på hva som skaper mestringsforventning hos barnehagelærere, og hvordan dette endrer seg over tid. Det kan også være interessant å undersøke forskjeller i nivå av kunnskap tilknyttet stamming med et jevnere utvalg av barnehagelærere med og uten utdanning i spesialpedagogikk.

Litteraturliste:

- Andreassen, R. & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærere- og skolerelaterte variabler. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 232-251. doi:10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04
- Albrigtsen, A., Stauri, T., & Wright, A., M. (2017). Ord til besvær: livet med stamming. Oslo: Abstrakt forlag.
- Amoli, T. S. P., & Paalgard, V. S. (2020). *Læreres kunnskap og mestringsforventning tilknyttet stamming*. (Masteravhandling, Universitetet i Bergen). Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/23197/L-ereskunnskapogmestringsforventning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baluyot, C., & Sjøstrand, Å. (2019). Samarbeid mellom skole og logoped- til det beste for elever som stammer.
- 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.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.37/0033-295X.84.2.191
- Befring, E. (2020). Sentrale forskningsmetoder med etikk og statistikk. (2.utg). Oslo: Det Norske Samlaget
- 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>
- Boucand, V. A., Millard, S., & Packman, A. (2014). Early Intervention for Stuttering: Similarities and Differences Between Two PRograms. *SIG 4 Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 24(1), 8-19. doi: 10.1044/fffd24.1.8
- 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., & Gosh, 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
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- 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
- DeVillis, R., F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3.utg). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- 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
- 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
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM Statistics (5thed)*. 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.
- Furu, A., Granholt, M., Haug, H. K., & Sprukland, M. (2011). *Student i dag- Førskolelærer i morgen*. Kvalifisering til førskolelæreryrket. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4.utg). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins

- Guitar, B. (2019). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (5.utg). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Guttormsen, L., S. (2016). En av ti barn stammer. *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, 1, 46-47.
Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/eSI0lat/basic-html/page-46.html#>
- Guttormsen, L., Kefalianos, E., & Næss (2015). Communication attitudes in children who stutter: A meta-analytic review. *Journal of Fluency Disorders*, 46, 1-14.
- Høgskolen på Vestlandet. (2019). TPE802 Pedagogiske tilnæringsmåter med sikte på elever som trenger særlig tilpasset opplæring. Hentet fra:
<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/27/tpe802>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling; muntlig og skriftlig* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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>
- Jones, M., Onslow, M., Packman, A., Williams, S., Ormond, T., Schwarz, I., & Gebiski, V. (2005). Randomised controlled trial of the Lidcombe programme of early stuttering intervention, 331(7518), 659. doi: 10.1136/bmj.38520.451840.E0
- Karoliussen, K., V. (2017). *Hvordan beskriver barnehagelærere sin erfaring med taleflytvansker hos barn?* (Masteravhandling, Nord Universitet). Nord Universitet. Hentet fra
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2724069/KaroliussenVera.pdf?sequence=1>
- Langevin, M. (2009). The Peer Attitudes Towards Children Who Stutter Scale: Reliability, known groups validity, and negativity of elementary school-age children's attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, 34(2), 72-86. doi: 10.1016/j.jfludis.2009.05.001
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *spesialpedagogikk* (5.utg., s.170-187). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/20206/L-reres-kunnskaper-og-mestringsforventninger-tilknyttet-stamming--masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- OsloMet. Spesialpedagogikk i barnehagen - Videreutdanning for barnehagelærere. Hentet fra: [Spesialpedagogikk i barnehagen – Videreutdanning for barnehagelærere - OsloMet](https://www.oslomet.no/spesialpedagogikk-i-barnehagen-videreutdanning-for-barnehagelarere)
- Pallant, J. (2013). *Survival Manual* (5.utg). New York: McGraw-Hill Education
- 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. (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=YDcKzgEACAAJ&dq=teachers%20fa&hl=no&source=gb_s_book_other_versions
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167. doi: 10.2307/2112680
- Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). (2020). Hvilke prosjekter har fremleggelsesplikt for REK? Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/fbib/praktisk/forskningsetiske-enheter/regionale-komiteer-%20for-medisinsk-og-helsefaglig-forskningsetikk/>
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., Bavin, E.L., Prior, M., Eadie, P., Block, S. & Wake, M. (2013). Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community-Based Study. *Pediatrics*, 132, 460-467.
- 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., Obioha, C., ... Wake, M. (2013). Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community-Based Study. *Pediatrics*, *132*(3), 460-467. doi:10-1542/peds.2012-3067
- Rocha, M., Yauruss, 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>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Rustin, L., Cook, F., Botterill, W., Hughes, C., & Kelman, E. (2001). *Stammering. A practical guide for teachers and other professionals*. London: David Fulton Publishers.
- Setia, M., S. (2016). Methodology series Module 3: Cross-sectional Studies. *Indian Journal of Dermatology*, *61*(3), 261. Hentet 25.03.21 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4885177/> doi: 10.4103/0019-5154.182410
- 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 teachers self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teachers efficacy, and teachers burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- 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*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.PRO.114k14w0
- Sommer, M., Koch, A. M., Paulus, W., Weiller, C., & Buchel, C. (2002). Disconnection of speech-relevant brain areas in persistent developmental stuttering. *The Lancet* *360*(9330), 380-383.
- 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. (Publisert 2019). *Ansatte i barnehage og skole*. Hentet fra: [12994: Ansatte i barnehage, etter yrke, statistikkvariabel, år og kompetanse. Statistikkbanken \(ssb.no\)](#)
- 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
- Sønsterud, H., Howells K., & Hoff, K. (2014). *Hva er stamming? - sett i relasjon til tidlig stammeforløp*. Norsk tidsskrift for logopedi. Hentet fra https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/2014_1_Hva_er_stamming.pdf
- Tangen, R. (2012). Elevers skolekvalitet. I E. Befring & R. Tangen (red.), *spesialpedagogikk* (5.utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm As.
- Tidsskrift for Den norske legeforening. (Publisert 16. mai 2017). *Når bør man velge en ikke-parametrisk metode?*. Hentet fra: [Når bør man velge en ikke-parametrisk metode? | Tidsskrift for Den norske legeforening \(tidsskriftet.no\)](#)
- 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
- Tschannen- Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an exclusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/s0742-051x(01)0036-1.
- Tschannen-Moran, M., Høy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Universitetet i Oslo. Spesialpedagogikk (master - to år). Hentet fra: [Spesialpedagogikk \(master - to år\) - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Rammeplan for barnehagen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet (2017c). Støttmateriell til rammeplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Andel menn i barnehager. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager>
- Van Riper, C. (1982). *The nature of stuttering*. (2.utg). Englewood Cliffs: Prentice Hall. Velten, J., Tengblad, s. & Heggen, R. (2016). *Medarbeiderskap: Hva får folk til å ta ansvar og vise initiativ*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vernang, D. (2016). *Barnehagelærere og stamming: Erfaring og oppfatninger*. (Bacheloroppgave, Høgskolen i Hedmark). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2422998/Vernang.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3sEwNQFNox2as51RNyFuY28oToRN4mDAhkDs9sw7H8zBSf9zorR_XggQ](https://hdl.handle.net/11250/2422998/Vernang.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3sEwNQFNox2as51RNyFuY28oToRN4mDAhkDs9sw7H8zBSf9zorR_XggQ)

- Ward, D. (2008). *Stuttering and Cluttering: Frameworks for understanding and treatment* (2.utg). Storbritannia: Psychology Press.
- 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
- Wright, A., M. (Publisert 18.03.2019). Scott Yauryss oppfordrer til ufarliggjøring av stamming hos barn. Hentet fra <https://www.stamming.no/scott-yaruss-stamming-barn>
- 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>
- Yeakle, M. K. & Cooper, E. B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 11(4), 345-359. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90022-7)
- Østerberg, S. (2019). *Barnehagelæreres erfaring med barn som stammer*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69946/Masteroppgave-Osterberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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: informasjonsskriv til barnehagestyrere

Spørreundersøkelse om læreres kunnskaper om stamming

Formålet med dette spørreskjemaet er å undersøke hvilke kunnskaper barnehagelærere har om stamming, og hvordan de tilrettelegger for barn som stammer i barnehagen. Vi ønsker gjerne at alle som er utdannet som barnehagelærere i barnehagen 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 barnehagelærerutdanningen. Derfor er vi interessert i å vite hvor mye kunnskap barnehagelærere har tilegnet seg om stamming selv, og hvilke informasjonskanaler de bruker for denne tilegnelsen.

Denne spørreundersøkelsen danner grunnlag for vår masteroppgave i logopedi. Hovedveileder for dette prosjektet er universitetslektor Ragnhild R. Heitmann, og biveileder er professor emeritus Turid Helland, begge ved Masterprogrammet i logopedi, institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen.

Dersom barnehagelærere velger å besvare spørreskjemaet vil det ta dem ca. 5-10 minutter. Informasjonen som barnehagelærerne bidrar med lagres i anonymisert form, og vi kan ikke tilbakeføre opplysninger til deg som respondent etter at man har sendt inn skjemaet. Spørsmålene omhandler kunnskap om stamming og erfaring med barnehagebarn som stammer. I tillegg vil det være spørsmål om tilrettelegging for barnehagebarn som stammer, samt spørsmål og rådgivning til barnet 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 et informasjonsskriv med en link til selve spørreskjemaet. Dette informasjonsskrivet er det fint om du sender til barnehagelærere i barnehagen.

Med vennlig hilsen

Marita Haaker og Veronika Lervaag

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagelærerne

Spørreundersøkelse om barnehagelæreres kunnskaper om stamming

Til deg som har mottatt denne spørreundersøkelsen: Formålet med dette spørreskjemaet er å undersøke hvilke kunnskaper barnehagelærere har om stamming, og hvordan de tilrettelegger for barn som stammer i barnehagen. Det er fint om dere deltar uavhengig av hvor mye erfaring du har med stamming. Vi har et inntrykk av at det er for lite fokus på stamming i emneplanene for barnehagelærerutdanningen. 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 grunnlag for vår masteroppgave i logopedi. Hovedveileder for dette prosjektet er universitetslektor Ragnhild R. Heitmann, og biveileder er professor emeritus Turid Helland, begge ved Masterprogrammet i logopedi, institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen.

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

Spørreskjemaet besvares elektronisk og 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, og du kan trekke deg ut av prosjektet 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=UDDL4VJL591>

Med vennlig hilsen Veronika Lervaa & Marita Haaker

Vedlegg 3: Spørreskjemaundersøkelse med samtykkeerklæring

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

Ja Nei

Vi starter med generelle opplysninger om deg:

Kjønn: _____ Fødselsår: _____

Har du utdanning i spesialpedagogikk?

Ja Nei

Hvor mange år har du jobbet som barnehagelærer?:

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

Kunnskap. 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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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"/>

	Ja, det stemmer	Nei, det stemmer ikke	Vet ikke
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 nicking 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 barnet begynner å stamme bør Barnehagelæreren hjelpe barnet 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 (5), mens den kilden du foretrekker minst skal plasseres nederst (1).

	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"/>

Mestringsforventning. 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 0-100 i skalaen nedenfor i tekstboksene til hvert underspørsmål, for i hvilken grad du mener at du kan mestre ulike situasjoner du opplever i møte med barnehagebarn som stammer.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
I ingen						I moderat				I svært sikker
grad						grad				grad
										Forventet mestring (0-100)

Jeg kan som barnehagelærer bidra til at barn som stammer...

...ikke føler stress og ubehag ved å stamme _____
 ...tør å være i situasjoner hvor de tror de vil stamme _____
 ...ikke prøver å skjule stammingen sin _____

...tar mer initiativ til kontakt med andre _____
 ...er en del av fellesskapet _____
 ...tør å snakke i sosiale situasjoner _____

...tør å svare på spørsmål i samlingsstunder _____
 ...tør å ta ordet i samlingsstunder _____
 ...oppnår kunnskap om egen stamming _____

Jeg kan...

... tilrettelegge opplegget i barnehagen for
 et barn som stammer _____

...gi gode råd til foreldre om stamming _____
 ...gi gode råd til barn som stammer _____

Dersom du skal gi et råd til foreldre som har et barnehagebarn 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 råd til et barnehagebarn 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?

- 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 barnehagelærer for ett eller flere barn som stammer
- Annen erfaring med stamming (vennligst angi erfaring i tekstboksen) _____
- Jeg har ingen erfaring med stamming

Har du tidligere arbeidet med barnehagebarn som stammer?

- Ja Nei Vet ikke

Har du fått råd fra logoped om hva du kan gjøre dersom ett barnehagebarn stammer?

- Ja Nei Vet ikke

Dersom du har fått råd fra logoped om hva du kan gjøre dersom ett barnehagebarn stammer, kan du angi nedenfor hvilket råd du fikk/hva rådet gikk ut på:

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

- Ja Nei Vet ikke

Dersom du har fått kurs/foredrag om temaet stamming, angi hvilken kurs/foredrag dette var:

Barnehagelærer for følgende avdeling:

- Småbarnsavdeling Storbarnsavdeling Begge

Takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet!