

# Ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming

*En spørreundersøkelse*

Liv Marit Flottorp



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012





# **Ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming. En spørreundersøkelse.**

© Liv Marit Flottorp

2012

Ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming

Liv Marit Flottorp

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tittel

Ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming. En spørreundersøkelse.

## Bakgrunn og formål

Stamming kan oppleves som et alvorlig problem i ungdomsalderen og skolesituasjonen kan by på ekstra utfordringer for ungdomsskoleelever som stammer. Lærerens innsikt i taleflytvansken og forståelse for elevens situasjon kan ha betydning for hvordan undervisningen tilrettelegges og være avgjørende for elevens opplevelse, deltakelse og utbytte av skolegangen. Jeg har møtt ungdommer som har fortalt om hvordan de opplevde å være elev som stammer og hørt om deres ulike erfaringer med lærere. Det gjorde at jeg fikk lyst til å undersøke hvilken innsikt og erfaring lærerne selv mener de har om stamming.

## Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn og formål har oppgaven denne problemstillingen:

*På hvilken måte har ungdomsskolelærere erfaring med og kunnskap om stamming?*

Følgende fire forskningsspørsmål skal hjelpe til med å besvare problemstillingen:

- 1. Hvordan har ungdomsskolelærere erfaring med stamming?*
- 2. Hvordan vurderer ungdomsskolelærere egen kunnskap om stamming?*
- 3. Hvordan vurderer ungdomsskolelærere egen kunnskap om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer?*
- 4. I hvilken grad har ungdomsskolelærere behov for mer kunnskap om stamming og hvordan ønsker de i tilfelle å tilegne seg denne kunnskapen?*

## Metode

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvantitativ metode i form av en survey med spørreskjema for selvutfylling som teknikk for innsamling av data. Survey betyr bl.a. overblikk og kartlegging, og egner seg godt i undersøkelser med mange respondenter. Undersøkelsen ble foretatt på ulike ungdomsskoler i én kommune, og det ble dermed mulig å personlig dele ut spørreskjemaene. Undersøkelsen ble besvart av til sammen 88 respondenter og det tilsvarer en svarprosent på 77 %.

## Dataanalyse

Dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) er brukt til bearbeiding av data og analyse av funn. Dataene er fremstilt i form av tekst, tabeller og figurer.

Korrelasjonsmålet *Pearsons r* er brukt for å måle samvariasjon mellom enkelte av intervallvariablene, og t-test for uavhengige utvalg er brukt for å sammenligne ulike grupperes gjennomsnitt.

## Konklusjon

Litt under halvparten av lærerne har opplevd å ha elever som stammer i klassen, og for litt over 70 % av dem dreier det seg da bare om én eller to elever. Kun åtte av disse lærerne har fått noen form for råd eller veiledning knyttet temaet. Det varierer hvem de har fått veiledning av. De fleste oppgir at de ikke lærte noe om stamming i grunnutdanningen. Det har heller ikke vært tatt opp som tema på kurs eller møter på arbeidsplassen. Enkelte lærere vurderer at de har middels eller svært god kunnskap om stamming og hvordan undervisning kan tilrettelegges, men gjennomsnittslæreren gjør ikke det. Det ser også ut til å være stor usikkerhet i forhold til hvor de kan søke råd og veiledning. Ut i fra dette er konklusjonen at ungdomsskolelærere generelt har liten erfaring med og kunnskap om stamming. De opplever derfor at de har behov for å lære mer, og et flertall ønsker at det skal skje gjennom veiledning av logoped.







# Forord

Jeg har alltid beundret forfattere som uanstrengt kan skrive og utgi den ene romanen etter den andre. Denne beundringen har ikke blitt mindre gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Det er nå på tide å takke de som har vært til hjelp, støtte og inspirasjon for meg gjennom denne prosessen.

Først vil jeg takke de lærerne som deltok i undersøkelsen, som ga meg et materiale å jobbe med. Takk også til rektorene som satte av dyrebar møtetid og tok velvillig i mot meg. Takk til veileder Kristine Gilleberg, spesielt for dine interessante og beskrivende forelesninger på ISP, som gjorde at jeg fikk en spesiell interesse for taleflytvansker som fagområde. Takk også til Lage Jonsborg som etter hvert ga meg hjelp til å komme i gang med SPSS.

Takk også til flotte medstudenter, med en spesiell takk til Ane; Karoline og Songsit for mange gode samtaler og guiding i Oslo.

Til mine søsken: Takk for at dere bare har vært en telefonsamtale unna. Og sist men ikke minst, takk til deg Jørn, for din tålmodighet og oppmuntring.

Larvik, mai 2012

Liv Marit Flottorp

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens tema .....	1
1.2	Begrepsavklaring .....	2
1.3	Oppgavens oppbygging .....	3
2	Stamming .....	4
2.1	Hva er stamming?.....	4
2.1.1	Sekundæratferd.....	5
2.1.2	Følelser og holdninger.....	6
2.2	Utvikling av stamming .....	6
2.3	Forekomst .....	7
2.4	Årsaksforklaringer .....	8
2.5	Læring som en opprettholdende faktor.....	9
2.5.1	Behavioristisk læringsteori.....	9
2.5.2	Klassisk betinging, stamming og negative emosjoner .....	9
2.5.3	Operant betinging og fluktatferd .....	10
3	Ungdomstid og selvoppfatning .....	11
3.1	Hva kjennetegner ungdomstiden? .....	11
3.2	Stressfaktorer .....	12
3.3	Selvoppfatning.....	13
4	Lærerutdanning .....	16
4.1	Er stamming tema i lærerutdanningen?.....	16
4.2	Funn fra en engelsk undersøkelse.....	17
5	Skole, lærer og elev .....	19
5.1	Spesialundervisning.....	19
5.2	Tilpasset opplæring.....	20
5.2.1	Tilpasset opplæring og åpenhet.....	20
5.3	Elevers deltakelse.....	22
5.4	Prestasjoner i muntlige fag .....	24
6	Metode.....	25
6.1	Valg av metode .....	25
6.2	Populasjon og utvalg .....	26

6.2.1	Endelig utvalg .....	27
6.3	Survey med spørreskjema som metode for datainnsamling .....	27
6.3.1	Fordeler, ulemper og utfordringer med spørreskjema for selvutfylling .....	27
6.4	Eget spørreskjema – åpne og lukkede spørsmål .....	28
6.4.1	Vet ikke som svaralternativ .....	29
6.4.2	Oppbygging av spørreskjemaet .....	29
6.4.3	Bakgrunnsinformasjon .....	30
6.4.4	Erfaring med stamming .....	30
6.4.5	Kunnskap om stamming .....	31
6.5	Gjennomføring av undersøkelsen .....	31
6.6	Validitet og reliabilitet .....	32
6.6.1	Indre validitet .....	33
6.6.2	Ytre validitet og generalisering .....	33
6.6.3	Begrepsvaliditet .....	34
6.6.4	Reliabilitet .....	34
6.6.5	Svakheter i eget spørreskjema .....	35
6.7	Analyse .....	36
6.8	Etiske hensyn .....	36
7	Presentasjon og drøfting av undersøkelsens funn .....	39
7.1	Bakgrunnsinformasjon .....	39
7.1.1	Kjønn og alder .....	39
7.1.2	Grunnutdanning .....	40
7.1.3	Etterutdanning i spesialpedagogikk .....	41
7.1.4	Undervisningserfaring .....	41
7.1.5	Yrkesaktive år som lærer .....	42
7.1.6	Lærer i ungdomsskolen .....	44
7.2	Erfaring med stamming .....	45
7.2.1	Undervisningserfaring med elever som stammer .....	45
7.2.2	Råd og veiledning .....	47
7.2.3	Annen erfaring med stamming i skolen .....	48
7.2.4	Foreldre/foresatte, kolleger og andre .....	49
7.2.5	Stamming som tema på kurs/møter på arbeidsplassen .....	50
7.2.6	Hvordan har ungdomsskolelærere erfaring med stamming? .....	50

7.3	Kunnskap om stamming og tilrettelegging av undervisning .....	51
7.3.1	Kunnskap om stamming fra grunnutdanningen .....	51
7.3.2	Kunnskap om tilrettelegging av undervisning fra grunnutdanningen .....	53
7.3.3	Kunnskap om stamming fra etterutdanning .....	56
7.3.4	Vurdering av egen kunnskap .....	57
7.3.5	Vurdering av all kunnskap om stamming .....	62
7.3.6	Vurdering av all kunnskap om tilrettelegging av undervisning .....	64
7.3.7	Sammenligning av middelværdier .....	66
7.3.8	Hvordan vurderes egen kunnskap om stamming? .....	68
7.3.9	Hvordan vurderes egen kunnskap om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer? .....	68
7.3.10	Behov for mer kunnskap? .....	68
8	Avslutning .....	73
8.1	Konklusjon .....	73
8.2	Utfordringer i prosessen .....	74
	Litteraturliste .....	75
	Vedlegg .....	80
	Figur 1: Arbeidsår i skoleverket (N=86) .....	43
	Figur 2: Arbeidsår i ungdomsskolen (N=87) .....	44
	Figur 3: Kunnskap om stamming fra grunnutdanningen .....	52
	Figur 4: Kunnskap om tilrettelegging fra grunnutdanningen .....	54
	Figur 5: Vurdering av all kunnskap om stamming .....	62
	Figur 6: Vurdering av all kunnskap om tilrettelegging .....	64
	Tabell 1: Lærernes alder .....	40
	Tabell 2: Lærernes grunnutdanning .....	40
	Tabell 3: Lærernes totale antall arbeidsår i skoleverket .....	43
	Tabell 4: Lærernes antall arbeidsår i ungdomsskolen .....	44
	Tabell 5: Råd/ veiledning om stamming og tilrettelegging .....	47
	Tabell 6: Kontakt med mennesker som stammer .....	50
	Tabell 7: Kunnskap om stamming fra grunnutdanningen .....	52
	Tabell 8: Kunnskap om stamming fra ulike grunnutdanninger .....	53
	Tabell 9: Kunnskap om tilrettelegging fra grunnutdanningen .....	54
	Tabell 10: Kunnskap om tilrettelegging av undervisning fra ulike grunnutdanninger .....	55
	Tabell 11: Kunnskap stamming og tilrettelegging av undervisning fra etterutdanning i spesialpedagogikk .....	56
	Tabell 12: Vurdering av kunnskap på ulike områder .....	57

Tabell 13: Undervisningserfaring med elever som stammer mot spørsmål 21 h og i.....	61
Tabell 14: Vurdering av all kunnskap om stamming .....	62
Tabell 15: Vurdering av all kunnskap om tilrettelegging .....	65
Tabell 16: Ulike undergruppers vurdering av all kunnskap om stamming og tilrettelegging..	66
Tabell 17: Mer kunnskap?.....	70

# 1 Innledning

## 1.1 Oppgavens tema

I en praksisperiode på logopedistudiet møtte jeg ungdommer som stammer. De hadde mange tankevekkende historier å fortelle om sine opplevelser om det å være ungdom og skoleelev med et uvanlig problem. Ungdommene jeg møtte var veldig forskjellige, noen var åpne om stammingen sin, mens andre brukte mye energi på å skjule den og kunne fortelle at de ofte var helt utslitt etter en skoledag. Noen fortalte at de hadde gått gjennom hele grunnskolen uten at lærerne hadde visst om, eller snakket med dem, om stammingen. Andre fortalte, med glimt i øyet, om artige episoder og lærere som hadde bidratt til at de hadde mange positive erfaringer fra ungdomsskolen. Gjennom deres historier kom det tydelig fram at læreren hadde hatt stor betydning for deres opplevelse, deltakelse og utbytte av skolegangen.

Lærere i ungdomsskolen møter elever som er i en spesiell fase i livet, i brytningen mellom barn og voksen. Van Riper (1982) hevder at det derfor byr på ekstra utfordringer å jobbe med elever i denne aldersgruppen som stammer. For mange kan nå stammingen ha blitt et alvorlig problem som kan ha betydning for skolesituasjonen (Guitar, 2006). Lærers innsikt i forhold til de utfordringene disse elevene møter, kan derfor ha stor betydning for ungdomsskoleeleven som stammer, noe som også presiseres i det følgende sitatet: "There are no doubt that a teacher who understand the difficulties faced by students who stammer will be able to play a vital role in helping such students to participate in all aspects of their education" (Rustin, Cook, Botterill, Hughes & Kelman, 2001, s. 94).

Stamming er en lavfrekvent vanske, og man regner med at ca 1 % av alle skolebarn stammer, og at denne prosentandelen reduseres noe etter puberteten (Guitar, 2006). Det betyr at lærere antakelig møter få elever som stammer, og derfor heller ikke får særlig erfaring i å tilrettelegge undervisning for disse elevene.

På bakgrunn av det som nå er beskrevet ble jeg nysgjerrig på hvilken erfaring og innsikt lærerne har om stamming. En kvantitativ metode ble valgt fordi jeg ønsket å få en generell oversikt over området, og følgende problemstilling ble utarbeidet som utgangspunkt for oppgaven:

## ***På hvilken måte har ungdomsskolelærere erfaring med og kunnskap om stamming?***

Følgende fire forskningsspørsmål skal hjelpe til med å besvare problemstillingen:

1. *Hvordan har ungdomsskolelærere erfaring med stamming?*
2. *Hvordan vurderer ungdomsskolelærere egen kunnskap om stamming?*
3. *Hvordan vurderer ungdomsskolelærere egen kunnskap om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer?*
4. *I hvilken grad har ungdomsskolelærere behov for mer kunnskap om stamming og hvordan ønsker de i tilfelle å tilegne seg denne kunnskapen?*

## **1.2 Begrepsavklaring**

Begrepet *ungdomsskolelærer* er i oppgaven brukt om alle lærere i ungdomsskolen med en eller annen form for godkjent lærerutdanning. I følge Grunnskolens Informasjonssystem er det overvekt av kvinnelige lærere i den norske grunnskolen. For å variere språket i teksten vil derfor lærere, uavhengig av kjønn, også bli omtalt som *Hun*. Lærerne som deltar i undersøkelsen vil også bli omtalt som *respondenter*.

Dagens lærerutdanning går under betegnelsen *grunnskolelærerutdanning*. I undersøkelsen brukes begrepet *allmennlærerutdanning* fordi respondentene er utdannet før denne omleggingen av lærerstudiet.

Elever i ungdomsskolen er i aldersgruppen 12 til 15 år og vil i oppgaven bli omtalt som ungdomsskoleeleven, eleven, ungdommen eller tenåringen. Adolescents, younger adolescents og teenager, vil være tilsvarende begreper fra engelsk litteratur.

Fordi stamming, i følge Bloodstein (1995), forekommer oftere hos gutter enn jenter, vil personer som stammer også bli omtalt som *Han*. Uten å ta stilling til om stamming er noe man *har* eller *gjør*, vil han omtales som både eleven *som* stammer og eleven *med* stamming.

Stamming vil bli også bli omtalt som en taleflytvanske, talevanske eller vanske, og tilsvarer de engelske begrepene *stammering* og *stuttering*. Begrepene *overgangsstamming* og *avansert stamming* vil være begreper som blir brukt om ungdomsskoleelevens stamming, og bli nærmere forklart i oppgavens teoridel.

*Tilrettelegge* og *tilpasse* undervisning er begreper som i oppgaven brukes synonymt.



## 1.3 Oppgavens oppbygging

Etter denne innledningen, som er oppgavens første kapittel, vil aktuell teori bli presentert i kapitlene 2, 3, 4, og 5. Stammer, ungdomstid og selvoppfatning, lærerutdanning og skole, lærer og elev, vil være tema for disse kapitlene. Kapittel 6 er oppgavens metodedel. Her vil undersøkelsen som oppgaven bygger på bli presentert, samt en del utfordringer knyttet til utforming av spørreskjema bli diskutert. I tillegg vil kapitlet også inneholde betraktninger i forhold til reliabilitet, validitet og forskningsetikk. Kapittel 7 vil inneholde presentasjon, analyse og drøfting av undersøkelsens funn, før oppgaven avsluttes i kapittel 8.

## 2 Stammering

Det sies at stammering har eksistert i alle kulturer, i alle samfunnslag og til alle tider (Guitar, 2006). Ulike myter, teorier og overtro har vært knyttet til denne lidelsen. Selv om mange gjennom tidene har vært opptatt av stammering, finnes det fremdeles mange ubesvarte spørsmål knyttet til fenomenet som av mange betraktes som en gåte eller som ”a complicated, multidimensioned jigsaw puzzle, with many pieces still missing” (Van Riper, 1982, s. 1). I tillegg til at mange brikker mangler, ligger de også spredt på ulike fagfelt som logopedi, psykiatri, genetikk og mange andre (ibid). Denne spredningen på fagfelt viser noe av kompleksiteten knyttet til stammeforskning og kan være med på å forklare hvorfor det fremdeles finnes mange ubesvarte spørsmål knyttet til denne vansken. Mange av de ubesvarte spørsmålene knytter seg til mulige årsaksforklaringer. Fordi det mangler en entydig årsaksforklaring, foreligger det derfor heller ingen klar definisjon av hva stammering er. Ulike definisjoner reflekterer ulike synspunkt på det som mange i dag er enige i er en komplisert og sammensatt multifaktoriell vanske (Conture, 1990, Bloodstein, 1995). Det er med dette som utgangspunkt jeg nå skal beskrive ulike sider av stammering som kan ha relevans for denne undersøkelsen. Undersøkelsens målsetting er å finne ut på hvilken måte ungdomsskolelærere har erfaring med og kunnskap om stammering.

### 2.1 Hva er stammering?

Dette er ikke et enkelt spørsmål å besvare. De to følgende utsagn er tatt med for å underbygge dette: ”It is always very difficult to define stuttering” (Starkweather, 1987, s. 12), og ”Everyone who stutters, stutters differently” (Marty Jezer, 1997, s. 7). Fordi det fremdeles er mange spørsmål knyttet til årsak, er det i Norge, så vel som internasjonalt, vanlig å definere stammering ut i fra den ytre talespråklige atferden og først og fremst betrakte den som en talevanske som kommer inn under det logopediske fagfeltet (Preus, 1987). Selv om Verdens helseorganisasjon (WHO) i sitt klassifiseringssystem for sykdommer; ICD-10, har plassert stammering under kategorien *Mentale og atferdsmessige vansker*, legger denne definisjonen av stammering også bare vekt på den ytre talespråklige atferden:

Talen kjennetegnes av hyppig gjentakelse eller forlengelse av lyder, stavelser eller ord, eller ved hyppig nøling eller pauser som avbryter den rytmiske talestrømmen. Diagnosen skal bare

brukes hvis forstyrrelsen er så alvorlig at en tydelig forstyrrer taleflyten. (Norsk utgave ved Helsedirektoratet, 2011, med tillatelse fra WHO).

Å definere stamming ut i fra det man kan høre, som et brudd i taleflyten eller en rytme-forstyrrelse i talen, er det Guitar (2006) også gjør i sin definisjon. I likhet med Van Riper (1982), kaller Guitar (2006) dette for stammings kjerneratferd (core behavior). Kjerneratferd beskriver han som høy forekomst av *unaturlige* og *ufrivillige* brudd i taleflyten i form av *gentakelser* av lyder, stavelser eller en-stavelser ord, *forlengelser* av lyder eller *blokkeringer* av luftstrøm og lyd i talen (Guitar, 2006). I tillegg til at definisjonen beskriver den hørbare språklige atferden knyttet til stamming, sier den også at mangelen på taleflyt er ufrivillig. De færreste har helt flytende tale, for mennesker som ikke stammer, kalles taleflytbruddene for normal ikke-flyt (ibid).

### **2.1.1 Sekundæraterferd**

Å bare definere stamming ut i fra det hørbare, kan oppfattes som for snevert når stamming som et sammensatt problem skal beskrives (Bloodstein, 1995). Det kan hevdes at "the surface characteristics represent just one component of the disorder. For some people who stutter, overt stuttering behaviors may not even be the most important component" (Yaruss, Pelczarski & Quesal, 2010). Det er i samsvar med Guitar (2006) som, i tillegg til kjerneratferd, inkluderer to andre komponenter i sin beskrivelse av stamming: sekundæraterferd (secondary behavior) og følelser og holdninger (feelings and attitudes). I likhet med Guitar (2006), beskriver også Van Riper (1982) sekundæraterferd som lært atferd med utgangspunkt i kjerneratferden. Den som stammer opplever kjerneratferden som så ubehagelig at han lærer seg teknikker for å unngå den. Sekundæraterferd deles gjerne inn i flukt- og unngåelsesaterferd. Fluktaterferd skjer i stammeøyeblikket for å komme ut av stammingen. Den kan vise seg i form av bytting av ord, bruk av fyllord, kast med hodet eller blinking, for å nevne noe. Unngåelsesaterferd skjer i forkant av forventet stamming. Det kan f.eks. medføre at en elev velger å la være å svare på spørsmål i timene selv om han vet svaret, eller bytter ut ord han vet han kommer til å stamme på. Noen blir så "gode" til dette og bruker ulike unngåelsesteknikker i et slikt omfang at de klarer å skjule/maskere stammingen sin for den vanlige lytteren (Starkweather, 1987). Når sekundæraterferd tas med i en definisjon inkluderes også de med maskert stamming.

## 2.1.2 Følelser og holdninger

Følelser som skam, skyld og frykt kan forekomme som en reaksjon på egen taleflytvanske og andres reaksjoner (Guitar, 2006). Opplevelser og påfølgende følelser knyttet til stamming, kan ha betydning for elevens selvoppfatning, samhandling og kommunikasjon med andre og virke inn på personen som stammers livskvalitet (Van Riper, 1982, Conture, 1990). Det er ikke uvanlig at en som stammer har en holdning om at andre synes han er dum, eller ser på ham som en dårlig samtalepartner (Guitar, 2006). Fordi dette er komponenter som kan virke inn på elevens innsats og opplevelse av skolen, og spille en rolle i forhold til hvordan eleven blir oppfattet av medelever og lærere, kan det ha innvirkning på læringsutbyttet. Derfor vil de være av betydning for å forstå ungdomsskoleeleven som stammer, og bør tas hensyn til når undervisningen skal tilrettelegges.

Komponenter knyttet til kjerne- og sekundæratferd, beskriver stammingsens atferdsmessige dimensjon. Følelser og holdninger forteller mer om problemer som er utviklet som en følge av stammingen. Alt dette kan, i større eller mindre grad, gjøre seg gjeldende hos ungdomsskoleelever som stammer. Fordi læreren må forholde seg til hele eleven, ikke bare den hørbare stammingen, finner jeg derfor Guitar (2006) sin beskrivelse av stamming som dekkende og relevant for undersøkelsen.

## 2.2 Utvikling av stamming

Stamming kan begynne plutselig eller utvikle seg gradvis over tid (Guitar, 2006). Den kan arte seg svært forskjellig fra person til person og kan variere fra dag til dag, fra situasjon til situasjon (Rustin, Cook, Botterill, Huges & Kelman, 2001). De fleste begynner å stamme et sted mellom to og fem år. For de fleste utvikler stammingen seg gradvis over tid, fra lett til kraftig, men den kan også oppstå plutselig og være kraftig fra begynnelsen (Van Riper, 1982, Guitar, 2006). Selv om stammingen utvikler seg ulikt og individuelt fra person til person, deler likevel Guitar (2006) stammeutviklingen inn i ulike utviklingstrinn: 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 oppover). Siden jeg tar utgangspunkt i hans definisjon vil jeg kort beskrive utviklingstrinnene overgangs- og avansert stamming. Elever i ungdomsskolen er i aldersgruppen 12 til 15 år, og vil, etter denne inndelingen, i hovedsak tilhøre disse to siste trinnene.

Overgangsstamming (6 – 13 år) har kjernestamming som først og fremst er preget av blokkeringer, selv om forlengelser og gjentakelser også forekommer. Barnet/ungdommen er nå svært bevisst på taleflytbruddene sine, og etablering av sekundæratferd, både i form av flukt- og unngåelsesatferd, øker i takt med dette og de negative erfaringene barnet har i forhold til stammingen sin. For mange har nå stammingen blitt et alvorlig problem, og følelser som skam, skyld, frykt, frustrasjon og forlegenhet er økende.

Avansert stamming (fra 14 år og oppover) har stort sett den samme kjernestammingen som overgangsstamming, men skiller seg hovedsakelig fra hverandre i forhold til alder. Sekundæratferd kan være lik som for overgangsstamming, men vil trolig være mer omfattende. På grunn av mange erfaringer og lang trening, vil mange av disse flukt- og unngåelsesstrategiene nå være overlært og nærmest skje automatisk. De har gått fra å være en bevisst handling for å unngå å stamme, til å bli ubevisste handlinger som kan ha mistet sin effekt. Det er individuelt hvilke følelser og holdninger en person med avansert stamming har, men negativ selvoppfatning og tanker om seg selv som en dårlig kommunikasjonspartner kan være fremtredende. Det samme gjelder også for følelser som frykt, frustrasjon, forlegenhet, skam og skyld.

## 2.3 Forekomst

I likhet med at det ikke finnes klare årsaksforklaringer eller definisjoner av hva stamming er, hersker det også usikkerhet i forhold til forekomst. Det kan henge sammen med definisjonsproblemet, fordi det da bl.a. ikke er klare kriterier for hvem man skal inkludere eller ekskludere i populasjonen av personer som stammer. Noen forhold er imidlertid nokså entydige. Ulike funn peker i retning av at stamming har eksistert i alle tider og finnes i alle kulturer, språk og samfunnslag uavhengig av intelligens. Stamming forekommer også i alle aldrer og hos begge kjønn, men er vanligst i barneårene (Van Riper, 1982, Bloodstein, 1995, Guitar, 2006). Forskere opererer med ulike tall i forhold til kjønnsfordeling, men det er enighet om at det er flere gutter enn jenter som stammer, og at forskjellen blir større med økende alder (Van Riper, 1982, Bloodstein, 1995). Det vil si at det er flere jenter enn gutter som av en eller annen grunn slutter å stamme før puberteten eller voksen alder. Det blir antatt at ca 5 % av alle barn vil begynne å stamme i løpet av språkutviklingen, men for de fleste vil

stammingen avta etter hvert. Man regner med at ca 1 % av alle skolebarn stammer, og at denne prosentandelen reduseres etter puberteten (Guitar, 2006). I følge en brosjyre fra Norsk Interesseforening for Stamme (NIFS) regner man med at ca. 0,7 % av alle voksne i den vestlige verden stammer, og at forholdet mellom antall gutter og jenter som stammer er ca. 2 til 3 gutter pr. jente. I praksis betyr det at lærere ikke møter mange elever som stammer, de møter få gutter og enda færre jenter. Lærere som møter få elever som stammer får derfor liten trening og trygghet i å tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Utfordringene med å legge til rette for et godt læringsmiljø blir heller ikke mindre hvis tenårings eleven opplever å skille seg negativt ut fordi han er den eneste på skolen som stammer.

## 2.4 Årsaksforklaringer

Nyere litteratur slår fast at det pr. i dag ikke finnes enighet med hensyn til hva som forårsaker stamming (Harrison, Bruce, Shenker & Koushik, 2010). Det er imidlertid stor enighet i å betrakte stamming som en multifaktoriell vanske der et samspill mellom en arvelig predisposisjon og miljø bidrar til at stamming oppstår og opprettholdes. ”It is widely accepted that there is no *single* cause of stuttering, rather a complex interplay between constitutional, developmental, environmental and psychological factors. These categories may be seen in terms of *predisposing* and *precipitating* factors” (Rustin, Cook & Spence, 1995, s. 3).

Ut i fra denne forklaringsmodellen anses det ikke som om utviklingsmessige og miljømessige faktorer alene kan utløse stamming, men at de kan bidra til at stamming oppstår hvis barnet allerede har en konstitusjonell predisposisjon for stamming (Guitar, 2006). Arv og gener er eksempler på konstitusjonelle faktorer. Eksempler på miljømessige faktorer kan være foreldrenes væremåte, hjemmets språkmiljø eller stressende livshendelser i barnets liv. Utviklingsmessige faktorer kan i tillegg til barnets språkutvikling, omfatte områder som fysisk, kognitiv, sosial og emosjonell utvikling (ibid).

Den multifaktorielle forklaringsmodellen er, sammen med Starkweathers “Demands and Capacities Modell”, to av de rådene teoriene for å forklare stammings begynnelse og utvikling. Teoriene utfyller hverandre og begge legger vekt på det samspillet som skjer mellom ulike faktorer i og utenfor barnet for at stamming skal oppstå og utvikles (Rustin et al., 2001). Krav- og kapasitetsmodellen forklarer at stamming oppstår når barnets selv eller

omgivelsene har krav og forventninger til barnets taleflyt som ikke står i samsvar med barnets kapasitet til å produsere flytende tale (Starkweather, 1997).

## **2.5 Læring som en opprettholdende faktor**

Læring blir ansett som en avgjørende faktor med hensyn til å forstå hvordan stamming kan opprettholdes eller til og med forverres: "Children who do not recover but persist in stuttering are those who learn maladaptive responses to their disfluencies. This learning are influenced by their biological temperament, developing social and cognitive awareness, and the response of the environment to their speech" (Guitar, 2006, s. 26). *Maladaptive responses*, i form av sekundæratferd og negative følelser, kan være en stor del av en ungdomsskoleelevs stammeproblem. Med utgangspunkt i Behavioristisk læringsteori vil det nå kort bli omtalt hvordan slike reaksjoner kan læres.

### **2.5.1 Behavioristisk læringsteori**

Det er i hovedsak behavioristisk læringsteori (teorier om læring ved betinging) som benyttes for å forklare hvordan utvikling av sekundæratferd skjer. Behavioristiske teorier har fokus på læring som endring av atferd og er opptatt av betingelsene denne atferdsendringen skjer under. En grunnleggende ide er at læring skjer gjennom assosiasjon. Klassisk og operant betinging skiller seg fra hverandre med hensyn på å beskrive hva som blir assosiert og under hvilke forutsetninger det skjer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Atferden som læres ved klassisk betinging betegnes som ufrivillig og gjelder assosiasjon i relasjon mellom to stimuli. Atferden som læres ved operant betinging betegnes som frivillig og gjelder relasjon mellom atferd og konsekvens (ibid).

### **2.5.2 Klassisk betinging, stamming og negative emosjoner**

Mange negative følelser, som frustrasjon, skam, skyld og frykt og forlegenhet, blir assosiert med stamming. Det blir hevdet at frykt er den vanligste følelsen som personer med avansert stamming opplever (Hulit, 1996). Frykten har sin rot i forventning om ubehag i situasjoner der snakking inngår. Forventningen er et resultat av negative erfaringer, som egne følelser eller andres reaksjoner, knyttet til stammingen. Det kan være frykt for å stamme i bestemte situasjoner eller på bestemte ord. Når frykt først er etablert har den lett for å øke i omfang og

gjøre seg gjeldende på flere og flere områder. I noen tilfeller kan frykten bli så omfattende at den gjelder for snakking generelt og bli en svært stor del av stammeproblemet (ibid). Eller sagt på denne måten: ”Classical conditioning may cause stuttering to spread to many different contexts and to be consistently present rather than episodic” (Guitar, 2006, s. 100).

Konkretisert til en ungdomsskoleelev, kan man tenke seg at hans gjentatte ydmykende og frustrerende opplevelser med stamming, ved høytlesning eller i klassesamtaler, kan føre til at han etter hvert stammer mer og mer og/eller føler ubehag og frykt ved hele skolesituasjonen. Emosjoner som frykt og angst er oppmerksomhetskrevende og tapper energi. Det kan derfor bli lite overskudd igjen til selve læringsarbeidet og elevens livskvalitet kan bli redusert (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De mener derfor at kunnskap om klassisk betingning i første rekke er nødvendig for å unngå uønsket læring av negative emosjoner, og at det er viktig at lærere har kunnskap om hvordan slik læring kan avlæres.

### **2.5.3 Operant betingning og fluktatferd**

”I operant betingning er læring et resultat av belønning eller straff som følger etter en frivillig handling” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 30). Belønningen/forsterkeren, på engelsk kalt *reinforcement*, kan være både positiv og negativ. Det er den negative forsterkeren som, i følge Guitar (2006) kan medvirke til økt bruk av fluktatferd. Det er det som skjer når en person opplever at han kommer ut av et ubehagelig stammeøyeblikk samtidig som han for eksempel blunker med øynene. Atferden blir da forsterket, og sannsynligheten øker for at den benyttes andre ganger han står fast i et stammeøyeblikk.



## 3 Ungdomstid og selvoppfatning

Lærere i ungdomsskolen møter elever i en periode av livet som er preget av store forandringer, en brytningstid mellom barn og voksen, med alt hva det innebærer.

Ungdomstiden kan for mange oppleves som en sensitiv periode og har ofte blitt omtalt som en tid fylt av stress og sterke følelser. Det er imidlertid store individuelle forskjeller på hvordan denne perioden oppleves. Det gjelder for alle, også for ungdommer som stammer. Noen opplever puberteten og ungdomsåret som en turbulent og stressfylt tid, mens de fleste tilpasser seg nokså greit (Coleman & Hendry, 1999). Rustin, Cook og Spence (1995) hevder det er viktig å ha en overordnet forståelse av puberteten og ungdomstid for å kunne forholde seg til tenåringen som stammer som en hel person. Det samme kommer til uttrykk i følgende sitat: "If we are to meet the needs of the adolescent client, then we need to be cognisant of these potential areas of conflict, stress and low self-esteem" (Fawcus, 1995, s. 74). Hun skriver videre at generell forskning på ungdomstid kan gi nyttige retningslinjer for arbeidet med ungdommer som stammer. Selv om det her konkret refereres til ungdom og stammebehandling, antar jeg det er direkte overførbart til å gjelde for lærerens møte med eleven i skolen. Bloodstein (1995) skriver at bortsett fra når de snakker, er personer som stammer veldig like andre mennesker. Jeg synes at sitatet "one of our biggest mistakes is to forget to consider the person who stutters as a person first and a stutterer second" (Conture, 1990, s. 7), også understreker det.

### 3.1 Hva kjennetegner ungdomstiden?

Denne perioden kjennetegnes først og fremst av store fysiske, psykiske og kognitive forandringer. Det er også en periode hvor ungdommen blir mer selvstendig og løsriver seg fra familien, samtidig som venner og jevnaldrende får større betydning. Ønsket om å være lik sine venner og ikke på noen måte skille seg ut, kan by på utfordringer for ungdommer som stammer. Van Riper (1982, s. 233) beskriver det slik:

In adolescence, the stutterer's problem redoubles. Try as he will to conform to the mores of his peer group in dress, hairdo, and rebellion, he finds it difficult to hold his own in the swift verbal interaction so important for this group. Adolescents are often the clinician's toughest cases. They cannot bear to confront their stuttering deviancy long enough to do anything about it. They resist being singled out. They want the security of peer group affiliation with an intensity which is almost overwhelming.

En amerikansk undersøkelse av Blood, Blood, Tellis og Gabel (2003) underbygger også oppfatningen om at det for denne aldersgruppen er viktig å ikke skille seg ut, når deres funn tyder på at ungdom som stammer prøver å skjule det. Spesielt gjelder det for de yngre ungdommene i undersøkelsen som også opplever stammingen som mer negativ og stigmatiserende enn det eldre ungdommer gjør, selv om et flertall av undersøkelsens 48 deltakere (65 %) ikke opplever stammingen sin som spesielt stigmatiserende. Med yngre ungdommer (younger adolescents) menes det i denne undersøkelsen 13, 14 og 15 åringer som tilsvarer alderen til norske ungdomsskoleelever. Eldre ungdommer (older adolescents) er i alderen 16, 17 og 18 år. Selv om undersøkelsen viste at et flertall opplevde å ha god selvfølelse, bygger den likevel opp under oppfattelsen av at ungdomsskolealderen er en ekstra sårbar og sensitiv periode.

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan oppleves problematisk for mange, men være spesielt vanskelig for elever som stammer. Det settes større krav til faglige prestasjoner, både skriftlig og muntlig, man må kanskje bytte skole, begynne i ny klasse og forholde seg til nye medelever og til ukjente lærere. Men et slikt skifte trenger ikke bare være negativt. Det kan gi opplevelser som kan føre til at ungdommen oppfatter seg selv på en annen og mer positiv måte, etablerer nye vennskap, får bedre lærere eller kommer bort fra tidligere mobbing.

## **3.2 Stressfaktorer**

Overgang fra barneskole til ungdomsskole kan, i følge Coleman og Hendry (1999), kalles en stressfaktor. Det er en stressfaktor som alle utsettes for, på samme måte som pubertet for eksempel. Coleman og Hendry (1999) refererer Compas som også beskriver andre stressfaktorer som ungdom kan oppleve, og bli påvirket av. De blir betegnet som henholdsvis alvorlig akutt stress og alvorlig kronisk stress. Dødsfall i nær familie eller alvorlig ulykke, er eksempler på akutt stress. Stamming, slik en ungdom med lang stammehistorie opplever, vil kunne være et eksempel på alvorlig kronisk stress. De ulike stressfaktorene vil ha forskjellig innvirkning på individets mentale helse og eventuelle tiltak bør tilpasses individuelt. Når disse stressfaktorene inntreffer, bl.a. i forhold til personlig modenhet, om flere inntreffer samtidig, og hvordan miljøet rundt personen er, kan ha betydning for hvordan ungdommen klarer å tilpasse seg (Coleman & Hendry, 1999). Læreren må anses for å være en viktig person i miljøet rundt ungdomsskoleeleven og derfor få betydning for ungdommens opplevelse og

mestring av skolehverdagen. I St.meld. nr 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009a) står det at ut over elevene selv og hjemmene deres, er læreren den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner. Hvilken oppfatning ungdommen har av seg selv og hvordan han bruker sine egne ressurser, har også stor betydning for tilpassning og opplevelse av egen situasjon (Coleman & Hendry, 1999). Det refereres til Lazarus og Folkman som legger vekt på at hyppighet, forutsigbarhet, usikkerhet og grad av kontroll knyttet til de ulike stressfaktorene, er av betydning for hvor stressende en person opplever dem (ibid). Stammer er i stor grad knyttet til uforutsigbarhet fordi en persons taleflyt kan variere fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. En person som stammer vil oppleve å ha manglende kontroll over stammingen sin (Guitar, 2006). Han kan oppleve usikkerhet i forhold til dette og hvordan omgivelsene reagerer på stammingen. Det kan medføre økt hyppighet, og stammeutviklingen kan komme inn i et negativ spor. Ut i fra dette er det grunn til å anta at stammer i seg selv kan oppleves som veldig stressende for en ungdom. Stresset forbundet med stammingen kommer i tillegg til andre stressfaktorer knyttet til ungdomstid, og kan derfor bidra til at mange ungdommer som stammer opplever ungdomstiden som spesielt vanskelig.

### 3.3 Selvoppfatning

Selvoppfatning (self-concept) og selvfølelse (self-esteem) er begreper som ofte blir brukt om hverandre. Rosenberg (1979) mener imidlertid at disse begrepene ikke er sidestilt, men at selvfølelse inngår som en viktig komponent i begrepet selvoppfatning som han definerer som "the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself as an object" (Rosenberg, 1979, s. 7). Det er i samsvar med Skaalvik og Skaalvik (2005) som definerer selvoppfatning som en fellesbetegnelse der enhver forventning, vurdering, oppfatning, tro eller viten som en person har om seg selv inngår. Ut i fra dette kan en person ha oppfatning av seg selv på ulike områder og i ulike roller. Han kan ha ulike oppfatninger av seg selv knyttet til utseende, til det å være kamerat eller knyttet til skoleprestasjoner for å nevne noe.

Selvoppfatning kan i prinsippet være knyttet til alle områder der en person har gjort erfaringer (ibid). Hvordan en person oppfatter seg selv, hvordan han ønsker å oppfatte seg selv og hvordan han viser seg for andre, er tre perspektiver av en persons selvoppfatning (Rosenberg, 1979).

Rosenberg (1979) skriver at selvoppfatning dannes i en sosial kontekst og utvikler seg gradvis ettersom personen utvikles og modnes. Han beskriver ungdomstiden som *a period of self-*

*concept disturbance* der en ubehagelig bevissthet om hvordan man oppfattes av andre, utvikler seg og preger måten man oppfatter seg selv på.

Fordi selvoppfatning dannes i en sosial kontekst vil andres reaksjoner på stammingen ha betydning for hvordan elevens selvoppfatning påvirkes og utvikles. Det diskuteres i Rustin et al. (1995) om selvoppfatning kan være en nøkkel til å forstå hvorfor noen ikke ”vokser stammingen av seg”, men fortsetter å stamme som ungdommer og voksne. Bajina (1995) skriver at han i sitt arbeid med mennesker som stammer nesten aldri har opplevd å møte noen som ikke på en eller annen måte har snakket om selvtillit (confidence), selvverd (self-worth) eller opplevelsen av å føle seg dumme. Selvtillit og selvfølelse er også dét mange elever, foreldre og lærere anser for å utgjøre selve kjernen av et stammeproblem (Rustin et al., 2001).

”I skolen får barn og unge erfaringer, både gjennom egen aktivitet og gjennom reaksjoner fra andre, og dette har betydning for deres oppfatning av seg selv og sine muligheter i livet” (Nordahl, 2010, s. 84). Skoleklassen utgjør ofte den viktigste sosiale sammenlikningsgruppen for eleven, både i forhold til skoleprestasjoner så vel som for andre forhold. Skolen er tvungen og eleven tilbringer mye tid her. Den er også tillagt stor betydning i barnas voksenalder. Alt dette gjør at skolen har stor betydning for utvikling av elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Selvoppfatning har stor betydning for motivasjon. Begge er et resultat av læring gjennom erfaring og begge er viktige betingelser for ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjon kan forklare elevens atferd som for eksempel læringsstrategi, innsats og utholdenhet, men også eventuell systematisk unngåelse av ulike aktiviteter (ibid).

Selvoppfatning og motivasjon kan slik sett ha stor betydning for i hvilken grad ungdomsskoleeleven som stammer f.eks benytter seg av ulike unngåelsesstrategier eller bidrar i muntlige aktiviteter i timen. At andres reaksjoner kan ha stor betydning for eleven understrekes i følgende sitat: ”The reactions of peers and teachers can make the difference between a student who gradually feels confident enough to participate in the life of the school, or one who feels increasingly anxious about speaking and becomes withdrawn and isolated” (Rustin et al., 2001, s. 85).

Fordi de fleste begynner å stamme i alderen 2 – 5 år, kan en ungdomsskoleelev som stammer ha lang erfaring og mange negative opplevelser knyttet til stammingen sin. Om eleven oppfatter seg som en som stammer eller som en person med mange gode egenskaper som tilfeldigvis også stammer, kan ha betydning i mange sammenhenger. Det er store individuelle forskjeller på hvordan stammingen påvirker livene til de som stammer, og det er nødvendigvis

ingen sammenheng mellom hvor alvorlig stammingen er og i hvilken grad livet blir påvirket (Garsten & Lundström, 2008).

## 4 Lærerutdanning

Lærerutdanningen i Norge har forandret seg gjennom tidene. I dag finnes det mange ulike utdanningsretninger som kvalifiserer til undervisning på ulike utdanningstrinn. Den 4-årige allmennlærerutdanningen er den vanligste (Lærerutdanning.no). Ifølge Norges offentlige utredninger, nr. 22, om Lærerutdanning (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) ble allmennlærerutdanningen 4-årig i 1992 og det første kullet ble uteksaminert våren 1996. Før dette har lærerutdanningen både vært 2-årig og 3-årig. Fra høsten 2010 ble allmennlærerutdanningen erstattet med 4-årig grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010). 1-årig praktisk-pedagogisk utdanning bygger enten på en yrkesutdanning eller fagstudier fra universitet/høgskole og er spesielt rettet mot undervisning på ungdomstrinnet eller videregående opplæring (Lærerutdanning.no). En faglærer har særskilt kompetanse innenfor et fagfelt. Det finnes ulike faglærerutdanninger som tilbys ved mange høgskoler og universitet i Norge i dag. Det er også mulig å praktisere som lærer i Norge med utdanning fra utlandet. Denne må imidlertid godkjennes av Utdanningsdirektoratet først (ibid).

### 4.1 Er stamming tema i lærerutdanningen?

Kunnskap om stamming har ikke vært obligatorisk tema i lærerutdanningen i Norge. Det er heller ikke nevnt i forskrift til rammeplan eller i nasjonale retningslinjer for den nye grunnskolelærerutdanningen. Retningslinjene skal sikre en nasjonalt koordinert lærerutdanning, og være førende for hver enkelt lærerutdanningsinstitusjons programplaner (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) er den største lærerutdanningsinstitusjonen i Norge og stamming er ikke nevnt i deres programplan. På henvendelse med spørsmål om stamming på noen måte er tema i grunnskolelærerutdanningen her, ble det svart at stamming ikke eksplisitt er nevnt i fagplanene for faget pedagogikk og elevkunnskap i den nye grunnskolelærerutdanningen, men at spesialpedagogikk er et emne i fagplanene for det andre året. Her vil studentene få oversikt over spesifikke lærevansker som eksempelvis språk og talevansker. Prosjektoppgaver kan gi studentene mulighet til å fordype seg i ulike emner som for eksempel stamming. Det opplyses videre om at grunnutdanningens ansvar er å gi studentene overblikk over en rekke spesifikke vansker. Og at skolen, i samarbeid med PPT,

må være ansvarlig for å gi læreren opplæring i forhold til elever med ulike spesifikke vansker, med mindre læreren har relevant videreutdanning i spesialpedagogikk.

Litteraturen som det henvises til blir brukt i tilknytning til emnet spesialpedagogikk ved HiOA er Buli-Holmberg og Rønsen (2009), *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Dette er en bok som, slik jeg oppfatter det, gir en generell oversikt over feltet, men som ikke går konkret inn i f.eks problematikken knyttet til stamming. Den tar likevel opp ulike tema som også kan ha relevans for læreres møte med elever som stammer, bl.a. skolens innflytelse på elevens selvoppfatning, betydningen av å skape et godt læringsmiljø og prinsippet om tilpasset opplæring. For å kunne legge til rette for individuelt tilpasset opplæring, hevdes det at det er nødvendig å identifisere en elevs ressurser og læreforutsetninger, og ”Jo mer en lærer vet om hva som påvirker læring, og om hva vansker med innlæringen innebærer for en elev, desto bedre skikket vil han eller hun være til å legge til rette for gode læringsprosesser gjennom differensiering” (Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg, 2009, s 29). Forfatterne konkluderer i etterordet med at ”alle elever har behov for å bli sett og for å få anerkjennelse for sin innsats. Det er det beste grunnlaget for utvikling og vekst, faglig som sosialt. Lærers oppgave er å få alle elever til å forstå at de er verd noe og kan lære noe” (ibid, s 238).

Det har gjennom tidene vært ulike krav og forventninger knyttet til hvilke kunnskaper og ferdigheter lærerstudentene skal tilegne seg gjennom utdanningen. Enkelte vil hevde at lærerutdanningen bare er et første skritt på veien mot å bli en god lærer og ”Ingen seriøs lærerutdanning vil si at en lærer er ferdig utdannet etter endt lærerutdanning. Å være lærer er en livslang læringsprosess” (Imsen, 2006, s 200).

## 4.2 Funn fra en engelsk undersøkelse

I likhet med i Norge forventes det, i følge Jenkins (2007), at lærere i den engelske grunnskolen har kompetanse for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Elever med ulike vansker går også der i vanlige klasser på *sin* skole. Det gjelder også for elever med taleflytvansker. En av målsettingene i undersøkelsen til Jenkins (2007) var å finne ut i hvilken grad engelske lærere vurderte de hadde fått opplæring om stamming, enten gjennom grunnutdanningen eller senere som yrkesaktive lærere. I tillegg hadde undersøkelsen målsetting om å finne ut i hvilken grad lærerne ønsket mer kunnskap, og i tilfelle hvordan de

ønsket å tilegne seg den. Dette sammenfaller med deler av undersøkelsen i denne masteroppgaven. Funn fra undersøkelsen viste at 89 % av lærerne vurderte det slik at de ikke hadde fått opplæring om stamming gjennom grunnutdanningen eller senere. 94 % av lærerne var interessert i å lære mer om stamming. De fleste (65 %) ønsket å tilegne seg kunnskapen i direkte kontakt med logoped, enten i form av kurs eller ved direkte veiledning knyttet til konkret undervisning av enkeltelever med stamming.



## 5 Skole, lærer og elev

Alle barn som skal være i Norge lenger enn tre måneder har rett og plikt til grunnskoleopplæring til fullført tiende klasse (Opplæringslova, 1998, § 2 – 1). Derfor møter lærere alle mulige typer av elever, også elever som stammer, og alle med sine individuelle særtrekk, styrker og utfordringer. ”Each child who stammers does so in his own unique style and will have different needs in term of how he is supported at school” (Rustin et al., 2001, s. 81).

### 5.1 Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning gjelder for de elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen er nedfelt i Opplæringslovas § 5-1 (1998). Før vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, § 5-3). Det er den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) som skal sørge for at en slik vurdering blir utarbeidet. Hver enkelt kommune er pålagt å ha en slik tjeneste, enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. ”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov” (Opplæringslova, 1998, § 5-6).

Mange elever med taleflytvansker kan, på lik linje med andre elever, få et godt nok tilbud innenfor ordinær tilpasset opplæring, andre vil ha behov for spesialundervisning. I Norges offentlige utredninger, nr. 18, om rett til læring stiller Kunnskapsdepartementet (2009b) spørsmål om eleven kan få raskere og bedre hjelp om PPT er tilstede i læringsmiljøet, ikke bare som representant for sakkyndig instans, men som rådgiver og drøftingspartner for læreren. Det refereres videre til at undersøkelser viser at dette er i tråd med læreres ønsker i tillegg til at spesialisttjenestens kompetanse på faglig tilrettelegging i praksisfeltet etterspørres (ibid).

Det er den enkelte kommune som har hovedansvaret for elevenes opplæring i grunnskolen. Det finnes i dag ulike statlige spesialpedagogiske kompetansesentre med ulik fagkompetanse spredt rundt i Norge. Disse kan yte bistand på områder den enkelte kommune ikke kan forventes å ha tilstrekkelig kapasitet eller kompetanse på. Dette gjelder spesielt for områder med såkalte lavfrekvente vansker som for eksempel stamming (Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Bredtvet kompetansesenter har stamming som et av sine

spesialområder. Det er den enkelte kommunes PPT som avgjør om det er behov for å søke hjelp fra et kompetansesenter.

## 5.2 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven kan vi lese at ”Opplæringa skal tilpassast elevane og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring handler om elevens læring på den ene siden og lærerens undervisning på den andre, og kan slik sett betraktes som en tosidig prosess (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder for alle elever i norsk skole, og omfatter spesialpedagogisk så vel som ordinær undervisning (ibid). Når undervisningen er tilpasset betyr det i praksis at elevene skal behandles individuelt, eller som Imsen (2005) sier det: ”skolen skal forskjellsbehandle elevene, men på en positiv måte” (Imsen, 2005, s. 20). For at læreren skal kunne tilrettelegge for individuelt tilpasset opplæring, ved å tilpasse fagstoff og tilnæringsmåter, er det nødvendig at læreren kan identifisere elevens ressurser og læreforutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det stiller med andre ord store krav til lærerens kompetanse på ulike områder. Bjørnsrud (2008) viser til en norsk undersøkelse hvor rektorer vurderer lærernes kompetanse som den viktigste faktoren for å tilrettelegge tilpasset opplæring. Samtidig vurderer de at lærerne har langt bedre kompetanse i fag, enn kompetanse for å tilrettelegge tilpasset opplæring.

Hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i praksis kan ingen teori om læring gi et direkte svar på. Det er den enkelte lærers menneskelige innsikt, forståelse og varme som til sjunde og sist kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis (Imsen, 2005).

### 5.2.1 Tilpasset opplæring og åpenhet

”Det er lærerens hovedoppgave sammen med eleven å legge til rette for at alle elever opplever mestring i løsning av skoleoppgaver, og at de motiveres til å lære og får tilpassede utfordringer som fører til vekst” (Buli-Holmberg, 2008, s. 181). At det ikke er lærerens ansvar alene å sørge for at den tilpassede opplæringen blir best mulig, beskrives også i det følgende: ”Når tilpassa opplæring berre kan løysast i konkrete undervisningssituasjonar, vert dialogen lærar – elevar avgjerande. Elevane må høyrast, og deira erfaringar må takast med i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Tilpassa opplæring er slik eit felles

ansvar for elev og lærer: Eleven kan formidle vesentlig informasjon om egen situasjon og vegar vidare ” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette forutsetter imidlertid at læreren vet hun har elever som stammer. Mange av de problemene ungdommer som stammer opplever å ha i skolen, kan nettopp skyldes det faktum at lærerne ikke vet at de har elever som stammer i klassen (Rustin et al., 2001). Det er en av grunnene til at det viktig med åpenhet, men åpenhet er også noe av det som kan være så vanskelig for ungdommen med overgangsstamming, som ikke ønsker å skille seg ut og gjør mye for å skjule stammingen. Åpenhet og kunnskap om stamming i elevens skolemiljø, kan gi økt forståelse hos klassekamerater og hindre mobbing (Guitar, 2006). Frykten for å stamme kan være et like stort problem som selve stammingen og åpenhet er en av de beste måtene å overkomme den på (ibid). Rustin et al. (2001) mener det er ønskelig at lærere og elever har en felles forståelse av hva dette innebærer og finner løsninger i fellesskap. Og deres viktigste råd til lærere for elever i denne aldersgruppen er at de ikke bør fortelle elevene hva de skal gjøre, men hjelpe dem til å finne ut av det selv.

En amerikansk undersøkelse av Yeakle og Cooper (1986) viste at økt kunnskap hos lærere førte til at de fikk en mer realistisk innstilling til stamming og at de dermed satte økte, men mer realistiske, krav til elevene i undervisningssituasjonen. Elevene kan på den måten få tilpassede utfordringer de mestrer og kan utvikle seg på, og dermed komme inn i en god sirkel. Økt kunnskap kan tenkes å gjøre læreren tryggere på hvordan hun skal møte en elev som stammer. Å snakke åpent om stamming har, i følge Yaruss et al. (2010), lenge vært et tabubelagt emne. Selv om intensjonene har vært gode, kan slik taushet utgjøre en ekstra belastning for de som stammer. Det er derfor viktig å bryte denne tausheten med åpenhet. I en australsk undersøkelse uttrykte en av ungdommene at læreren godt kunne ha visst om stammingen, og ikke bare ha oppført seg som ingenting hadde skjedd. Mange av ungdommene i undersøkelsen mente at lærerne burde hatt mer kunnskap om stamming (Hearne, Packman, Onslow & Quine, 2007).

Det kan by på utfordringer å oppdage at en elev stammer, det gjelder spesielt for de elevene med sekundæratferd som gjør at de klarer å kamuflere/maskere stammingen enten med å bytte ut ord, være den stille ”usynlige” eleven, eller klassens klovn. Det kan antas at økt kunnskap om stamming kan gjøre det lettere for lærere å identifisere et stammeproblem. Rustin et al. (2001) stiller spørsmål om hvorfor det er relativt uvanlig at lærere *har* elever som stammer, og mener én av forklaringene nettopp kan være at disse er de tause, ”usynlige” elevene som ikke blir oppdaget.

## 5.3 Elevens deltakelse

Ungdomsskolens økende krav til muntlig deltakelse kan by på mange utfordringer for eleven som stammer. For læreren kan det være utfordringer forbundet med vurdering og karaktersetting, tilrettelegging av undervisning, og krav og forventning om elevens deltakelse. Økte krav til muntlig deltakelse kan føre til økt press på eleven, men økte krav kan også føre til økt fokus på disse elevenes behov og dermed bidra til noe positiv (Rustin et al., 2001). Som nevnt kan negative følelser og holdninger til seg selv, i tillegg til sekundæratferd, være fremtredende for elever med overgangs- og avansert stamming og være faktorer som læreren må ta hensyn til når læringsmiljø og undervisning skal tilrettelegges. Det kan ha stor betydning for elevens trivsel, motivasjon og selvoppfatning og legge grunnlag gode mestingsopplevelser og faglige prestasjoner. At læreren er viktig i forhold til dette, kommer til uttrykk i ”There are nodoubt that a teacher who understand the difficulties faced by students who stammer will be able to play a vital role in helping such students to participate in all aspects of their education” (Rustin et al., 2001, s. 94).

Yaruss et al. (2010) bekrefter et generelt inntrykk av at lærere ønsker å hjelpe elevene som stammer ved å tilrettelegge undervisningen på best mulig måte, men at de ofte er usikre på hva de bør gjøre og ønsker mer kunnskap. Det finnes gode nettstedter med tips og informasjon om stamming som kan være nyttig for lærere å vite om. Mange er opptatt av å få vite noe om årsaker til stamming, derfor mener Hansen (1986) det er viktig med informasjon om at man godt kan jobbe med vansken uten at man kjenner til hva som forårsaker den. Guitar (2006) hevder at lærerens reaksjonsmåter og følelser ofte har innflytelse på klassens reaksjoner. Og fordi mange lærere er usikre, kan det også være en av de tingene som kan drøftes med logoped.

Rustin et al. (2001) opplever at lærere ofte har spørsmål om hva som eventuelt kan gjøre stammingen verre og i hvilken grad elevene bør delta eller fritas for ulike deler av undervisningen. Det er tidligere i oppgaven skrevet om tenåringstiden som en periode hvor det er ekstra sårbart å skille seg ut. Det er lett å forstå at det kan være vanskelig å være den eneste eleven som stammer i klassen, kanskje til og med på hele skolen. Og det er lett å forstå elevens frustrasjon når han blir stående fast i en kraftig blokkering midt i en setning. Det kan derfor være naturlig å tenke at det beste for eleven ville være å slippe deltakelse i muntlige aktiviteter. Slik er det nødvendigvis ikke, og Jezer (1997) uttrykker sin personlige erfaring med dette slik: ”Of course I was relieved that I was not called on in class and relieved to no

longer have to stand up and stutter. But keeping silent created another kind of stress: being the only one not taking part in reading exercises was humiliating” (Jezer, 1997, s. 92). Guitar (2006) mener det er viktig at elever med overgangsstamming deltar i undervisningens muntlige aktiviteter og at læreren må snakke med elevene for å finne ut hva de kan være komfortable med. Mange kan ha utfordringer bl.a. knyttet til å delta i diskusjoner, svare på spørsmål, høytlesning eller muntlige framlegg i klassen, som det kan være nyttig å drøfte på denne måten. Dette oppfatter jeg til å være i tråd med prinsippet om individuelt tilpasset opplæring. Viktigheten av slik dialog understrekes når Starkweather (1987) skriver at stamming, og kanskje spesielt avansert stamming, kan variere ut i fra hvilken situasjon eleven befinner seg i. Og at det som føles vanskelig for én elev, ikke nødvendigvis trenger å være vanskelig for en annen. Derfor råder også Conture (1990) lærerne til å behandle elever som stammer likt med sine jevnaldrende, nemlig individuelt. ”Expect the same quality and quantity of work from the student who stutters as the one who doesn’t” er et av rådene Lisa Scott (2010) gir lærere. Den som stammer har, på lik linje med andre, krav på å få komme til orde, uavhengig av hvor lang tid han bruker (Hansen, 1986). Det er viktig at læreren gjennom aktiv lytting klarer å vise eleven at det er innholdet i det han sier som er viktig, ikke måten han sier det på (The Stuttering Foundation, 2010). Lærerens egne kommunikasjonsferdigheter kan bety mye for elevens egen kommunikasjon. Derfor er det i følge Rustin et al. (2001) viktig at læreren bl.a. snakker rolig selv og tar naturlige pauser, gir eleven som stammer like mye blikk-kontakt som normalflytende elever og gir eleven tid til å fullføre ord og setninger selv.

Elevers evne til å kunne lytte og tale er i fagplanene for fagene norsk og engelsk beskrevet som en av de grunnleggende muntlige ferdighetene det skal arbeides med. Det er her lagt vekt på evnene til å lytte, så vel som evnen til å tale. Begge deler kan være vanskelig for ungdommen som stammer. For enkelte elever vil det derfor være nyttig å jobbe med grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, som for eksempel å lytte, vente på tur og ha blikk-kontakt (Guitar, 2006, Rustin et al., 2001).

Elever kan ha ulike strategier for å skjule stammingen sin. Det kan for eksempel være at de velger å erstatte vanskelige ord med andre ord, selv om disse kanskje ikke har helt samme mening eller at de velger å svare feil på spørsmål som de egentlig vet svaret på. Slik atferd kan være vanskelig å oppdage, men ha betydning for vurdering og karaktersetning. Læreren

bør, i følge Guitar (2006), være observant på forskjeller mellom elevens muntlige og skriftlige prestasjoner. Store forskjeller kan være tegn på at eleven begrenser egen språklig aktivitet.

## 5.4 Prestasjoner i muntlige fag

Begrepet *muntlige fag* brukes gjerne om fag som ikke er språkfag eller omfattes av sentralt gitte skriftlige eksamener (Tveit, 2007). I motsetning til språkfagene, gis det bare én samlet standpunkt-karakter i de muntlige fagene. Tveit (2007) hevder det er vanlig å oppfatte det slik at det her skal legges større vekt på muntlig aktivitet i timene. Hvis det tolkes som om det er elevens muntlige deltakelse i seg selv som er det viktigste, vil det være en ulempe for de elevene som av en eller annen grunn ikke er så aktive (ibid). Det er imidlertid, slik jeg leser det, ikke elevens muntlig aktivitet som skal være gjenstand for vurdering i disse fagene. I et rundskriv om individuell vurdering fra Utdanningsdirektoratet (2010) kommer det fram at det bare er elevens oppnåelse av kompetansemålene som skal vurderes. De grunnleggende ferdighetene, som for eksempel ferdigheten *å kunne uttrykke seg muntlig*, er kun redskaper for å nå kompetansemålene og skal i seg selv ikke vurderes (ibid). Det betyr at det også må legges til rette for at eleven får vist sin kompetanse på andre måter. Når jeg i min undersøkelse har spørsmål om hvordan stamming kan påvirke elevens *prestasjoner* i muntlige fag, (vedlegg 1), er det ment å ha samme betydning som elevens *måloppnåelse/oppnåelse av kompetansemål* i disse fagene. Ut i fra dette, og Utdanningsdirektoratets presiseringer, bør derfor ikke eventuelle muntlige begrensninger hos elever som stammer føre til dårligere prestasjoner i muntlige fag enn for andre elever. Men hvis eleven bruker mye energi på å unngå å stamme eller ikke tør å spørre om hjelp, kan det tenkes å gå ut over konsentrasjonen og påvirke læringsutbyttet og dermed også få betydning for lærerens vurdering.

## 6 Metode

Hellevik (2002) siterer sosiologen Vilhelm Auberts forklaring på hva metode er, slik: ”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Hellevik, 2002, s. 12). Som dette indikerer, finnes det mange ulike måter å besvare en problemstilling på. Det er vanlig å skille mellom en kvalitativ eller kvantitativ forskningsstrategi. Jeg skal i dette kapitlet nevne noen av forskjellene mellom disse forskningsstrategiene, samtidig som jeg begrunner valg av metode for å besvare problemstillingen min. Videre vil undersøkelsens utvalg og datainnsamlingsteknikk beskrives, før momenter knyttet til validitet og reliabilitet blir kommentert. Kapitlet avsluttes med en kort beskrivelse av analyseverktøy og redegjørelse for undersøkelsens etiske hensyn.

### 6.1 Valg av metode

Kvalitativ forskning blir presentert i form av tekst basert på dyp og rik informasjon om få enheter (Ringdal, 2007). Det legges vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2004), og det gis rom for improvisasjon, personlige valg og dynamisk samhandling mellom informant og forsker underveis i prosessen (Befring, 2007). For å besvare min problemstilling: *På hvilken måte har ungdomsskolelærere erfaring med og kunnskap om stamming?*, kunne jeg ha valgt en kvalitativ tilnærming, spesielt med tanke på at det er lærernes  *vurdering* av egen kunnskap jeg ønsker å måle. Men fordi jeg ønsker å få et oversiktsbilde ved å samle informasjon fra mange deltakere, velger jeg å bruke en kvantitativ metode i form av Survey for å besvare problemstillingen min. Survey betyr bl.a. overblikk og kartlegging, og egner seg godt i undersøkelser i store utvalg og populasjoner, for å få overblikk og generell innsikt i ulike problemområder (Befring, 2007). I kvantitativ forskning vektlegges formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger (ibid). Her går man i bredden og innhenter sammenlignbar informasjon fra flere enheter. Informasjonen blir deretter uttrykt i tall, og mønsteret i dette tallmaterialet blir analysert (Hellevik, 2002). I denne deskriptive undersøkelsen vil det være aktuelt å se etter mønster og sammenhenger mellom ulike variabler, og beskrive disse, uten å si noe om kausalitet.

## 6.2 Populasjon og utvalg

Før data kan samles inn er det nødvendig å velge ut hvilke enheter som skal undersøkes (Ringdal, 2007). Alle enhetene som skal undersøkes kalles populasjon (Hellevik, 2002). Det kan, av ulike grunner, være vanskelig å undersøke en hel populasjon. Det kan da være aktuelt å trekke et utvalg til å representere undersøkelsens populasjon. Hvordan dette utvalget trekkes og i hvilken grad det representerer populasjonen, vil ha betydning for om funn gjort i utvalget kan generaliseres til populasjonen (de Vaus, 2002). Muligheten for å trekke konklusjoner som kan gjelde utover utvalget, vil være større jo flere respondenter som deltar (Gall, Gall & Borg, 2007). Denne undersøkelsen har imidlertid ingen slik målsetting.

Det er i hovedsak to måter å trekke utvalg på: Sannsynlighetsutvelging og ikke-sannsynlighetsutvelging (Lund, 2002b). Den første måten blir ansett som best med hensyn til å sikre representative utvalg og på den måten styrke den ytre validiteten ved at generalisering kan gjøres med større sikkerhet (ibid). Slike prosedyrer er ikke alltid praktiske eller nødvendige, og en ikke-sannsynlighetsutvelgingprosedyre kan benyttes i stedet (de Vaus, 2002). Skjønnsmessig utvelging er en slik form. Her sikres et hensiktsmessig, eller det Befring (2007) kaller et formålsteneleg utvalg. Her velges de individene som forskeren anser som mest typiske for populasjonen (Lund, 2002b). I denne undersøkelsen, hvor intensjonen er å få et overblikk over ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming, kan populasjonen defineres som alle ungdomsskolelærere i Norge. Når jeg henvender meg til alle ungdomsskolelærerne i én enkelt kommune kan utvalget mitt kalles hensiktsmessig eller formålstjenelig.

I en census undersøkelse innhentes, i følge de Vaus (2002) data fra alle medlemmene i en populasjon. Bruttoutvalget, det vil si det antallet deltakere man har tenkt å henvende seg til (Haraldsen, 1999), i denne undersøkelsen vil bestå av *alle* ungdomsskolelærere i en og samme kommune. Hvis disse blir definert som undersøkelsens populasjon, kan denne undersøkelsen, slik jeg tolker det, kalles en census undersøkelse for ungdomsskolelærere i denne kommunen. Den aktuelle kommunen er bl.a. valgt fordi det vil være praktisk mulig for meg å oppsøke alle skolene og personlig dele ut spørreskjemaene. Alle kommunens fire ungdomsskoler er organisert som egne enheter, dvs. at de ikke er kombinerte bane- og ungdomsskoler. Det totale antall lærere ved disse skolene, og dermed mulige respondenter, er omtrent 150.



## 6.2.1 Endelig utvalg

I det endelige utvalget er bare lærere ved tre av skolene med. På grunn en uforutsett hendelse om morgenen den avtalte dagen for gjennomføring av undersøkelsen på den siste skolen, måtte det planlagte personalmøtet utsettes. Fordi det da ble usikkert når et nytt møte kunne gjennomføres, i tillegg til at undersøkelsen allerede var besvart av lærere på tre av skolene, valgte jeg å utelate den siste skolen fra det endelige utvalget. Dermed består undersøkelsens endelige nettoutvalg av 88 respondenter fra et bruttoutvalg på 114. Det gir en svarprosent på 77 %.

## 6.3 Survey med spørreskjema som metode for datainnsamling

Survey forskning er i følge de Vaus (2002) en metode for innhenting, organisering og analyse av data. Det finnes mange måter å innhente data på, og observasjon, intervju og spørreskjema er noen av dem (ibid). Survey brukes av enkelte synonymt med spørreundersøkelser (Holand, 2006b) og surveyforskning beskriver han som en samlebetegnelse for kvantitative forskningsdesign som bruker strukturerte spørreskjema til datainnsamling. Besøks- eller telefonintervju blir nevnt som vanlige datainnsamlingsteknikker, i tillegg til spørreskjema for selvutfylling (ibid). Jeg har valgt å foreta en spørreundersøkelse og bruke spørreskjema for selvutfylling som teknikk for innsamling av data.

### 6.3.1 Fordeler, ulemper og utfordringer med spørreskjema for selvutfylling

En av de største fordelene ved spørreskjema for selvutfylling er at det er en enkel og økonomisk måte å nå ut til et stort antall mennesker, over et stort område på, og at det kan skje i løpet av kort tid. Det er også en datainnsamlingsteknikk hvor anonymitet er en mulighet, noe som kan bidra til ærligere svar (Ringdal, 2007). Ved anonymitet er det ingen som kan identifisere respondenten, selv ikke forskeren (de Vaus, 2002). Haraldsen (1999) skriver at i spørreundersøkelser kalles den som svarer for respondent. At respondenten kan besvare spørsmålene i eget tempo og i den rekkefølgen som passer vedkommende best, kan øke motivasjonen for å svare. Manglende motivasjon for å svare og dermed lav svarprosent, er en ulempe ved slike undersøkelser. Det kan dermed true muligheter for generalisering av

funn. Ved en slik datainnsamlingsmetode vil det heller ikke være mulighet for å oppklare eventuelle misforståelser eller feiltolkninger.

## 6.4 Eget spørreskjema – åpne og lukkede spørsmål

Spørreskjemaet (vedlegg 1) består av til sammen 25 spørsmål. I hovedsak er dette lukkede spørsmål med faste svaralternativer, i form av ruter for avkryssing eller skalaer. Lukkede spørsmål letter arbeidet med statistisk analyse fordi dataene som innhentes er standardiserte, og det gjør det lettere å sammenlikne svar og få oversikt i undersøkelser med mange respondenter (Fink, 1995). Det er imidlertid knyttet en del utfordringer til utforming av spørsmål og svaralternativer, bl.a. i forhold til om de er dekkende og balanserte. Haraldsen (1999) skriver at respondenten må få tilstrekkelig veiledning for å kunne svare, uten at det påvirker svarene, og at dette er grunnreglene for formulering av spørsmål og svaralternativer. Mordal (2000) beskriver spørsmålene som måleinstrumenter og svarene som måleresultat. Det er av betydning for validitet og reliabilitet at spørsmålene besvarer det vi ønsker og at svarene er til å stole på. Prøveundersøkelser er et nyttig hjelpemiddel i utforming av spørsmål og svaralternativer (Mordal, 2000). Fordi mitt spørreskjema er utformet med tanke på ungdomsskolelærere, ble det prøvd ut sammen med ungdomsskolelærere ansatt i andre kommuner enn der selve undersøkelsen skal foregå.

Prosessen med å lage spørreskjema var tidkrevende og utfordrende. Spørsmålsformuleringer jeg antok var entydige, viste seg gjennom prøveundersøkelsene ikke å være så entydige likevel. Svaralternativ *annet* er brukt på noen spørsmål der jeg var usikker på om svaralternativene var dekkende. Ulempen med dette alternativet er at spørsmålet da kan regnes som åpent. Åpne spørsmål kan være vanskelige å tolke og må kodes spesielt før det kan behandles statistisk (Fink, 1995). I noen av mine spørsmål blir det bedt om tilleggsopplysninger, for å få mer utfyllende svar, noe som også da regnes som et åpent spørsmål. Det gjelder bl.a. spørsmål 12; mistanke om at elev har klart å skjule stammingen sin. Spørsmål 25, spørreskjemaets aller siste, er formulert som et helt åpent spørsmål. Det er gjort med tanke på å få tak i viktige data og informasjon som mine spørsmål ikke har greid å få frem. Åpne spørsmål gir respondenten mulighet til å svare på sin egen måte (Mordal, 2000). De åpne spørsmålene blir behandlet kvalitativt og presentert sammen med undersøkelsens øvrige funn.

### 6.4.1 Vet ikke som svaralternativ

Det er delte meninger om *vet ikke* som svaralternativ (Mordal, 2000). *Vet ikke* ble vurdert som svaralternativ, i tillegg til svaralternativene *ja* og *nei*, bl.a. på spørsmålene 11, 13 og 14. Siden *vet ikke* er utelatt som svaralternativ, kan det nå tenkes at eventuelt usikre respondenter velger å svare *nei* på disse spørsmålene. Det vil i denne sammenhengen antakelig ikke ha betydning for undersøkelsen. Hvis respondentene *ikke vet*, har de heller ingen klar erfaring knyttet til fokusområdet for spørsmålene og stiller derfor i samme kategori med respondentene som svarer *nei*. Jeg anser det derfor som tilstrekkelig å få kartlagt de som er sikre, og dermed besvarer disse spørsmålene med *ja*.

### 6.4.2 Oppbygging av spørreskjemaet

I tillegg til å bli påvirket av hvordan de enkelte spørsmålene er formulert og utformet, vil respondenten ved utfylling av spørreskjema i første rekke bli påvirket av hvordan selve spørreskjemaet ser ut (Mordal, 2000). I et spørreskjema for selvutfylling må all instruksjon til respondenten legges inn i skjemaet (Ringdal, 2007). Jeg har i mitt spørreskjema valgt å gi en generell instruksjon rett etter første temaoverskrift. Andre spesifikke instruksjoner er gitt rett etter aktuelle spørsmålsformuleringer. Før skaleringsspørsmålene er det gitt en samlet instruksjon rett etter temaoverskriften, med en spesifisering i forbindelse med hvert spørsmål. For spørsmål 19 og 20, som bare skal besvares av lærere med etterutdanning i spesialpedagogikk, er dette ikke lagt inn som instruksjon annet enn i spørsmålsformuleringen. I etterkant ser at dette kunne vært gjort annerledes fordi spørsmålene også er besvart av noen respondenter uten etterutdanning. Disse svarene er ikke lagt inn i analyseprogrammet.

Spørreskjemaet er delt inn i tre hoveddeler med følgende overskrifter: bakgrunnsinformasjon, erfaring med stamming og kunnskap om stamming. Denne inndelingen er gjort med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Inndeling i tema er gjort for å gi respondentene oversikt over spørreskjemaet. De ulike temaene er ment å være plassert i en rekkefølge som skal virke naturlig for respondentene og går fra det generelle og enkle, til det mer spesifikke. Ringdal (2007) anbefaler at tema som kan virke truende på respondenten plasseres mot slutten av spørreskjemaet. I den grad det er tilfellet for denne undersøkelsen, vurderes det til å gjelde temaet som omhandler vurdert kunnskap om stamming. Det er derfor plassert til slutt.

### 6.4.3 Bakgrunnsinformasjon

Det er innenfor metodelitteraturen delte meninger om hvor i spørreskjemaet demografiske spørsmål bør plasseres (Bourque & Fielder, 1995). Det blir hevdet at mange respondenter finner disse spørsmålene kjedelige, og av den grunn ikke blir motivert til å svare hvis de er plassert først i undersøkelsen. På den annen side hevdes det at respondentene kan slurve med utfyllingen hvis spørsmålene blir plassert til slutt i spørreskjemaet (ibid). I denne undersøkelsen er disse plassert først for å gi en enkel start på utfyllingen, og med antakelse om at det er vanskeligere å ikke fullføre utfyllingen av spørreskjemaet når man først har begynt. I og med at respondentene får utdelt spørreskjemaet, og selv velger rekkefølgen de vil besvare spørsmålene i, spiller det kanskje ikke så stor rolle hvor i skjemaet disse spørsmålene er plassert. Hvilke vurderinger man gjør i forhold til om slike spørsmål skal inngå i skjemaet eller ikke, og hvilken informasjon de skal gi, kan antas å ha mer betydning. Demografiske spørsmål er nyttige i forhold til å gi informasjon om hvem respondentene er og til å forklare funn (Fink, 1995).

Jeg var usikker på hvor relevant informasjon om respondentenes alder ville være i forhold til drøfting av undersøkelsens funn. Etter en del vurdering ble det tatt med, som spørsmål 2, i spørreskjemaet. Jeg har erfaring med at enkelte kvier seg for å oppgi eksakt alder. Det er en av grunnene til at svaralternativene her er kategorisert i aldersgrupper selv om de da vil gi et annet, og lavere, målenivå. Å sikre respondentens anonymitet er også lettere når svaralternativene er kategorisert.

### 6.4.4 Erfaring med stamming

Fordi stamming anses som en lavfrekvent vanske, er det grunn til å tro at lærere har ulik, kanskje til og med manglende, erfaringer med undervisning av elever som stammer. Det er av interesse i denne undersøkelsen å se om ulik erfaring på noen måte påvirker lærerens vurdering av egen kunnskap om feltet. I tillegg er spørsmålene i denne delen ment å besvare forskningsspørsmål 1: *Hvordan har ungdomsskolelærere erfaring med stamming?* I prøveundersøkelsen ble overskriften diskutert. Det er mulig den kan misforståes, men de følgende spørsmålene antas å være oppklarende. Forkortelsen PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) blir brukt i enkelte av spørsmålene. Forkortelsen blir brukt i den aktuelle kommunen og er dermed kjent for respondentene. Det samme antas å gjelde for forkortelsen PPU (praktisk-pedagogisk utdanning).

## 6.4.5 Kunnskap om stamming

Under arbeidet med spørreskjemaet har ulike skalaer vært utprøvd som svaralternativ. For å gjøre det oversiktlig for respondentene, ble det i det endelige spørreskjemaet bare brukt én type skala. I intervallskalaen som er benyttet blir bare laveste og høyeste verdi beskrevet med tekst, og respondenten skal svare ved å markere den verdien som passer vedkommendes vurdering eller gradering best. Målet med denne undersøkelsen er ikke å måle lærernes faktiske kunnskap om stamming, men hvordan de subjektivt vurderer egen kunnskap. For å gi respondentene mulighet til nyanserte svar, er det derfor valgt en skala med verdier fra 0-10. Denne skalaen gir også mulighet for *på midten* svar i og med tallverdien 5 er plassert midt på skalaen, uten at dette er markert med tekst. Tekstbeskrivelsen for verdi 0 er *ingen*, som betyr ingen kunnskap, og *svært god* for verdi 10. Det ble vurdert om teksten *svært god* var tilfredsstillende med hensyn til måling på intervallnivå, eller om den for eksempel måtte være *all*, for all kunnskap. Spørsmålene i denne delen er ment å skulle besvare forskningsspørsmål 2: *Hvordan vurderer ungdomsskolelærere egen kunnskap om stamming?* og forskningsspørsmål 3: *Hvordan vurderer ungdomsskolelærere egen kunnskap om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer?*

Spørsmål 24 skal gi svar på det fjerde forskningsspørsmålet: *I hvilken grad har ungdomsskolelærere behov for mer kunnskap om stamming og hvordan ønsker de i tilfelle å tilegne seg denne kunnskapen?* Det ble vurdert om spørsmålet skulle få egen overskrift i spørreskjemaet. Fordi dette spørsmålet også inneholder begrepet *kunnskap*, og for å unngå å stykke spørreskjemaet ytterligere opp, ble det plassert under kunnskapsoverskriften. I spørreskjemaet ser spørsmålet sammenklemt ut og det burde vært mer plass for å notere svar. Det ble først oppdaget etter at alle spørreskjemaene var trykket opp og ble derfor ikke rettet på.

## 6.5 Gjennomføring av undersøkelsen

For å få respondenter til undersøkelsen valgte jeg å ta direkte telefonkontakt med rektorene på de aktuelle ungdomsskolene. Jeg vurderte at det var lettere å få positiv respons og innpass på skolene om jeg henvendte meg personlig på telefon, enn om jeg for eksempel hadde tatt kontakt via e-mail. Fordi jeg snakket med rektorene på telefon, ble det lett å drøfte hvordan undersøkelsen best mulig kunne la seg gjennomføre på hver enkelt skole. Resultatet var at jeg

på samtlige skoler fikk anledning til selv å møte opp for å presentere og gjennomføre undersøkelsen i begynnelsen av et personalmøte. Dermed kunne jeg få samlet inn skjemaene umiddelbart og trengte ikke gjennomføre noen form for purring.

De ulike rektorenes umiddelbare reaksjoner på min henvendelse var litt forskjellige. Alle var positive, men mens noen umiddelbart svarte ja til deltakelse, hadde andre lyst til å forhøre seg med lærerne først. I hvilken grad rektors måte å diskutere medvirkning med lærerne i forkant, og måten jeg ble presentert på, hadde innvirkning på svarprosenten er vanskelig å si, men jeg ser at svarprosenten på de ulike skolene varierer fra ca. 67 % til over 80 %, uten at jeg konkret kan si hva det skyldes. At lærerne fikk anledning til å fylle ut skjemaene med det samme, kan ha hatt positiv innvirkning på svarprosenten. De fikk ikke anledning til å legge skjemaet til side for å fylle det ut senere, noe som kunne resultert i at den hadde blitt liggende og dermed forblitt ubesvart. På den andre siden kan det være en ulempe, og ha konsekvenser for validiteten, at aktuelle respondenter som ikke var til stede på møtet dermed ble forhindret fra å svare. Alle skolene hadde tett program på personalmøtet. Derfor er det mulig at enkelte respondenter ikke fikk nok tid til å svare. Tidspress kan også ha konsekvenser for undersøkelsens validitet i den forstand det kan ha påvirket respondentenes svar.

## 6.6 Validitet og reliabilitet

Validitet har med undersøkelsens gyldighet å gjøre og handler, i følge de Vaus (2002) om i hvilken grad man måler det man faktisk ønsker å måle. Validitet handler derfor om hva som er målt (Hellevik, 2002).

Reliabilitet har med undersøkelsens pålitelighet å gjøre og handler om i hvilken grad svarene er konstante slik at gjentatte målinger gir de samme svarene (ibid). Reliabilitet handler derfor om nøyaktighet i form av fravær av tilfeldige målefeil (Hellevik, 2002).

I Lund (2002a) refereres det til validitetssystemet til Cook og Campbell (1979) som beskriver fire ulike typer av validitet: indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet. Selv om validitetssystemet til Cook og Campbell (1979) er utarbeidet for kausal forskning, kan deler av systemet også være relevant for deskriptive undersøkelser, slik som min. Indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet vil i det følgende bli diskutert ut i fra dette. I tillegg vil undersøkelsens reliabilitet bli diskutert.

### **6.6.1 Indre validitet**

Indre validitet vil være aktuelt i undersøkelser som skal trekke kausale slutninger, og vil i hovedsak være irrelevant for beskrivende forskning (Lund, 2002a). Det siste gjelder derfor for min undersøkelse som i hovedsak skal beskrive og, om mulig finne, sammenhenger mellom ulike variabler uten å si noe om kausalitet. Imidlertid kan undersøkelsens funn gi ideer til videre forskning og tanker til refleksjon og argumentasjon om mulige årsaks og virkningsforhold, men den kan ikke gi grunnlag for å trekke helt sikre kausale konklusjoner.

### **6.6.2 Ytre validitet og generalisering**

Ytre validitet handler om i hvilken grad undersøkelsens funn kan generaliseres til populasjonen. For min undersøkelse vil dette da være ungdomsskolelærere i Norge. En undersøkelse har god ytre validitet hvis den med rimelig sikkerhet kan generaliseres til relevante individer, situasjoner eller tider (Lund, 2002a). Alle respondentene i min undersøkelse er lærere i ungdomsskolen og slik sett kan de sies å representere relevante individer i populasjonen. I hvilken grad utvalget ellers representerer populasjonen, er noe usikkert, bl.a. kunne større geografisk spredning vært ønskelig. Jeg har heller ingen holdepunkter for å vite noe om årsaker til hvorfor noen velger å delta i undersøkelsen, mens andre velger å ikke gjøre det. Dette er faktorer som kan representere en skeivhet i utvalget, og dermed være en trussel for validiteten. Undersøkelsens svarprosent er av betydning for hvilken tillit man kan feste til generalisering av resultater (Johannessen, 2009). Han betegner en svarprosent i dag på 80-90 % som høy og 50 % som bra. Selv om svarprosenten i denne undersøkelsen er på 77 % og kan regnes som relativt høy, vil den likevel representere en utfordring i forhold til generalisering fra utvalg til populasjon.

Utvalget i denne undersøkelsen har god spredning med hensyn til kjønn, alder og yrkeserfaring. Det kan være en styrke for validiteten. Jeg har imidlertid ikke undersøkt i hvilken grad alle disse variablene samsvarer med fordelingen i populasjonen, og kan derfor ikke si om fordelingen i utvalget er en styrke eller trussel for validiteten i min undersøkelse.

Sannsynligheten for at utvalgets svar er representative for populasjonen øker med utvalgets størrelse. Hovedregelen er jo flere, jo bedre. En tommelfingerregel er at utvalget i en korrelasjonsstudie bør bestå av minst 30 personer, og i en survey minst 100 (Gall et al., 2007). Denne undersøkelsen har et utvalg bestående av 88 personer. Utvalgsstørrelsen kan derfor

tilsi at en viss grad for generalisering kan være mulig, selv om det ikke er undersøkelsens målsetting.

### 6.6.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad variablene måler de relevante begrepene i forskningsproblemet (Lund, 2002a). Oppgavens problemstilling er *På hvilken måte har ungdomsskolelærere erfaring med og kunnskap om stamming?* Det kan oppfattes som om det er lærernes faktiske kunnskaper om stamming som ønskes målt. For å konkretisere og tydeliggjøre undersøkelsens målsetting er det derfor utarbeidet fire forskningsspørsmål. Spørreskjemaet er bygget opp med utgangspunkt i disse. I tillegg til spørsmål om relevant bakgrunnsinformasjon er hvert enkelt spørsmål i spørreskjemaet laget med tanke på å besvare de ulike forskningsspørsmålene.

Jeg har prøvd å formulere spørsmålene så konkrete og tydelige som mulig, og prøvd å unngå unødvendige, logopediske faguttrykk. Til dette arbeidet har jeg fått hjelp av to ungdomsskolelærere som ikke selv har deltatt i undersøkelsen. I den grad faguttrykk, forkortelser og lignende er brukt, er det begreper som det forventes utvalget er kjent med eller har en felles forståelse av. Det gjelder for eksempel forkortelsen PPT, PPU og begrepet *muntlige fag*.

### 6.6.4 Reliabilitet

Det kan i prinsippet antas at all empirisk data er influert av målingsfeil. Reliabilitet er en forutsetning for begrepsvaliditet og handler om i hvilken grad tilfeldige målingsfeil påvirker resultatene (Kleven, 2002).

de Vaus (2002) trekker fram uklare spørsmålsformuleringer og respondentens tolkning av spørsmålet som en av grunnene til at målingsfeil kan oppstå. Og selv små nyanser i spørsmålsformuleringen kan ha stor betydning (Holand, 2006a). Det vil være tegn på høy reliabilitet hvis det er høy grad av samsvar mellom en persons resultat ved gjentatte målinger (de Vaus, 2002, Kleven, 2002). Ved prøving av reliabilitet kan det derfor være aktuelt å gjenta den samme målingen to eller flere ganger (Befring, 2007). Dette kalles gjerne for test-retest metoden (ibid). Jeg har i denne undersøkelsen ikke foretatt en test-retest, men diskutert spørsmålsformuleringer med andre lærere.



Hensikten med denne undersøkelsen er ikke å måle lærernes faktiske kunnskaper om stamming. Det er lærernes egen, subjektive vurdering av kunnskapsnivået sitt som ønskes kartlagt. Det kan utgjøre en trussel for reliabiliteten. I følge (Befring, 2007) bør subjektivt skjønn i minst mulig grad influere data for å sikre reliabilitet.

I denne undersøkelsen stiller bl.a. spørsmål 17: *I hvilken grad har grunnutdanningen som lærer gitt deg kunnskap om stamming?* og spørsmål 18: *I hvilken grad har grunnutdanningen som lærer gitt deg kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer?* (Vedlegg 1) krav til respondentens hukommelse. I den grad det er vanskelig for respondenten å huske tilbake til utdanningstiden, kan disse spørsmålene representere en fare for tilfeldige målingsfeil. Det samme kan antas å gjelde i forhold til å huske hvor mange elever med stamming man har undervist.

### **6.6.5 Svakheter i eget spørreskjema**

Under arbeidet med å legge svarene inn i dataprogrammet, og analysere funn, ble det oppdaget en del uklarheter og misforhold mellom enkelte svar som kan føre til upresise målinger.

På to skjema var det et misforhold mellom svarene på spørsmålene 6 og 7, da disse to har lavere antall arbeidsår til sammen enn antall år i ungdomsskolen. Det kan muligens skyldes en uklar spørsmålsformulering på spørsmål nr. 7 (Vedlegg 1): *Hvor mange år har du arbeidet i ungdomsskolen?* Spørsmålsteksten kunne heller vært: *Hvor mange år har du arbeidet som lærer i ungdomsskolen?* Som det var meningen at spørsmålet skulle måle. En slik spørsmålsformulering ville også vært i samsvar med formuleringen av spørsmål nr. 6: *Hvor mange år har du til sammen arbeidet som lærer?* Denne mangelen på samsvar i teksten til de to spørsmålene, kan ha forsterket uklarhetene ved spørsmål nr. 7. Svarene ble lagt inn i dataprogrammet konkret etter respondentenes svar, og kan således være en kilde til upresise målinger. Det samme kan være tilfellet med andre av svarene på disse spørsmålene. Svarene varierer bl.a. mellom å være oppgitt i hele og halve år. Undersøkelsen ble gjennomført midt i et skoleår og av den grunn kan det tenkes at noen respondenter svarer helt eksakt hvor lenge de har jobbet, mens andre regner det skoleåret de er inne i som et helt år. Også her var det respondentenes reelle svar som ble lagt inn i dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Jeg kan heller ikke vite i hvilken grad det er de faktiske arbeidsårene

sammen med elever som er oppgitt, eller om år med permisjon og lignende er regnet med eller ikke.

I spørsmål 5, om hvilket trinn lærerne har undervisningserfaring fra, er det oppgitt fem svaralternativer. For de som har krysset av for *Ungdomstrinnet* som eneste svaralternativ, burde det vært samsvar mellom det totale antall arbeidsår og antall arbeidsår i ungdomsskolen. Men 9 av de 46 respondentene som bare har dette ene svaralternativet oppgir færre år i ungdomsskolen. Det kan være flere grunner til det. Én grunn kan være at svaralternativene ikke er dekkende og at det burde vært et svaralternativ for *Annet*. Det kan kontrolleres om svarene er lagt riktig inn i dataprogrammet. Respondentenes svar kan imidlertid ikke kontrolleres og det er derfor ikke mulig å finne ut hva misforholdet skyldes. Svarene ble lagt inn i dataprogrammet og behandlet slik de konkret forekom, noe som kan føre til upresise målinger.

I spørsmål 21a burde det strengt tatt stått mulige årsaker til stamming, og ikke årsaken. Fordi, som det beskrives i teoridelen, ikke foreligger en entydig årsaksforklaring. I spørsmål 21f brukes begrepet *selvoppfatning*. Det er et begrep man kan ha ulik tolkning av, og kunne derfor vært spesifisert. Formuleringen til spørsmål 12 kan oppfattes som uklar og tvetydig. I spørsmål som omhandler tilrettelegging av undervisning for elever som stammer, er det mulig spørsmålsformuleringen kan tolkes som om den utelukker lærernes generelle kunnskap om tilpasset opplæring.

## 6.7 Analyse

Dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) er brukt til bearbeiding av data og analyse av funn. Dataene vil bli fremstilt i form av tekst, tabeller og figurer. Korrelasjonsmålet *Pearsons r* er brukt for å måle samvariasjon mellom enkelte av intervallvariablene, og t-test for uavhengige utvalg er brukt for å sammenligne ulike grupperes gjennomsnitt.

## 6.8 Etske hensyn

Forskningsetikk handler om grunnleggende moralnormer for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2007), og handler om redelighet og troverdighet i hele forskningsprosessen (Befring, 2007). I følge *forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*

(NESH, 2006) innebærer vitenskapelig redelighet at man bl.a. følger regler for god henvisningspraksis, unngår plagiering og at sakelighet, objektivitet og åpenhet skal prege faglige bedømmelser. Dette blir også understreket av de Vaus (2002) som peker på forskerens etiske forpliktelse til å analysere og presentere dataene på en måte som gjør at de kan etterprøves av andre. Dette er prinsipper jeg etter beste evne prøver å forholde meg til.

Det finnes også forskningsetiske regler for beskyttelse av individer og samfunn hvor grunnleggende respekt for menneskeverdet er utgangspunktet (Ringdal, 2007). NESH (2006) inneholder en detaljert liste, og det er særlig prinsippet om å unngå belastninger for deltakerne som er aktuelt i empirisk forskning (Befring, 2007).

Det er særlig tre av de etiske prinsippene som angår respondentene jeg vurderer som spesielt viktige å ta hensyn til i min undersøkelse. Det første er prinsippet om frivillig deltakelse. Dette opplyses det om i informasjonsbrevet (Vedlegg 2) som er festet til spørreskjemaet (Vedlegg 1). Da rektorene presenterte meg for personalet var det et par av dem som konkret oppfordret lærerne til å svare på undersøkelsen. Selv om det på to skoler også ble opplyst om at lærerne kunne sitte for seg selv under besvarelsen, valgte de fleste likevel å bli sittende på møterommet. For ytterligere å presisere prinsippet om frivillig deltakelse, uttrykte jeg det derfor også muntlig før skjemaene ble delt ut.

Det andre prinsippet jeg anser som sentralt er prinsippet om informert og fritt samtykke. ”Forutsetningen for at de som blir spurt skal kunne ta en selvstendig beslutning med hensyn til om de vil være med i spørreskjemaundersøkelsen eller ikke, er at informasjonsbrevet forteller dem hva undersøkelsen dreier seg om (Haraldsen, 1999, s. 48). I tillegg til informasjonsbrevets informasjon om prosjektet, ble det også utdypet muntlig på personalmøtet. Det er ikke vanlig å kreve aktivt samtykke i spørreundersøkelser (Ringdal, 2007). For å sikre samtykke, det Ringdal (2007) kaller passivt samtykke, inneholdt informasjonsskrivet (vedlegg 2) opplysning om at respondenten samtykker til å bruke innsamlet data når spørreskjemaet leveres ferdig utfyllt.

Informasjon om at materialet vil bli behandlet konfidensielt, er det tredje prinsippet jeg anser som spesielt viktig å forholde meg til i oppgaven og som det informeres om i informasjonsbrevet. Med konfidensialitet menes, i følge de Vaus (2002), at dataene blir kodet slik at forskeren vet hvilke respondenter som har gitt hvilke svar, men at disse opplysningene ikke skal tilfalle noen andre. Når man lover anonymitet, skal heller ikke forskeren ha mulighet til å

identifisere respondentene (ibid). Det er mulig jeg kunne lovet respondentene anonymitet, men for å være på den sikre siden valgte jeg å bruke begrepet konfidensialitet. Fordi jeg skulle være tilstede når spørreskjemaene ble utfylt, var tilgang til informasjon for å kople enkelte svar til bestemte respondenter i prinsippet mulig. Det kan derfor være til hinder for å love full anonymitet.

I de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2006) står det at alle forsknings- og studentprosjekter som behandler personopplysninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson regnes som personopplysninger. Det er indirekte identifisering når en person kan gjenkjennes gjennom bakgrunnsopplysninger (ibid). Dette er ikke tilfelle for mitt prosjekt, og det er følgelig ikke meldt NSD.

# 7 Presentasjon og drøfting av undersøkelsens funn

I dette kapitlet vil undersøkelsens funn bli presentert ut i fra spørsmålenes rekkefølge i spørreskjemaet og spørreskjemaets inndeling etter *bakgrunnsinformasjon, erfaring med stamming og kunnskap om stamming*. Forskningsspørsmålene som skal hjelpe til med å belyse på hvilken måte ungdomsskolelærerne har erfaring med og kunnskap om stamming vil bli drøftet underveis. Forskningsspørsmålet som omhandler lærernes eventuelle behov for mer kunnskap vil bli presentert under overskriften: *Behov for mer kunnskap?* Resultatene vil bli presentert i form av tekst, enkle diagrammer, frekvens- og krysstabeller. Svar på spørsmål der respondentene har mulighet for å komme med tilleggsopplysninger vil presenteres i direkte tilknytning til spørsmålet de er ment å utdype. Det aller siste spørsmålet er et åpent spørsmål som seks respondenter har svart på. Deres svar vil bli plassert og kommentert i tekst i sammenheng med lærernes eventuelle behov for mer kunnskap.

## 7.1 Bakgrunnsinformasjon

Nettoutvalget i denne undersøkelsen består av 88 respondenter (N=88) og gjelder i presentasjonen hvor annet ikke er oppgitt. Undersøkelsen ble gjennomført i én kommune og svarene representerer lærere ved tre av kommunenes fire ungdomsskoler. Svarprosenten varierte fra skole til skole. Den totale svarprosenten er 77 %.

### 7.1.1 Kjønn og alder

Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at andelen kvinnelige lærere i den norske grunnskolen for skoleåret 2010-2011 samlet sett utgjør 73,6 %, mens kjønnsfordelingen for lærere i rene ungdomsskoler er henholdsvis 61,8 % kvinner og 38,2 % menn. Respondentene i denne undersøkelsen består av 63 kvinner (71,6 %) og 25 menn (28,4 %) og fordeler seg dermed omtrent som landsgjennomsnittet for samtlige grunnskoler i Norge, men noe skjevt i forhold til landsgjennomsnittet for rene ungdomsskoler.

<b>Alder</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
20 – 30	2	2,3
31 – 40	35	39,8
41 - 50	32	36,4
51 – 60	12	13,6
Over 60	7	8,0
<b>Totalt</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Tabell 1: Lærernes alder

Tabell 1 viser hvordan utvalgets lærere fordeler seg innenfor de ulike alderskategoriene. Det er flest lærere i aldersgruppen 31 – 40 år, tett fulgt av gruppen mellom 41 – 50 år. 76,2 % av lærerne i undersøkelsen er mellom 31 og 50 år. Variabelen er tatt med for å se hvordan aldersfordelingen er i utvalget. Det er ikke gjort noen undersøkelser om hvordan disse tallene forholder seg i populasjonen, og det kan derfor ikke sies noe om i hvilken grad utvalget representerer populasjonen med hensyn til alder. Som i utvalget generelt er kvinnene i flertall i alle alderskategoriene, og forholdet mellom menn og kvinner fordeler seg relativt likt i de ulike gruppene.

### 7.1.2 Grunnutdanning

<b>Grunnutdanning</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
2-årig allmennlærerutdanning	2	2,3
3-årig allmennlærerutdanning	7	8,0
4-årig allmennlærerutdanning	45	51,1
Universitet/Høgskole og PPU	22	25,0
Faglærerutdanning	7	8,0
Godkjent utdanning, utland	3	3,4
Annet	2	2,3
<b>Totalt</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

Tabell 2: Lærernes grunnutdanning

Tabell 2 gir en oversikt over hvilken form for grunnutdanning lærerne i utvalget har. Som forventet og ut i fra utvalgets alderssammensetning, har litt over halvparten en tradisjonell 4-årig allmennlærerutdanning, og det er litt over dobbelt så mange som de som har universitet eller høgskoleutdanning med PPU. Disse to gruppene utgjør som forventet hovedvekten av utvalget med 76 %. Sju respondenter oppgir at de har faglærerutdanning. Spørreskjemaets svaralternativ gjør det ikke mulig å si noe om hvilken spesifikk faglærerutdanning disse har, og kan om mulig sees som en svakhet i spørreskjemaet. To respondenter har brukt svarkategorien *annet*, men bare én av disse, en førskolelærer, har oppgitt hvilken utdanning det da dreier seg om. Denne bakgrunnsvariabelen er bl.a. tatt med for å se om det er forskjeller i hvilken grad stamming har vært tema i undervisningen i de ulike typene av grunnutdanning.

### 7.1.3 Etterutdanning i spesialpedagogikk

14 av de 88 respondentene (15,9 %) har en eller annen form for etterutdanning i spesialpedagogikk. Flesteparten av disse, åtte respondenter, har 60 studiepoeng (stp). tre respondenter har 30 stp, én respondent har 35 stp og én respondent har 120 stp. Én lærer har ikke oppgitt antall studiepoeng. Det ble altså spurt om antall studiepoeng, men respondentene ble ikke bedt om å presisere etterutdanningens innhold; om den var av generell art eller hadde et spesielt fordypningsfokus, som for eksempel taleflytvansker. Et oppfølgingsspørsmål, lenger ut i spørreskjemaet, er ment å måle det. Her blir lærerne ble bedt om å vurdere i hvilken grad etterutdanningen har gitt kunnskap om stamming og tilretteleggelse av undervisning. I tillegg er spørsmålet tatt med for å se om disse lærerne på noen måte skiller seg fra de andre lærerne med hensyn til antall elever med stamming de underviserer eller hvordan de skårer sin samlede kunnskap.

20,6 % av de kvinnelige lærerne har etterutdanning i spesialpedagogikk, mens 4 % av mennene har det. De kvinnelige lærerne utgjør 92,9 % av gruppen med etterutdanning i spesialpedagogikk.

### 7.1.4 Undervisningserfaring

46 av utvalgets lærere har i spørsmålet om hvilke trinn de har undervisningserfaring fra bare krysset av for svaralternativ Ungdomstrinnet. Det betyr nødvendigvis ikke at de bare har undervisningserfaring fra dette trinnet, noe som det er redegjort for i metodekapittelet, under

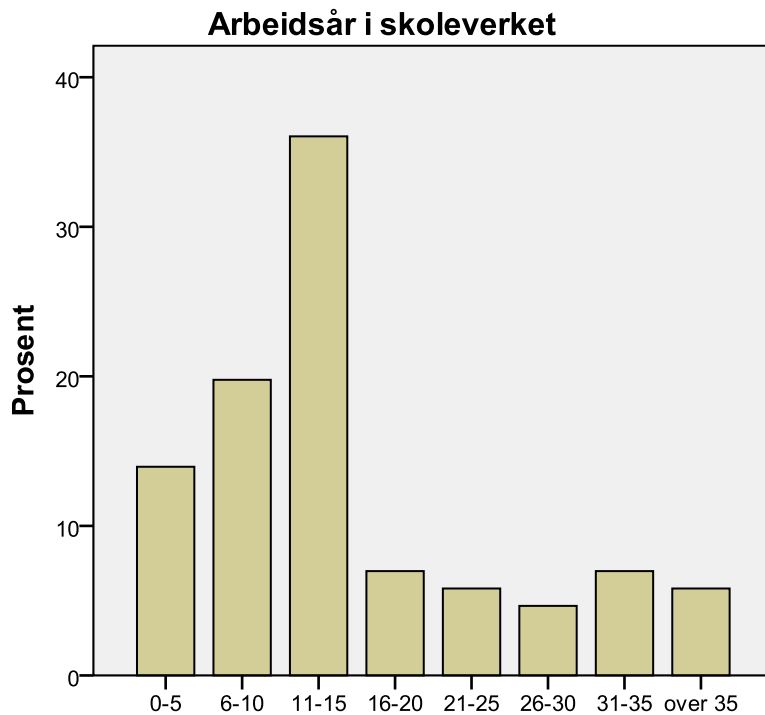
overskriften: Svakheter i eget spørreskjema, tidligere i oppgaven. 26 lærere har undervist på alle tre av grunnskolens trinn. Åtte av disse har også undervist utenfor grunnskolen, enten i voksenopplæring eller på videregående. Det er 13 lærere som har undervist på ett trinn i tillegg til ungdomstrinnet, med erfaring enten fra barnetrinnet, mellomtrinnet eller videregående. Bare én lærer har arbeidserfaring fra alle nevnte undervisningstrinn, mens to lærere har undervist i voksenopplæringa eller videregående skole i tillegg til grunnskolens mellom- og ungdomstrinn. I ettertid kan det synes som om denne bakgrunnsvariabelen, alene og slik den står, ikke gir relevant informasjon. Den kunne derfor vært utelatt eller utdypet, for eksempel med spørsmål om man ved disse skolene har undervist elever som stammer.

### **7.1.5 Yrkesaktive år som lærer**

Det er stor forskjell på hvor lenge respondentene har arbeidet som lærere. I ungdomsskolen varierer yrkeserfaringen fra ½ til 40 år (N=87), med et gjennomsnitt på litt under 12 år. Samlet antall år i læreryrket varierer fra ett til 40 år (N=86), med et gjennomsnitt på litt under 15 år. Det vil med andre ord si at undersøkelsen er besvart av nyutdannede lærere, i den grad det kan antas at respondenter med liten yrkeserfaring som lærer er nyutdannede, så vel som lærere med veldig lang erfaring. Det er 85 lærere som har svart på begge spørsmålene om antall arbeidsår i skolen. 43 av dem oppgir et høyere antall år totalt enn for år i ungdomsskolen. Det varierer hvor mange år dette dreier seg om. For fire av lærerne er forskjellen på mer enn ti år, for 15 av lærerne er forskjellen mellom fem og ti år og for 24 lærere er forskjellen mindre enn fem år.

Variablene for samlet yrkeserfaring fra skoleverket og arbeidsår i ungdomsskolen ble omkodet og kategorisert, og gir da en annen oversikt.





Figur 1: Arbeidsår i skoleverket (N=86).

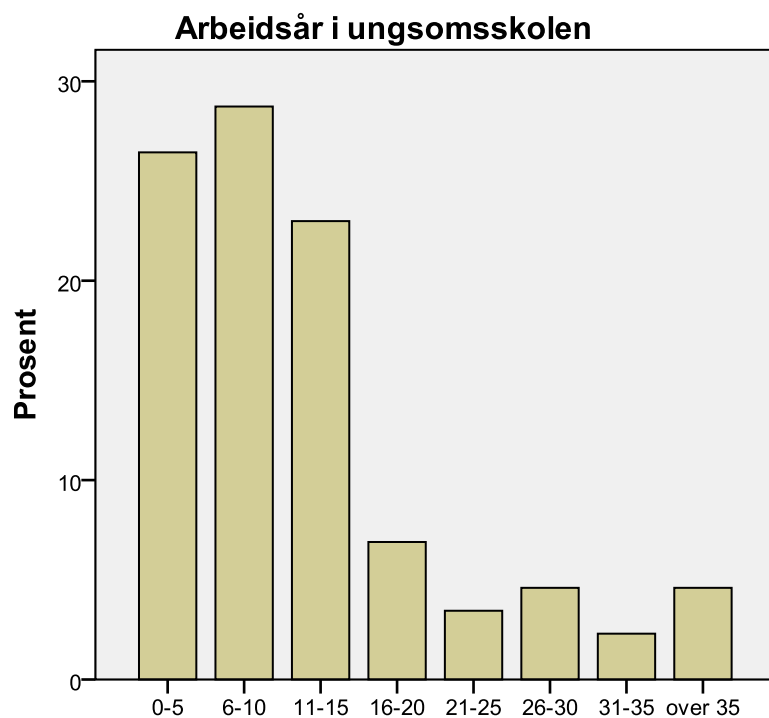
Av denne figuren framgår det at lærere med samlet yrkesfaring mellom 11 og 15 år utgjør den klart største gruppen, av de 86 respondentene som har svart på spørsmålet, med 36 %. 19,8 % er i gruppen med 6-10 års erfaring, og 14 % er i gruppen med minst erfaring. Disse tre gruppene utgjør dermed nesten 70 %. For de øvrige gruppene er prosentandelen henholdsvis: 7 %, 5,8 %, 4,7 %, 7 % og 5,8 %. Over 66 % av lærerne har mer enn 10 år i yrket.

<b>Lærernes totale antall arbeidsår i skoleverket (N=86)</b>								
<b>År</b>	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Over 35
<b>Lærere</b>	12	17	31	6	5	4	6	5

Tabell 3: Lærernes totale antall arbeidsår i skoleverket

Tabell 3 viser hvordan antall lærere fordeler seg i de ulike kategoriene for arbeid i skoleverket.

## 7.1.6 Lærer i ungdomsskolen



Figur 2: Arbeidsår i ungdomsskolen (N=87).

Figur 2 viser at det er de tre første gruppene som er størst med en samlet prosent på 78,1 %, og med en fordeling på henholdsvis: 26,4 %, 28,7 % og 23 %. For de øvrige gruppene er fordelingen: 6,9 %, 3,4 %, 4,6 %, 2,3 % og 4,6 %. Gruppen lærere med over 10 års yrkeserfaring fra ungdomsskolen utgjør nesten 45 %.

<b>Lærernes antall arbeidsår i ungdomsskolen (N=87)</b>								
År	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Over 35
Lærere	23	25	20	6	3	4	2	4

Tabell 4: Lærernes antall arbeidsår i ungdomsskolen

Denne tabellen viser hvordan antall lærere fordeler seg i de ulike kategoriene for arbeid i ungdomsskolen.

## 7.2 Erfaring med stamming

Stamming kan arte seg veldig forskjellig for elever i ungdomsskolealder enn for yngre elever (Guitar, 2006) og dermed by på helt andre utfordringer for lærere i ungdomsskolen enn for lærere på andre klassetrinn. Læreren må forholde seg til elever som er i en brytningstid mellom barn og voksen, en periode som for mange kan oppleves som stressfylt (Coleman & Hendry, 1999). Og for mange har stammingen nå blitt et alvorlig problem, hvor negative følelser og holdninger til seg selv kan være økende (Guitar, 2006).

Fordi det er ungdomsskolelærers erfaringer og vurderinger som er tema for denne oppgaven, er et naturlig at noen av spørsmålene dreier seg spesifikt om dette undervisningstrinnet. Spørsmålene 8, 9 og 10 (vedlegg 1) gjør det, og det er spesifisert i spørsmålsteksten. Resten av spørsmålene i denne delen av spørreskjemaet har ikke denne spesifiseringen. Jeg ser i ettertid at det også kunne vært aktuelt for spørsmålene 11, 12 og 16. Når dette ikke er gjort kunne det, i tillegg til spørsmålet om lærerne i ungdomsskolen har undervist elever som stammer, vært spørsmål om de på andre undervisningstrinn har undervist elever med denne vansken. Selv om det av den grunn kan knyttes usikkerhet til de tallene som fremkommer, vil de likevel kunne peke på tendenser.

### 7.2.1 Undervisningserfaring med elever som stammer

Det er 42, og dermed litt under halvparten (47,7 %), av lærerne som svarer at de i ungdomsskolen har undervist elever som stammer, mens de resterende 46 lærerne i utvalget (52,3 %) oppgir at de ikke har det. Fordi det i min undersøkelse spørres om erfaring spesifikt knyttet til ungdomsskoleelever, betyr det derfor ikke at de lærerne som ikke har undervist elever som stammer i ungdomsskolen mangler erfaring med elever som stammer. De kan ha undervist elever som stammer, men da fra andre undervisningstrinn. Slik sett kan de ha tilegnet seg kunnskap om stamming, og ha kunnskap og erfaring i hvordan undervisningen kan tilrettelegges for å passe ulike elever. De vil imidlertid mangle erfaring med de spesielle utfordringene som Van Riper (1982) beskriver, kan knytte seg til arbeidet med ungdom som stammer.

Prosentandelen av lærere som i denne undersøkelsen oppgir å ha hatt elever med stamming er litt lavere enn i den engelske undersøkelsen til Jenkins (2007), hvor den tilsvarende prosentandelen var 64 %. Det kan ha sammenheng med at hennes utvalg også omfattet lærere

som arbeidet med yngre barn. Og at forekomsten av stamming er større hos yngre barn (Bloodstein, 1995). Den prosentvise fordeling av kvinnelige og mannlige lærere som har hatt elever som stammer fordeler seg omtrent som andelen kvinnelige og mannlige lærere i utvalget generelt. Undersøkelsen tyder ikke på at lærere med etterutdanning i spesialpedagogikk jobber mer med elever som stammer enn andre lærere i ungdomsskolen gjør.

Av de 42 lærerne som oppgir at de i ungdomsskolen har undervist elever som stammer er det fem som ikke har svart på oppfølgingsspørsmålet om anslagsvis hvor mange elever det kan dreie seg om. De fleste av de 37 lærerne som har tallfestet hvor mange elever med stamming de har undervist, har ikke undervist mange elever med denne vansken. Og over 70 % av dem sier det da bare dreier seg om én til to elever. Fem lærere (13,5 % av de 37 respondentene) svarer tre elever, tre lærere (8,1 %) svarer fire elever, mens tre lærere oppgir henholdsvis fem, sju og ti elever. Det er i stor grad i tråd med det Jenkins (2007) fant i sin survey.

I følge Guitar (2006) regner man med at det er omtrent 1 % av alle skolebarn som stammer og at denne andelen synker etter puberteten, slik at man, i følge NIFS, regner med at det er omtrent 0,7 % av alle voksne som gjør det. Selv om stamming ikke er så vanlig, kan man likevel undre seg over at mange lærere med lang yrkeserfaring ikke har hatt flere elever med denne vansken. Liten kunnskap, i tillegg til at mange av disse elevene gjør mye for å skjule stammingen sin, gjør at lærere kanskje har hatt flere elever med stamming enn det de er klar over. I følge Rusting et al. (2001) er det mange lærere som ikke vet at de har elever som stammer i klassen.

Det er imidlertid noen få lærere som oppgir å ha hatt relativt mange elever med denne vansken. En lærer skriver at hun har undervist "én med alvorlig stamming, flere med småstamming". Hva lærerne oppfatter og tolker som stamming kan ha betydning for hvor mange elever med stamming de oppgir å ha undervist. Måten dataene er samlet inn på gir ikke mulighet til å finne nøyaktige forklaringer til denne forskjellen. Det er heller ikke undersøkelsens målsetting, men det kan letes etter sammenhenger og mønstre i datamaterialet som kan antyde mulige forklaringsmuligheter. Lang fartstid som lærer kan tenkes som én mulig forklaring. Dataene kan oppfattes til i en viss grad å indikere at det er slik, men sammenhengen mellom stigende ansiennitet og hvor mange elever som stammer man har undervist kan ikke sies å være helt klar. Det vil si at det i utvalget finnes lærere med mange års undervisningserfaring fra ungdomsskolen som ikke har opplevd å ha elever som stammer i

klassen, samtidig som det finnes eksempler på det motsatte; lærere som bare har jobbet i ett år, men allerede har erfaring med elever som stammer. Det er i undersøkelsen 11 lærere som oppgir å ha undervist tre eller flere elever som stammer. Av disse er det bare to lærere som har under 10 års erfaring fra ungdomsskolen. Disse tallene indikerer at det er en viss sammenheng mellom hvor mange elever lærerne har undervist med stamming, og antall år de har undervist. Alle de fem som ikke har svart konkret hvor mange elever med taleflytvansker de har hatt, har ni eller flere års undervisningserfaring fra ungdomsskolen, med et gjennomsnitt på over 20 år. Et par av disse respondentene har, etter eget utsagn, undervist *flere* elever som stammet.

## 7.2.2 Råd og veiledning

Av de 42 lærerne som har undervist elever som stammer, oppgir åtte (19 %) at de har fått råd/veiledning knyttet til selve stammingen. De samme har også fått råd/veiledning om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen. Det kan se ut om rådgivning/veiledning om selve taleflytvansken og tilrettelegging av undervisning henger nøye sammen, da de fleste oppgir å ha fått begge deler fra de samme instansene. Seks, av åtte, oppgir at de har fått veiledning av logoped. Det varierer ellers hvem de har fått veiledningen av og det fordeler seg slik for de ulike respondentene:

Kollega med spes.ped	PPT	Logoped	Kompetansesenter	Annet
		S + T		
		S + T		
	S + T			
				S + T
		S + T	S	
		S	S + T	
S + T	S + T	S + T	S + T	
T	S	S	S	S

Tabell 5: Råd/ veiledning om stamming og tilrettelegging

S = Råd/veiledning knyttet til selve stammingen

T = Råd/veiledning om tilrettelegging av undervisning

Som annet oppgis foreldre, lege, helsesøster og kollega uten spesialpedagogisk utdanning.

Denne gruppen vurderer kunnskapen sin om stamming og tilrettelegging av undervisning en god del høyere enn gjennomsnittslæreren. De vet også mer om hvor de kan søke hjelp. Mange

i denne gruppen har betydelig mer kunnskap om temaet enn det de har fått gjennom grunnutdanningen. Det betyr nødvendigvis ikke at det bare er veiledningen de har fått som har ført til økt kunnskap, andre faktorer kan medvirke og forsterke, de har som gruppe f.eks hatt relativt mange elever som stammer. Det ser ikke ut til at det er antall elever som har vært avgjørende for hvilke og hvor mange instanser de ulike respondentene har fått veiledning av. Det kan tolkes på flere måter: Det kan for eksempel være individuelle forhold knyttet til hvor hemmende stammingen oppleves å være for og av eleven, hvilke behov læreren har og/eller kunnskap om hvor man kan henvende seg, som avgjør hvilken hjelp man får og hvem man får den av.

### 7.2.3 Annen erfaring med stamming i skolen

86 av 88 respondenter svarte på spørsmålet: *Har det vært elever som du vet stammer på de skolene du har jobbet, men som du selv ikke har undervist?* (vedlegg 1). Av disse svarte 34 (39,5 %) nei, og 52 (60,5 %) ja. For kvinnene er fordelingen: 45,9 % nei, og 54,1 % ja, mens de mannlige lærerne fordeler seg litt mer ujevnt med henholdsvis 24 % og 76 %. Halvparten av de 52 som svarte ja på dette spørsmålet, har i ungdomsskolen også selv undervist elever som stammer.

12 av lærerne i undersøkelsen (13,8 %), (N=87), oppgir at de har hatt mistanke om at elever har klart å skjule stammingen sin for dem. Det gjelder for 14,5 % av de kvinnelige lærerne og 12 % av de mannlige lærerne, og slik sett er det relativt likt mellom de to gruppene. Mange av dem har lang erfaring med undervisning. De har i gjennomsnitt jobbet 13,4 år i ungdomsskolen og i gjennomsnitt 15,8 år totalt. Ni av dem har i ungdomsskolen også selv undervist elever som stammer, det varierer hvor mange elever de ulike lærerne har hatt: én har hatt én elev, én har hatt to, to har hatt fire elever og én har hatt fem. To av lærerne har ikke oppgitt noe antall, mens to lærere har svart henholdsvis *mange* og *flere*. Alle har visst om andre elever med stamming som de selv ikke har undervist. De som ikke har undervisningserfaring med stamming, har alle kjennskap med vansken, enten via nær familie, nære venner eller bekjente. Slik sett har alle en erfaring som kan ha økt deres oppmerksomhet og evne til å oppdage tegn på vansken. Ni lærere har svart på oppfølgingsspørsmålet om hva det var de reagerte på og svarene presenteres vil nå bli presentert.

”Stammer når man blir usikker” er ett av svarene. Det forteller noe om at stammingen kan variere i ulike situasjoner, som også Starkweather (1987) beskriver. En annen kommenterer at

mistanken hennes skyldes ”taleflytproblemer, ikke naturlig pust og stopp”. Jeg oppfatter at det er stammingens kjerneatferd, i form av blokkeringer, som beskrives her. Det samme kan beskrivelsen av at eleven ”svelger” ord, være. Blokkeringer er det som først og fremst preger kjernestammingen til mennesker med overgangs- eller avansert stamming (Guitar, 2006). De andre kommentarene forteller om ulike typer sekundæratferd, både flukt- og unngåelsesatferd som, i følge Guitar (2006), kan øke i takt med elevens erfaringer og bevissthet omkring vansken sin: ”Uklar tale, skjuler tale med ulike strategier”, ”vil ikke prate i klassen, blunker med øynene, kremter, puster hardt, snakker megafort”, ”sier lite i timene, snakker lavt og utydelig – mumler”, ”ofte tier, sjelden svarer/snakker i plenum, snakker så fort at ingen skjønner/hører/forstår”, ”svært stille. Tok sats før hun sa noe” og ”Vegring for å snakke høyt i kllassesituasjoner”. Lærernes beskrivelser viser elever som klart begrenser sin muntlige deltakelse i klasseromssituasjoner. Lærerne viser også gjennom disse beskrivelsene at de har en del kunnskap.

#### **7.2.4 Foreldre/foresatte, kolleger og andre**

Siden stamming ikke er så vanlig i den voksne delen av befolkningen, er det ikke overraskende at flertallet av respondentene ikke har møtt foreldre/foresatte, eller har hatt kolleger, som stammer. Hvilken relasjon man har til mennesker som stammer, kan betydning for hva man vet om stamming, hvor oppmerksom og observant man er og hvilke holdninger man har. Hva respondentene definerer eller oppfatter som stamming kan påvirke svarprosenten. Oppdager læreren for eksempel at den foresatte maskerer stammingen sin? Eller oppfatter hun normal ikke-flytende tale som stamming? Av de 86 lærerne som svarte på spørsmålene om foresatte og kolleger, er det 35 respondenter (40,7 %) som oppgir at de har møtt foreldre/foresatte som stammer. Det gjelder for 37,7 % av de kvinnelige lærerne, og 48 % av de mannlige. Seks av respondentene, som har møtt foreldre/foresatte som stammer, har i tillegg både hatt kolleger og på annen måte vært i kontakt med mennesker som stammer. Totalt er det 8 respondenter (9,2 %), (N=87), som oppgir å ha hatt kolleger som stammer.

På spørsmål om de på annen måte har vært i kontakt med mennesker som stammer, svarer 84,4 % (74 respondenter) at de har det. Tallene for de kvinnelige og mannlige lærerne er henholdsvis 85,7 % og 80 %. Her er det mulig å krysse av for ett eller flere svaralternativ, og det varierer hvor mange svaralternativ de ulike respondentene har krysset av for. Tallene

presenteres i tabellen nedenfor slik de fordeler seg i de ulike svaralternativene uten å gå nærmere inn på hvilke kombinasjoner de forekommer i:

	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
<b>Nær familie</b>	7	8,0
<b>Annen familie</b>	7	8,0
<b>Nære venner</b>	12	13,6
<b>Bekjente</b>	46	52,3
<b>Andre</b>	28	31,8

Tabell 6: Kontakt med mennesker som stammer

Som tabell 6 viser, svarer over halvparten av respondentene at de har bekjente som stammer. sju respondenter kjenner noen som stammer i sin nære familie. I spørreskjemaet er det ektefelle, barn, foreldre, søsken og besteforeldre som er karakterisert som nær familie. Det er naturlig å tenke at grad av kunnskap om stamming er større jo nærmere relasjonen respondentene har til de ulike menneskene med stamming de har vært i kontakt med.

### **7.2.5 Stamming som tema på kurs/møter på arbeidsplassen**

Kun én respondent har svart ja på spørsmålet om stamming har vært tema på kurs/møter på arbeidsplassen. I tillegg er det én respondent som svarer på oppfølgingsspørsmålene, men som ikke har krysset av i rubrikken for *ja*, det tolkes likevel slik at det endelige antallet respondenter som besvarer dette spørsmålet med ja, er to. Svarene disse to gir på oppfølgingsspørsmålene kan tyde på at stamming bare har vært tema på møter som konkret har omhandlet enkeltelever som stammer. Drøfting av tiltak, utredning og utarbeidelse av Individuelle Opplæringsplaner har vært tema på disse møtene som kan tolkes til å ha vært et samarbeid mellom skolen, PPT, logoped og kompetansesenter.

### **7.2.6 Hvordan har ungdomsskolelærere erfaring med stamming?**

Mange har i en eller annen forbindelse vært i kontakt med mennesker som stammer. Det er bare tre respondenter som ikke på noen måte har hatt befatning med stamming i forhold til det denne undersøkelsen kan avdekke. Over halvparten av lærerne i undersøkelsen har bekjente som stammer, og sju lærere har nære familiemedlemmer som gjør det. Nesten halvparten av



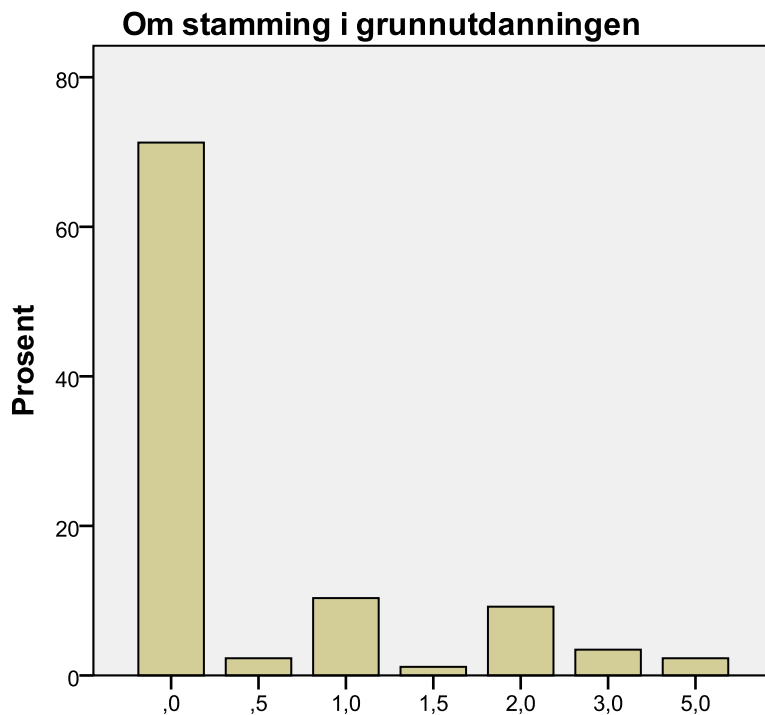
lærerne i undersøkelsen har i løpet av de årene de har jobbet i ungdomsskolen undervist elever som stammer. Det varierer hvor mange elever med denne vansken de ulike lærerne har hatt. Én lærer har hatt ti elever, men de fleste har bare hatt én til to elever med denne vansken. Over 60 % av lærerne har visst om elever som stammer, men som de ikke har undervist selv. 12 lærere har hatt mistanke om elever som skjuler stammingen sin. Undersøkelsen tyder ikke på at det er noen automatikk i at lærere som jobber med elever som stammer får noen form for veiledning, siden det bare er åtte av lærerne som har fått det. Når veiledning først blir gitt, ser det ut som logopeden har en sentral rolle. På bakgrunn av dette oppfatter jeg det slik at det er individuelle forskjeller lærerne imellom med hensyn til hvor mye, og hvilken, erfaring de har med stamming. De største forskjellene er i forhold til antall elever med stamming de har undervist, og i hvilken grad de har fått veiledning. Det generelle inntrykket er at de fleste har relativt lite erfaring med vansken. At det er relativt få som har fått veiledning, i tillegg til at stamming heller ikke ser ut til å være et prioritert emne, verken i grunnutdanningen eller på arbeidsplassen, kan tyde på lærerne i stor grad selv må finne ut hvordan de best mulig kan forholde seg til elever som stammer.

## **7.3 Kunnskap om stamming og tilrettelegging av undervisning**

En intervallskala, med verdier fra 0 – 10, der 0 står for *ingen kunnskap* og 10 står for *svært stor/god kunnskap*, ble brukt som svaralternativ i spørsmålene som er ment å gi svar på forskningsspørsmålene om hvor mye kunnskap lærerne mener de har om stamming og tilrettelegging av undervisning. Det kan være interessant å se disse svarene i lys av lærernes kunnskap om emnene fra grunnutdanningen og eventuell etterutdanning i spesialpedagogikk, og svar på dette vil også bli presentert.

### **7.3.1 Kunnskap om stamming fra grunnutdanningen**

På spørsmål om i hvilken grad grunnutdanningen som lærer hadde gitt dem kunnskap om stamming, svarte respondentene slik:



Figur 3: Kunnskap om stamming fra grunnutdanningen

Figur 3 (N=87) viser i prosent hvordan lærernes svar fordeler seg på skalaen. Som det fremgår av figuren, er det bare skalaens verdier til og med fem som er benyttet. Hele 71,3 % av respondentene har krysset av for verdi 0, som betyr at de i grunnutdanningen ikke har fått noen som helst kunnskap om stamming. 94,3 % av svarene befinner seg innenfor verdiene opp til og med 2 på skalaen, og 97,7 % innenfor verdiene opp til og med 3. Bare 2 respondenter (2,3 %) har krysset av for verdier høyere enn dette, med å bruke verdi 5 som er skalaens midtverdi. Det gir et samlet gjennomsnitt på 0,534. Tallene viser at lærerne generelt mener de har fått lite eller ingen kunnskap om stamming på grunnutdanningen. Tabell 7 viser fordelingen i form av antall svar:

<b>I hvilken grad grunnutdanningen har gitt kunnskap om stamming (N=87)</b>							
<b>Verdi</b>	<b>0,0</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>1,5</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>	<b>5,0</b>
<b>Antall</b>	62	2	9	1	8	3	2

Tabell 7: Kunnskap om stamming fra grunnutdanningen

Når respondentenes ulike former for grunnutdanning sammenlignes med variabelen om i

hvilken grad grunnutdanningen har gitt dem kunnskap om stamming, viser det seg at det er forskjeller på gjennomsnittsverdiene mellom de ulike typene av grunnutdanning som er representert i utvalget. Det er imidlertid svært store forskjeller på antall respondenter i de ulike gruppene. Noen av gruppene er så små, eller sammensatte, at verdiene kan antas å være et utslag av tilfeldigheter. Det vil derfor ikke være naturlig å sammenligne dem direkte med de andre. For de to største gruppene, lærere med 4-årig allmennlærerutdanning (N=45) eller Universitet/Høgskole (N=22), er gjennomsnittsverdiene henholdsvis 0,3111 og 0,659. Dette kan nødvendigvis ikke tolkes som om den ene grunnutdanningen generelt gir mer kunnskap om stamming enn den andre, fordi hver enkelt lærers fagkrets kan ha betydning for gjennomsnittsverdiene. Det er imidlertid et uttrykk for at ingen av de ulike grunnutdanningene gir nevneverdig kunnskap om stamming. Det samsvarer med de opplysningene jeg har fått fra HiOA som gjelder den nåværende grunnskolelærerutdanningen. Det er også i tråd med de funn Jenkins (2007) gjorde i sin undersøkelse fra England.

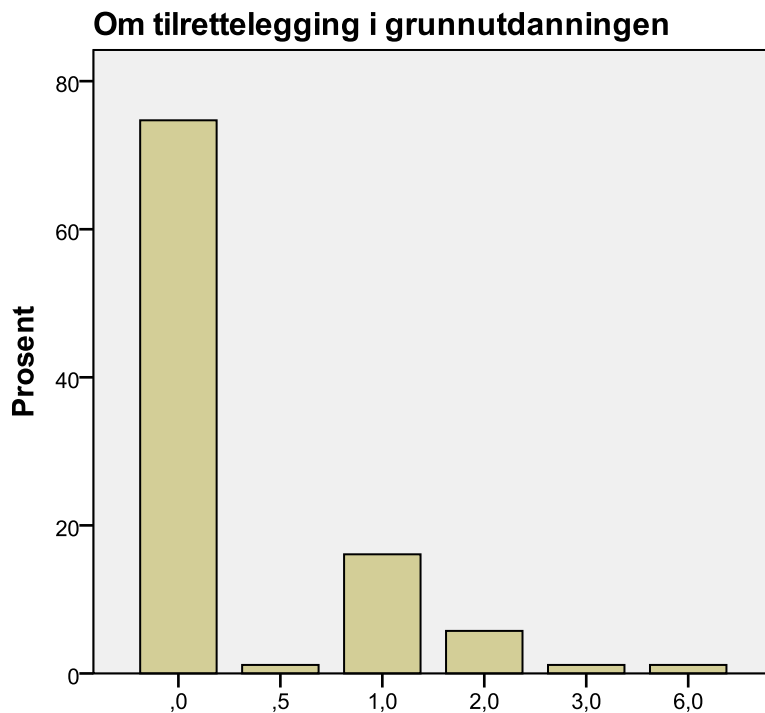
En krysstabell gir denne oversikten over hvordan svarene til lærere med ulike former for grunnutdanning fordeler seg på skalaen:

<b>Kunnskap om stamming fra ulike grunnutdanninger (N=87)</b>								
<b>Grunnutdanning</b>	<b>0,0</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>1,5</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>	<b>5,0</b>	<b>Total</b>
2-årig	2	0	0	0	0	0	0	2
3-årig	6	0	0	0	1	0	0	7
4-årig	34	1	6	1	3	0	0	45
Univ/Høgskole	16	1	1	0	1	2	1	22
Faglærer	3	0	2	0	2	0	0	7
Utland	1	0	0	0	1	0	1	3
Annet	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	62	2	9	1	8	3	2	87

Tabell 8: Kunnskap om stamming fra ulike grunnutdanninger

### **7.3.2 Kunnskap om tilrettelegging av undervisning fra grunnutdanningen**

På spørsmål om i hvilken grad grunnutdanningen som lærer hadde gitt dem kunnskap om tilrettelegging av undervisningen for elever som stammer, svarte respondentene slik:



Figur 4: Kunnskap om tilrettelegging fra grunnutdanningen

Figur 4 (N=87) viser hvordan respondentenes svar fordeler seg i prosent på skalaen på spørsmålet om i hvilken grad grunnutdanningen som lærer har gitt dem kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer. Svarene her skiller seg ikke vesentlig ut fra svarene om kunnskap om stamming i grunnutdanningen. Antallet respondenter som har krysset av for skalaens laveste verdi utgjør 74,7 % av svarene. Mens hele 98,9 % av svarene befinner seg på verdi 3 eller lavere. Bare ett svar har høyere gradering enn dette; med verdi 6. Det gir et gjennomsnitt på 0,385. Tabell 9 viser fordelingen i form av antall svar:

<b>I hvilken grad grunnutdanningen har gitt kunnskap om tilrettelegging av undervisning (N=87)</b>						
<b>Verdi</b>	<b>0,0</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>	<b>6,0</b>
<b>Antall</b>	65	1	14	5	1	1

Tabell 9: Kunnskap om tilrettelegging fra grunnutdanningen

Selv om dette spørsmålet spesifikt dreier seg om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer, hadde jeg en forventning om at generell kunnskap om undervisningsmetoder

og tilpasset opplæring fra grunnutdanningen ville gi høyere skåre på dette spørsmålet enn for det forrige spørsmålet som omhandlet konkret kunnskap om stamming. Tallene viser imidlertid at lærerne i enda mindre grad, enn hva som var tilfellet for generell kunnskap om stamming, mener grunnutdanningen har gitt dem kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for elever med denne vansken. De reelle svarene på spørsmålet, er i tråd med undersøkelsen Bjørnsrud (2008) refererer til, der rektorer vurderer lærernes kompetanse til å kunne tilrettelegge tilpasset opplæring som dårligere enn deres fagkompetanse. Den samme tendensen viser seg også innenfor de ulike typene grunnutdanning, og for én av de små gruppene er forskjellen betydelig. Gjennomsnittsverdiene for de to største gruppene er 0,244 for de med allmennlærerutdanning og 0,568 for lærere med Universitet/Høgskoleutdanning, og fordelingen mellom gruppene er relativt lik for denne variabelen som for variabelen om kunnskap om stamming.

En krysstabell gir denne oversikten over hvordan svarene til lærere med ulike former for grunnutdanning fordeler seg på skalaen:

<b>Kunnskap om tilrettelegging av undervisning fra ulike grunnutdanninger (N=87)</b>							
<b>Grunnutdanning</b>	<b>0,0</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>2,0</b>	<b>3,0</b>	<b>6,0</b>	<b>Total</b>
2-årig	2	0	0	0	0	0	2
3-årig	6	0	0	1	0	0	7
4-årig	35	0	9	1	0	0	45
Univ/Høgskole	16	1	2	2	0	1	22
Faglærer	4	0	3	0	0	0	7
Utland	2	0	0	1	0	0	3
Annet	0	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	65	1	14	5	1	1	87

Tabell 10: Kunnskap om tilrettelegging av undervisning fra ulike grunnutdanninger

Ut i fra tallene som nå har blitt presentert, kan det se ut som om mengden kunnskap den enkelte lærer har fått om stamming i grunnutdanningen, til en viss grad samsvarer med mengden av kunnskap grunnutdanningen har gitt om tilrettelegging av undervisning. En korrelasjonsanalyse med Pearsons  $r$  hjelper til med å styrke denne antagelsen da Pearsons  $r$  viser en positiv og meget sterk korrelasjon ( $,851$ ) mellom intervallvariablene *I hvilken grad har grunnutdanningen som lærer gitt deg kunnskap om stamming?* og *I hvilken grad har*

grunnutdanningen som lærer gitt deg kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer? Det er en statistisk signifikant korrelasjon på 0,01 nivå, med p-verdi ,000. Pearsons r er et korrelasjonsmål som kan brukes på intervallvariabler og forteller noe om type samvariasjon og korrelasjonens styrke. Positiv korrelasjon betyr at om man skårer høyt på den ene variabelen, skårer man også høyt på den andre. Det samme gjelder hvis man skårer lavt.

### 7.3.3 Kunnskap om stamming fra etterutdanning

De 14 respondentene med etterutdanning i spesialpedagogikk ble spurt om å gradere kunnskapen som etterutdanningen har gitt dem om stamming og om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer.

Kunnskap om					
Stamming (N=14)			Tilrettelegging av undervisning (N=14)		
Verdi	Antall	Prosent	Verdi	Antall	Prosent
0	2	14,3	0	4	28,6
1	4	28,6	1	3	21,4
3	4	28,6	3	4	28,6
4	2	14,3	4	1	7,1
7	1	7,1	5	1	7,1
8	1	7,1	7	1	7,1

Tabell 11: Kunnskap stamming og tilrettelegging av undervisning fra etterutdanning i spesialpedagogikk

Tabell 11 viser hvordan respondentenes svar fordeler seg av på de ulike graderingsverdiene og hvor stor prosentandel dette utgjør. Graderingene for de to spørsmålene har et gjennomsnitt på henholdsvis 2,786 og 2,214. I likhet med tilsvarende spørsmål om grunnutdanningen, er det også her relativt like gjennomsnittsverdier for de to variablene. Også her mener lærerne at utdanningen har gitt dem mindre kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer, enn kunnskap om selve taleflytvansken.

Som forventet viser gjennomsnittsverdiene at stamming i større grad er tema i spesialpedagogikk enn i selve grunnutdanningen. Men tallene viser også at det er store individuelle forskjeller. Noen har ikke fått noe kunnskap om stamming, mens andre har fått

ganske mye. Det antas at forskjellen kan ha sammenheng med i hvilken grad de ulike respondentenes spesialpedagogiske etterutdanning har vært av generell eller mer fordypningsrettet art.

Det er samvariasjon mellom verdiene de ulike respondentene gir på de to variablene. En korrelasjonsanalyse med Pearsons r viser, på like linje med tilsvarende variabler for grunnutdanningen, at det er en positiv og sterk samvariasjon (.893) mellom disse to variablene, og at den er statistisk signifikant på 0,01 nivå, med p-verdi ,000.

### 7.3.4 Vurdering av egen kunnskap

Spørsmål 21. Hvordan vil du vurdere egen kunnskap om:

Hvordan vurderes egen kunnskap om	N	Min	Max	Mo	Md	Mean
a) Årsaken til stamming	87	0	10	0	2	1.925
b) Hvordan stamming utvikler seg	87	0	9	0	1	1.695
c) Hvordan taleflytbrudd kan arte seg	87	0	10	0	2	2.276
d) Atferd enkelte bruker for å unngå å stamme	86	0	10	0	2	2.541
e) Følelsesmessige reaksjoner på stamming	86	0	9	0	3	3.041
f) Utvikling av selvoppfatning hos elever som stammer	87	0	10	0	2	2.920
g) Hvordan stamming kan påvirke elevens væremåte	87	0	10	3	3	3.437
h) Hvordan stamming kan påvirke faglige bidrag/innsats i timen	88	0	10	2	3	3.676
i) Hvordan stamming kan påvirke prestasjoner i muntlige fag	87	0	10	3 5	4	4.138
j) Hvordan du kan forholde deg til elever som stammer	88	0	10	3	3	3.631
k) Hvor du kan få råd/veiledning om stamming	87	0	10	0	3	3.270
l) Hvor du kan få råd/veiledning om tilrettelegging av undervisning	87	0	10	0	2	2.839

Tabell 12: Vurdering av kunnskap på ulike områder

Tabell 12 viser hvor mange som har svart (N) på de ulike delspørsmålene, og hvordan svarene fordeler seg på: Min = minste svarte verdi, Max = høyeste svarte verdi, Mo = Mode, den verdien som forekommer oftest, Md = Median, en midtverdi hvor halvdelen av svarene befinner seg over og halvparten under, Mean = gjennomsnitt.

Tabell 12 viser at det er store forskjeller på minimums- og maksimumsskårer på alle delspørsmålene. Det er bare på to av dem at hele skalaen ikke er benyttet. Det betyr at det er individuelt, og svært forskjellig, hvor mye kunnskap respondentene vurderer at de har. Det er vanskelig å finne noe klart mønster i svarene, det finnes mange varianter. Noen har relativt mye kunnskap på de fleste områdene. Noen mangler kunnskap på samtlige områder. Noen svar viser respondenter som har mye kunnskap på enkelte av delspørsmålene, men mindre på andre. Noen vet litt om alt osv. Det er nødvendigvis heller ikke slik at det er de lærerne som har undervist elever som stammer, som mener de vet mest. Ut i fra dette vil jeg i det følgende stort sett forholde meg til gjennomsnittsverdiene, som peker i retning av at lærerne generelt ikke opplever å ha spesielt mye kunnskap om undersøkelsens tema. Alle områdene dette spørsmålet omhandler har gjennomsnittsverdier under middels. Det er forskjeller på hvordan lærerne skårer de ulike delspørsmålene. Gjennomsnittsverdiene varierer fra  $M = 1,93$ , for vurdert kunnskap om årsaker, til  $M = 4,1$  for den kunnskapen lærerne vurderer de har om hvordan stamming kan påvirke elevens prestasjoner i muntlige fag. Det er ikke overraskende at lærerne vurderer de kan mest om forhold som er direkte relatert til skolen og undervisningssituasjonen.

Det er delspørsmålene om stammingens utvikling og årsaker som får de laveste skårene, begge med et gjennomsnitt under to. Det er fremdeles en del ubesvarte spørsmål knyttet til hva som forårsaker stamming (Harrison et al., 2010), men Hansen, 1986, mener man godt kan jobbe med elever som stammer uten å kjenne til årsaker. Når det gjelder stammingens utvikling, kan denne være forskjellig fra person til person (Van Riper, 1982, Guitar, 2006, Rustin et al., 2001). Hvordan stamming utvikler seg i tidlig alder og kjennetegn på det, er det kanskje ikke så viktig for ungdomsskolelærere å vite mye om, men det kan være nyttig at hun vet noe om hvordan læring kan bidra til å opprettholde eller forverre stamming, og omvendt; faktorer som kan bidra til avlæring.

Skårene er lave, men litt bedre på spørsmålene om taleflytbrudd og deler av sekundæratferd som kan oppfattes til å være de mer observerbare delene av den sammensatte vansken. Guitar (2006) definerer stamming som brudd i taleflyten. En slik rytmeforstyrrelse i talen er vel også det folk flest forbinder med stamming, uansett om det er et lite barn eller en voksen det dreier seg om. I og med at de fleste av respondentene i en eller annen sammenheng har vært i kontakt med mennesker som stammer, er det grunn til å anta de har observert brudd i taleflyt. Sekundæratferd, som Guitar (2006) beskriver, kan være fremtredende og svært synlig ved



overgangs- og avansert stamming, og også noe mange av respondentene kan ha observert eller hørt om.

Svarene viser at lærerne er svært usikre på hvor de kan få råd og veiledning om hvordan de kan tilrettelegge undervisning for denne elevgruppen, men at de er litt sikrere på hvor de kan få råd og veiledning om stamming ( $M = 2,8$  og  $M = 3,3$ ). Som svarene fremkommer i tabell 12, finnes det respondenter som over hodet ikke vet hvor de kan søke råd, mens andre er helt sikre på hvor de kan få det. Undersøkelsen avdekker ikke noen klare mønstre som kan forklare dette. Noen har mye kunnskap om stamming og vet godt hvor de kan søke råd og veiledning. Noen har en del kunnskap og erfaring med stamming, men vet ikke hvor de kan få hjelp. Noen mangler erfaring med elever som stammer og mener de heller ikke vet så mye om vansken, men vet godt hvor de kan få hjelp. Noen mener de ikke har kunnskap verken om stamming eller hvor de kan få veiledning.

De fleste har individuelt lik skåre på spørsmålene om råd og veiledning om stamming, og tilrettelegging av undervisning for elever som stammer. Det gjelder for alle, uavhengig av om de har mye, noe eller lite kunnskap om hvor de kan søke hjelp. Det er bare fire respondenter som oppgir at de vet noe mer om hvor de kan få råd om tilrettelegging, enn om stamming. Det er 15 respondenter som oppgir at de vet mer om det motsatte. Tre av disse skårer denne forskjellen til å være svært forskjellig, og medvirker til at det blir forskjell i gjennomsnittsverdiene på de to delspørsmålene. Den samme forskjellen sees også i gruppen av respondenter som har fått veiledning. Her er gjennomsnittsverdiene 4,4 for veiledning om tilrettelegging, og 5,9 for veiledning om stamming. Høyere skåre viser at lærere som har fått råd og veiledning også har blitt tryggere enn de andre på hvor de kan søke hjelp i fremtiden.

At stamming ikke er ser ut til å være tema i skolen, i tillegg til at det er ikke er så mange elever med denne vansken, gjør at lærerne heller ikke får erfaring og kunnskap om hvor de kan søke hjelp. Det er ikke ansatt logoped i kommunens PPT. For å bistå lokale PPT i arbeidet med vansker som regnes som lavfrekvente og som det ikke kan forventes at kommunen skal ha kompetanse på, er det opprettet statlige spesialpedagogiske kompetansesentre (Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). For området taleflytvansker, er det Bredtvet kompetansesenter som innehar slik spesialkompetanse. Å tilrettelegge for individuelt tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen kan ofte være tilstrekkelig for unge som stammer. I hvilken grad man da etter Opplæringslova (1998) definerer disse elevene til å ha til *særlige behov*, og hvordan man oppfatter PPTs rolle,

kompetanse og kapasitet, kan ha betydning for hva lærerne oppfatter de kan be PPT om råd og veiledning om.

Lærerne har vurdert å ha omtrent like mye kunnskap om hvordan selvoppfatning utvikles hos elever som stammer, som kunnskap om hvordan de følelsesmessig kan reagere på stammingen sin. Hvordan selvoppfatning utvikles er likt for alle, enten man stammer eller ikke, og det er individuelt hvordan man påvirkes. Bortsett fra når de snakker er mennesker som stammer veldig like andre mennesker (Bloodstein, 1995). Negative følelser som frykt, skam og skyld blir ofte assosiert med stamming. De kan forekomme som en reaksjon på egen taleflytvanske og andres reaksjoner og kan ha betydning for elevens selvoppfatning (Van Riper, 1982, Conture, 1990, Guitar, 2006). Det er individuelt hvilke følelser den som stammer har, men negative følelser og negativ selvoppfatning kan være fremtredende ved avansert stamming (Guitar, 2006). Dette er faktorer som i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) kan gå ut over læringsarbeidet, og derfor være viktig at læreren kjenner til.

Delspørsmålene g, j, h og i knytter seg til kunnskap om stamming relatert til læringssituasjonen, og er de spørsmålene lærerne vurderer å ha mest kunnskap om. En ungdomsskoleelev som stammer kan gjøre mye for å trekke oppmerksomheten vekk fra taleflytvansken sin. Det kan påvirke elevens væremåte på mange vis, og komme til syne i alt fra den stille, tilbaketrukne eleven, til den utagerende eleven og klassen klovn (Conture 1990). Lærernes svar, med en gjennomsnittsskåre på 3,4, tyder på at de vet noe om hvordan stamming kan påvirke elevens væremåte. De vet også litt om hvordan de kan forholde seg til elever som stammer ( $M = 3,6$ ). Kjennskap til tilpasset opplæring og grunnleggende kommunikasjonsferdigheter kan være stikkord i denne sammenhengen.

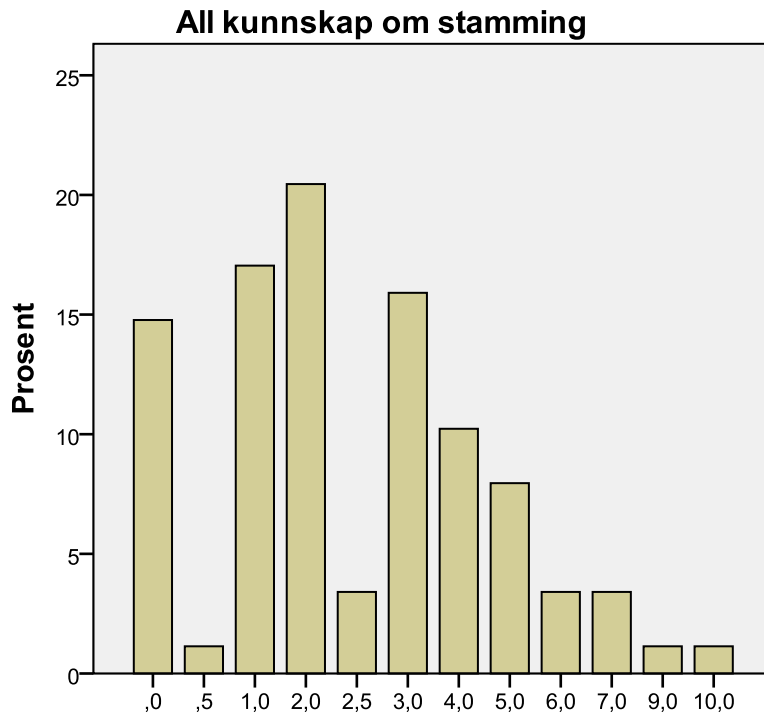
Hvordan stamming kan påvirke elevens faglige bidrag/innsats i timen og prestasjoner i muntlige fag, er de områdene lærerne generelt vurderer de kan mest om ( $M = 3,7$  og  $M = 4,1$ ). Jeg hadde en forventning om at lærere med undervisningserfaring med elever som stammer ville skåre bedre på disse spørsmålene enn lærere uten slik erfaring. Det viste seg ikke å være tilfelle, og virkeligheten er nok mer sammensatt.

Hatt elever som stammer?	Hvordan stamming kan påvirke faglige bidrag/innsats i timen				Hvordan stamming kan påvirke prestasjoner i muntlige fag			
	N	Min	Max	Mean	N	Min	Max	Mean
<b>Ja</b>	42	0	9	3,7	42	0	9	4,3
<b>Nei</b>	46	0	10	3,7	45	0	10	4,0

Tabell 13: Undervisningserfaring med elever som stammer mot spørsmål 21 h og i

Som det fremgår av tabellen er gjennomsnittsskårene identiske for de to gruppene på spørsmålet om elevens innsats i timene, og det er heller ikke særlig forskjell når det gjelder muntlige fag. Det betyr at undervisningserfaring ikke er noen garanti for kunnskap på disse områdene, men at også andre variabler kan ha betydning for hva lærerne vet. Å være i nær familie med mennesker som stammer kan nevnes som eksempel på en variabel som kan tenkes å ha stor betydning for kunnskap og oppmerksomhet omkring taleflytproblematikk. Lærere bør, i følge Guitar (2006), være spesielt oppmerksomme på elever som presterer forskjellig på muntlige og skriftlige oppgaver fordi det kan indikere i hvilken grad eleven begrenser muntlig aktivitet.

### 7.3.5 Vurdering av all kunnskap om stamming



Figur 5: Vurdering av all kunnskap om stamming

Figur 5 viser hvordan respondentenes svar prosentvis fordeler seg på skalaen. på spørsmålet *Hvordan vurderer du all din kunnskap om stamming?* (Vedlegg 1). Som figuren viser er det verdien 2 som forekommer oftest med 18 svar og utgjør 20,5 %. Verdi 2 er også fordelingsens median. Deretter følger verdiene 1, 3 og 0 med henholdsvis 17 %, 15,9 % og 14,8 %. Hele 90,9 % av svarene befinner seg på skalaens nederste halvdel, opp til og med verdi 5. Det betyr at det er under 10 % av respondentene som vurderer de har kunnskap over middels på dette området. Figuren viser også at hele skalaen er benyttet. Én respondent (1,1 %) har krysset av for skalaens høyeste verdi (10) som betyr at kunnskapen om stamming vurderes som svært god. De færreste av respondentene vurderer imidlertid ikke kunnskapen sin om stamming til å være spesielt god, og 2,614 er gjennomsnittsverdien av alle svarene.

Hvordan lærerne vurderer all sin kunnskap om stamming (N=88)												
Verdi	0,0	0,5	1,0	2,0	2,5	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	9,0	10,0
Antall	13	1	15	18	3	14	9	7	3	3	1	1

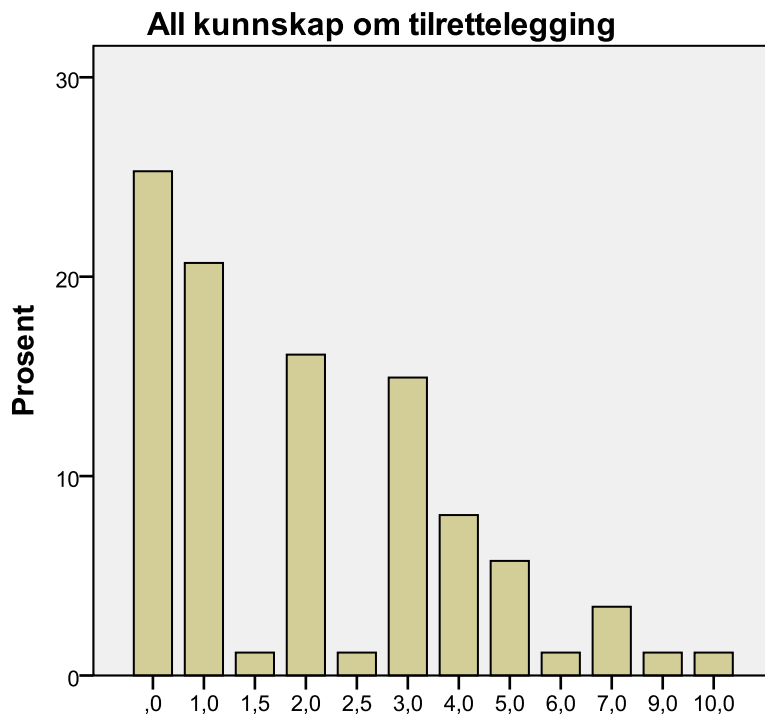
Tabell 14: Vurdering av all kunnskap om stamming

Når svarene på dette spørsmålet sammenliknes med hvor mye respondentene lærte om dette temaet i grunnutdanningen, tyder det på at de fleste vet mer om stamming enn det de lærte i grunnutdanningen. Det er likevel 20 respondenter (N=87) som skårer disse to spørsmålene likt, og dermed ikke vet mer om stamming enn de lærte i grunnutdanningen. 13 av disse opplyser at deres kunnskap, bokstavelig talt, er lik null. Det kan være nærliggende å anta at dette i hovedsak gjelder nyutdannede lærere, det er imidlertid ikke tilfelle da flere av dem har mange år i yrket.

Det er vanskelig å finne klare fellestrekk, eller spesielle faktorer, ved gruppen av respondenter som klart skiller seg fra gjennomsnittet og opplever å ha svært god til middels kunnskap om stamming. Å ha undervisningserfaring med elever som stammer er ikke felles for alle disse respondentene. For de som har slik undervisningserfaring, kan det være det eneste de har felles. De har ellers ulik yrkeserfaring, noen, men ikke alle, har etterutdanning og heller ikke alle har fått veiledning. For de lærerne som vet mye om stamming, uten å ha undervist elever med vansken, har flere av dem nære venner eller nære familiemedlemmer som stammer. Men det finnes unntak også fra dette. Det kan være faktorer som fører til økt kunnskap, men som ikke er med i denne undersøkelsen.

Jeg antok at mangel på undervisningserfaring med elever som stammer var felles for de respondentene som vurderte at de ikke hadde noen kunnskap om emnet. Slik var det imidlertid ikke, da enkelte også hadde undervist elever med denne vansken.

### 7.3.6 Vurdering av all kunnskap om tilrettelegging av undervisning



Figur 6: Vurdering av all kunnskap om tilrettelegging

Figur 6 viser den prosentvise fordelingen av lærernes svar (N=87) på spørsmålet *Hvordan vurderer du all din kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer?* (vedlegg 1). En firedel av lærerne (25,3 %) vurderer det slik at de ikke har noen kunnskap om dette. Derfor er 0 den verdien som forekommer mest. Verdi 2 er fordelingsens median og 63,2 % av svarene er avgitt på denne verdien eller lavere. De neste mest brukte verdiene er 1, 2 og 3, som henholdsvis tilsvarer 20,7 %, 16,1 % og 14,9 % av de gyldige svarene. Og 79,3 % av svarene er å finne opp til og med verdi 3 i skalaen. Under 7 % av respondentene vurderer at de har over middels god kunnskap om hvordan de kan tilpasse undervisning for elever som stammer. Et fåtall av lærerne vurderer imidlertid kunnskapen sin på dette feltet til å være svært god, og verdi 9 og 10 blir avmerket av Én respondent hver. Samlet sett gir det et gjennomsnitt på 2,161 på dette spørsmålet.

<b>Hvordan lærerne vurderer all sin kunnskap om tilrettelegging av undervisning (N=87)</b>												
<b>Verdi</b>	<b>0,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,5</b>	<b>2,0</b>	<b>2,5</b>	<b>3,0</b>	<b>4,0</b>	<b>5,0</b>	<b>6,0</b>	<b>7,0</b>	<b>9,0</b>	<b>10,0</b>
<b>Antall</b>	22	18	1	14	1	13	7	5	1	3	1	1

Tabell 15: Vurdering av all kunnskap om tilrettelegging

Når svarene på dette spørsmålet sammenliknes med tilsvarende spørsmål om grunnutdanningen, er det 27 respondenter som har lik skåre på begge spørsmålene. Her er verdi to det høyeste, det er det én lærer som har. Fire lærere har brukt skalaens verdi 1, og de resterende 22 vurderer at de ikke fikk noen kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge undervisning for elever som stammer i grunnutdanningen, og de har heller ikke tilegnet seg noe kunnskap om det på et senere tidspunkt.

De samme tendensene, i forhold til gjennomsnittsverdier og korrelasjon som tilsvarende variabler for grunnutdanning og etterutdanning i spesialpedagogikk, viser seg for variablene *all kunnskap om stamming* og *all kunnskap om tilrettelegging av undervisning*. Signifikansen er lik som tidligere (,000) og sammenhengen mellom variablene er også her sterk med en korrelasjonskoeffisient på ,842. Det betyr at det er stor grad av samsvar mellom hvor mye lærerne mener de vet om stamming og hvor mye de mener de kan om metoder som kan brukes i undervisning med elever med denne taleflytvansken.

Selv om gjennomsnittsverdiene for variablene om samlet kunnskap (Mean = 2,614 for kunnskap om stamming, og Mean = 2,161 for kunnskap om tilrettelegging av undervisning) kan sies å være lave, er de likevel høyere enn gjennomsnittsverdiene for variablene om kunnskap tilegnet fra grunnutdanningen (Mean = 0,534 for kunnskap om stamming, og Mean = 0,385 for kunnskap om tilrettelegging av undervisning). Det betyr at gjennomsnittslæreren vurderer det slik at hun samlet sett vet mer om emnet enn det hun har lært gjennom utdanningen, og korrelasjonen viser at når kunnskapen om stamming øker, så øker også kunnskapen om hvordan undervisningen kan tilrettelegges. Det kan sees i sammenheng med Yeakle og Cooper (1986) som fant at lærere som fikk mer kunnskap ble i stand til å sette mer realistiske krav til elevene.

### 7.3.7 Sammenligning av middelveier

Deskriptive undersøkelser som dette kan ikke gi noen årsaksforklaringer, men ved å sammenligne variabler og se etter mønster i dataene, kan den være med på å gi en oversikt. Én måte å se etter mulige mønster i datamaterialet på er å sammenligne ulike grupperes middelveier. Det vil for denne undersøkelsen nå bli gjort samlet for spørsmålene 22 og 23, *Hvordan vurderer du all din kunnskap om stamming?* og *Hvordan vurderer du all din kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer?* (Vedlegg 1). Fordi utvalget ikke er spesielt stort kan det være vanskelig å generalisere undersøkelsens funn til øvrig populasjon. T-tester kan si noe om hvor sannsynlig det er at forskjeller i utvalgenes middelveier kan antas å gjelde for populasjonen og dermed generaliseres fra utvalg til populasjon. (de Vaus, 2002). Det er ikke denne undersøkelsens intensjon, og i det følgende vil det bare henvises til T-tester.

All kunnskap om		Stamming		Tilrettelegging	
Sammenligningsgrupper		N	Mean	N	Mean
Kjønn	Kvinne	63	2.627	62	2.250
	Mann	25	2.580	25	1.940
Etterutdanning i spesialpedagogikk	Ja	14	2.857	14	2.143
	Nei	74	2.568	73	2.164
Undervist elever som stammer	Ja	42	2.750	42	2.500
	Nei	46	2.489	45	1.844
Vært elever, men ikke selv undervist	Ja	52	3.038	52	2.481
	Nei	34	2.029	34	1.735
Hatt mistanke om at elev prøver å skjule stamming	Ja	12	4.458	12	3.875
	Nei	75	2.313	75	1.887
Møtt foreldre/foresatte som stammer	Ja	35	2.857	35	2.286
	Nei	51	2.392	51	2.098
Hatt kolleger som stammer	Ja	8	2.125	8	1.625
	Nei	79	2.658	79	2.215
Vært i kontakt med andre som stammer	Ja	74	2.743	73	2.288
	Nei	14	1.929	14	1.500

Tabell 16: Ulike undergrupper vurdering av all kunnskap om stamming og tilrettelegging.



Tabell 16 viser antall respondenter og gjennomsnittsverdier for enkelte grupper i utvalget. Som det fremgår av tabellen skårer gruppen av lærere som har undervist elever som stammer den samlede kunnskapen sin om stamming og tilrettelegging av undervisning høyere enn gruppen av lærere uten slik undervisningserfaring. En T-test viser at dette ikke er signifikant, dvs. at det kan være et tilfeldig resultat. Det er dermed et resultat som ikke kan generaliseres til populasjonen. Det samme gjelder for eksempel for forskjellene mellom de lærerne som har møtt foreldre/foresatte som stammer, og de som ikke har det. Selv om undersøkelsens funn ikke kan generaliseres, gjelder de likevel i utvalget.

Som forventet er det i utvalget ingen store forskjeller på hvordan de kvinnelige og mannlige lærerne vurderer kunnskapen sin. Det er generelt lave skårer og heller ikke store forskjeller innenfor de andre gruppene. Ved første øyekast kan det for de fleste områdene se ut som om respondenter med erfaring knyttet til et bestemt område vurderer kunnskapen sin som litt høyere enn respondenter uten tilsvarende erfaring. Bildet er nok mer sammensatt enn som så, fordi det finnes et utall av mulige kombinasjoner av erfaring de ulike respondentene kan ha, som ikke er undersøkt, og som i varierende grad vil påvirke hver enkelts kunnskapsnivå.

Lærerne som oppgir å ha hatt mistanke om at elever har klart å skjule stammingen sin, er en gruppe som skiller seg ut med en klart høyere gjennomsnittsskåre enn alle de andre gruppene i tabellen. Det er bare 12 respondenter i denne gruppen og bare noen få høye verdier vil få stor innvirkning på gjennomsnittet. I denne gruppen er det, relativt sett, mange høye verdier. Utvalgets eneste tiere og niere finnes i denne gruppen, i tillegg til to av utvalgets tre sjuere. For lærere som f.eks har hatt elever som stammer, eller har etterutdanning i spesialpedagogikk, kan det være logisk å tenke at det er denne erfaringen eller etterutdanningen som har ført til økt kunnskap og dermed høyere vurdering. For gruppen av lærere som har hatt mistanke om stamming som eleven skjuler, kan det tenkes å være motsatt; at det er lærerens grad av kunnskap som gjør at de er mer oppmerksomme og lettere oppfatter og tolker tegn som kan tyde på stamming. Lærernes kommentarer til hvorfor de hadde mistanke forteller noe om kunnskapen de har. Mistanke om skjult stamming ser ut til å være det eneste fellestrekket ved respondentene i denne gruppen. De representerer ulike kjønn, alder og grunnutdanning. Noen har etterutdanning i spesialpedagogikk, noen har undervist elever som stammer, andre har ikke. At alle på en eller annen måte har vært i kontakt med mennesker som stammer kan heller ikke kan regnes for å være en fellesnevner, fordi nærhet i relasjon er veldig forskjellig.

### **7.3.8 Hvordan vurderes egen kunnskap om stamming?**

Som det fremkommer av tallene som nå er presentert, er det store individuelle forskjeller på hvor mye de ulike respondentene mener de vet om stamming. Utvalgets gjennomsnittsverdier viser at lærerne som gruppe vurderer at deres samlede kunnskap om stamming er relativt liten. Stamming anses som en komplisert og sammensatt multifaktoriell vanske (Conture, 1990, Bloodstein, 1995), og den kan påvirkes av ulike faktorer og komme til uttrykk på mange forskjellige måter (Guitar, 2006). Lærernes grad av kunnskap varierer litt innenfor de ulike områdene av vansken som denne undersøkelsen berører. Respondentene har mest kunnskap om de sidene ved stamming som kan relateres til undervisningssituasjonen, og de fleste har mer kunnskap om stamming enn det de lærte i grunnutdanningen.

### **7.3.9 Hvordan vurderes egen kunnskap om tilrettelegging av undervisning for elever som stammer?**

Det er store forskjeller på de ulike lærernes kunnskapsnivå også på dette feltet. Gjennomsnittslæreren vurderer at hun har lite, og enda mindre kunnskap, om hvordan undervisningen kan tilpasses, enn om selve taleflytvansken. Dette kan oppfattes til å stå litt i kontrast til de funn som peker i retning av at hun vet mer hvordan stamming kan påvirke eleven faglig og muntlig, enn kunnskap som går dypere inn i fagfeltet som f.eks årsaker. På den annen side kan det være en indikator på at hun har observert hvordan stamming kan begrense eleven, men ikke helt vet hva hun kan gjøre i forhold til det. At lærere ofte er usikre på hva de kan gjøre, bekreftes av Yaruss et al. (2010). I Norges offentlige utredninger nr. 18, om rett til læring viser Kunnskapsdepartementet (2009b) til at lærerne etterspør spesialist-tjenestens kompetanse på faglig tilrettelegging i praksisfeltet. Det forteller også noe om lærernes usikkerhet. Funn fra denne oppgavens undersøkelse viser at respondentene i tillegg er usikre på hvor de kan søke råd og veiledning.

### **7.3.10 Behov for mer kunnskap?**

Undersøkelsen har så langt vist at ungdomsskolelærere generelt ikke vurderer kunnskapen sin om stamming til å være særlig stor. Ut i fra et logopedstudentperspektiv er det interessant å finne ut om lærerne mener de har behov for å vite mer om stamming. Det er mange måter å skaffe seg mer kunnskap på. Hva lærere mener passer best for dem, og hvor aktuelle de anser at logopeder er i forhold til det, er tema for oppgavens fjerde forskningsspørsmål: *I hvilken*

*grad har ungdomsskolelærere behov for mer kunnskap om stamming, og hvordan ønsker de i tilfelle å tilegne seg denne kunnskapen?*

Det er ikke min tolkning av undersøkelsens funn med hensyn til lærernes kunnskapsnivå som er svar på forskningsspørsmålets første ledd. Det er læreren selv som må vurdere om den kunnskapen hun har er tilstrekkelig i møte med elever som stammer, eller om hun har behov for å vite mer. Spørreskjemaet inneholder ikke et direkte ja/nei spørsmål der lærerne skal svare om de har behov for mer kunnskap eller ikke. Spørsmål 24: *Hvis du har behov for mer kunnskap om stamming, hvordan vil du foretrekke å skaffe deg denne?* (vedlegg 1) er ment å dekke hele forskningsspørsmålet. Svar på første ledd regnes for å være avgitt som *ja*, når respondenten svarer på andre ledd. Med dette som utgangspunkt kan det se ut som lærerne mener de har stort behov for mer kunnskap om stamming fordi 87, av de 88 som deltok i undersøkelsen, har svart på spørsmålet. Én lærer uttrykker det slik, i det åpne spørsmålet *Har du noe annet du ønsker å tilføye?:* ”kunne tenkt meg å få mer kunnskap om temaet”. Dette er i tråd med et generelt inntrykk fra ulike undersøkelser som også bekreftes av Yaruss et al. (2010). I Jenkins (2007) undersøkelse ønsket 68, av utvalgets 72, lærere seg mer kunnskap.

Spørsmålet inneholder åtte ulike svaralternativer i tillegg til et svaralternativ for *annet*. For å få mest mulig informasjon fra dette ene spørsmålet, kan respondentene velge så mange av svaralternativene de vil. Det blir bedt om at svarene rangeres med 1 for beste alternativ, 2 for nest best, osv mulig. Det varierer hvorvidt respondentene har holdt seg til spørsmålsinstruksjonene og spørsmålet er derfor besvart på forskjellige måter. Noen har krysset av for ett eller to svaralternativer, noen for flere, noen for alle, noen har rangert dem og noen har ikke. Det byr på utfordringer i forhold til presentasjon og tolkning. Jeg velger derfor å presentere hvordan svarene fordeler seg på de ulike svaralternativene på denne måten:

Svaralternativ	Antall kryss	Antall urangerte	Antall med følgende rangering								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Faglitteratur	46	10	5	2	9	6	6	2	3	3	-
Tema på skolens faste møter	32	8	2	3	1	5	2	2	7	2	-
Foredrag	41	10	8	5	6	3	4	5	-	-	-
Kurs	47	10	13	10	6	4	2	1	1	-	-
Veiledning fra PPT	39	9	3	10	10	3	3	1	-	-	-
Veiledning fra logoped	62	19	24	11	4	2	-	2	-	-	-
Veiledning fra kompetansesenter	41	11	5	13	5	4	-	1	2	-	-
Videreutdanning med stp.	21	1	1	-	2	4	2	2	1	8	-
Annet	5	3	1	-	-	-	-	-	-	-	1

Tabell 17: Mer kunnskap?

Som det fremkommer av tabell 16 er det svaralternativet for *logoped* som skiller seg klart ut med flest kryss totalt. Det er også det svaralternativet som et flertall av respondentene har rangert som det beste alternativet i forhold til å skaffe seg mer kunnskap om stamming. Det kan sees på som en anerkjennelse av logopedens fagkompetanse omkring emnet. Det kan også være et uttrykk for at lærere ønsker et tett og nært samarbeid med logoped direkte knyttet opp mot enkeltelever. Én lærer uttrykker ønsket: ”At kommunen/skolen har tilgang på logoped for elever med behov. At logopeden kan gi veiledning til elever og foreldre, og for lærere”.

Kompetanseheving i form av kurs og faglitteratur er rangert på de neste plassene, mens veiledning fra PPT kommer et stykke ned på lista. Rangeringen kan være et uttrykk for hvilken konkret kompetanse respondentene vurderer at den lokale PP-Tjenesten har om stamming. ”At kommunen har logoped for våre elever med talevansker” er et uttrykt ønske fra en av respondentene. PPT skal tilby hjelp på mange områder, hvis tjenesten mangler logoped, kan det derfor være naturlig for respondentene å søke kunnskap om stamming fra andre kilder.

Det er bare to respondenter som mener at å ha stamming som tema på skolens faste møter vil være den beste måten å skaffe seg mer kunnskap på. Det kan være et uttrykk for at det er for

få elever og lærere dette til enhver tid angår til at det kan prioriteres og gis plass på de faste møtene. En lærer skriver: ”Situasjonen endrer seg nok når/hvis jeg får en elev med stamming.

Må oppdatere når det trengs”, og kan være et uttrykk for en oppfatning som deles av flere. Samtidig blir det av en lærer understreket at det er ”Viktig at alle ansatte kjenner til prinsipper for tilrettelegging rundt personer som stammer, som f.eks gi tid til å snakke ferdig og å vente”.

Videreutdanning med studiepoeng kommer nederst på lista over aktuelle måter å skaffe seg mer kunnskap om stamming på.

Det var dessverre bare fire respondenter som hadde skrevet noe om andre måter de kunne tenke seg å skaffe seg mer kunnskap på. Det er vanskelig å lage svarkategorier som er uttømmende og passer for alle. Derfor hadde spørreskjemaet en svarkategori for *annet*. Det at så få hadde brukt, og utdypet, dette alternativet, skyldes nok heller tidspress for å komme i gang med resten av personalmøtet, enn fullstendig dekkende svaralternativer. To av de fire svarene var likelydende og nevnte *Internett* som en kilde til å hente mer kunnskap fra. Jeg har en formening om at dette er en vanlig måte for mange lærere å lete etter kunnskap på. Sånn sett burde det ha vært med som et av svaralternativene. Jeg regner med at det hadde vært et alternativ som mange hadde krysset av. En av lærerne skriver at det hadde vært: ”Fint hvis det finnes seriøse nettsteder om tema”. Slike nettsteder finnes, men det er ikke sikkert lærerne vet om dem, eller har nok innsikt i stammeproblematikken til å kunne vurdere de ulike nettstedenes seriøsitet. Det er informasjon en logoped kan gi og som kan være nyttig både for lærere og elever. Mange av de seriøse nettstedene inneholder grunnleggende informasjon om taleflytvansken, hvordan den kan oppleves av personene som stammer, hvordan vansken kan komme til uttrykk og enkle tips som kan gjøre lærerens tilnærming til eleven og tilrettelegging av undervisning lettere.

Én respondent ønsker å søke kunnskap fra *Alt som er mulig*. En annen nevner helsesøster som en mulig kunnskapskilde.

At lærere har behov for mer kunnskap om stamming og tilrettelegging av undervisning for elever som stammer kan dette utsagnet fra en av lærerne være et uttrykk for: ”Dette er et forsømt emne i skolen. Lite fokus, lite opplæring av oss i hvordan håndtere, veilede, legge opp/tilpasse undervisning. Må bare ”føle oss fram” og bruke fornuft og samtale med eleven

og foreldre direkte om problemet og hvordan løse utfordringer i følge med dette i hverdagen”. Utsagnet kan oppfattes som et hjertesukk, men det uttrykker også denne lærerens, kanskje ubevisste, kompetanse til å nærme seg problematikken på en god måte, med å være åpen og drøfte tiltak direkte med de berørte. Rustin et al. (2001) understreker viktigheten av felles forståelse og slik felles drøfting. Det utdypes også av Buli-Holmberg (2008) og vi finner det i statlige føringer om tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det synes som om denne læreren, og sikkert mange med henne, innehar en kompetanse de ikke er klar over at de har. Veiledning og økt kunnskap vil kunne hjelpe dem til å bli tryggere og ta den kunnskapen de allerede har i bruk.

Det ser det ut til at det siste forskningsspørsmålet kan besvares med at lærerne har stort behov for mer kunnskap om stamming, og at de i første rekke ønsker å tilegne seg den i samarbeid med en logoped. Det er i tråd med funn fra undersøkelsen til Jenkins (2007). Det gjenspeiler også bildet denne undersøkelsen gir av hvem det allerede er mest vanlig å få veiledning av. Andre alternativer som kurs og faglitteratur om emnet ser også ut til å være ønskede kilder til mer kunnskap, i tillegg til veiledning fra kompetansesenter, foredrag og veiledning fra PPT. Av undersøkelsens svaralternativer ser det ut som om videreutdanning med studiepoeng er den minst aktuelle måten lærerne ønsker å skaffe seg mer kunnskap om stamming på.

## 8 Avslutning

Målsettingen med denne oppgaven har vært å finne svar på problemstillingen: *På hvilken måte har ungdomsskolelærere erfaring med og kunnskap om stamming?* Det ble utarbeidet fire forskningsspørsmål for å hjelpe til med å belyse problemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet var: *Hvordan har ungdomsskolelærere erfaring med stamming?* Litt underhalvparten av lærerne i undersøkelsen har undervisningserfaring med elever som stammer. Det varierer litt hvor mange elever de ulike lærerne har hatt, men for over 70 % av dem dreier det seg bare om én til to. Det er bare åtte lærere som har fått råd og veiledning om stamming og tilrettelegging av undervisning, og seks av disse har bl.a. fått det av logoped. Dette, i tillegg til at stamming ikke ser ut til å være et prioritert emne, verken i lærerutdanningen eller på de ulike skolene, gir inntrykk av at de fleste lærer har liten erfaring med stamming.

Det er individuelt store forskjeller på hvor mye kunnskap lærerne vurderer at de har om stamming og tilrettelegging av undervisning for elever som stammer, som var tema for de to neste forskningsspørsmålene. Gjennomsnittslæreren vurderer kunnskapen sin på disse områdene til å være relativt beskjeden. Hun vurderer den samlede kunnskapen om stamming til å være større enn den samlede kunnskapen hun har om hvordan hun kan tilpasse undervisningen.

Tema for det siste forskningsspørsmålet er i hvilken grad lærerne har behov for mer kunnskap, og hvordan de ønsker å skaffe seg den. Ut i fra det foregående er det ikke overraskende at lærerne mener de har behov for mer kunnskap. De ønsket å tilegne seg denne kunnskapen på forskjellige måter. Et stort flertall ønsket seg i første rekke å få veiledning fra logoped, mens veiledning fra PPT kom et stykke ned på lista.

### 8.1 Konklusjon

Undersøkelsen viser at ungdomsskolelærere generelt har lite erfaring med og kunnskap om stamming. Nesten halvparten av lærerne har i varierende grad undervist elever som stammer. De fleste har på en eller annen måte har vært i kontakt med mennesker med denne taleflytvansken. Et stort flertall oppgir at de ikke har fått noe som helst kunnskap om stamming og tilrettelegging av undervisning for denne elevgruppen gjennom grunnutdanning

som lærer. De fleste, men langt fra alle, vurderer imidlertid at de vet mer om emnet enn det de lærte i utdanningen. Noen få vurderer til og med at de i dag har svært god kunnskap om stamming. Det ser ikke ut til at undervisningserfaring med elever som stammer nødvendigvis fører til at lærerne vurderer de har kunnskap om vansken eller vet hvordan de kan tilpasse undervisningen for disse elevene. Det motsatte er heller ikke tilfelle, fordi noen lærere uten slik undervisningserfaring vurderer at de har over middels, eller god, kunnskap. Flere av disse er i nær familie eller har nære venner som stammer, og slik sett ha erfaring som kan medvirke til økt kunnskap. Lærerne er generelt usikre på hvor de kan søke hjelp, og de færreste har fått råd eller veiledning knyttet til det å ha elev som stammer i klassen. Stamming er heller ikke et tema som respondentene har erfaring med fra møter eller kurs på arbeidsplassen. Det kan derfor virke som om det er mye opp til hver enkelt lærer å skaffe seg nødvendig kunnskap om vansken og innsikt i de utfordringene disse elevene kan ha i skolesituasjonen, innsikt som kan hjelpe læreren i å tilrettelegge individuelt tilpasset opplæring som kan få stor betydning for den enkelte eleven.

Jeg velger å avslutte med et sitat fra en av lærerne i undersøkelsen. Hennes kommentar på undersøkelsens siste og åpne spørsmål forteller at hennes oppfatning av forholdene i stor grad er i samsvar med oppgavens konklusjon: ”Dette er et forsømt emne i skolen. Lite fokus, lite opplæring av oss i hvordan håndtere, veilede, legge opp/tilpasse undervisning. Må bare ”føle oss fram” og bruke fornuft og samtale med eleven og foreldre direkte om problemet og hvordan løse utfordringer i følge med dette i hverdagen”.

## **8.2 Utfordringer i prosessen**

En av de største utfordringene ved oppgaven har vært å lage et spørreskjema med konkrete og tydelige spørsmål. Å lage spørsmål som er presise, entydige og ikke inneholder tolkningsmuligheter verken for respondent eller forsker, samtidig som de sikrer nødvendig informasjon og er lette å kode og behandle statistisk, har vært en vanskelig, men lærerik prosess.



# Litteraturliste

- Bajina, K. (1995). Covert Aspects Associated with the Stuttering Syndrome: Focus on Self-Esteem. I M. Fawcus (ed.), *Stuttering from theory to practice* (s. 64-73). London: Whurr Publishers Ltd.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utg). Oslo: Det NorskeSamlaget
- Bjørnsrud, H. (2008). Tilpasset opplæring og skoleutvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 221-242). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tellis, G.M. & Gabel, R.M. (2003). A preliminary study of self-esteem, stigma, and disclosure in adolescents who stutter. I *Journal of Fluency Disorders*, 2003 (28:2), 143-159.
- Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering*. (5<sup>th</sup> ed). London: Chapman & Hall.
- Bourque, L.B. & Fielder, E.P. (1995). *How to conduct self-administered and mail surveys*. London: SAGE Publications.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 168-198). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coleman, J.C. & Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence*. (3rd ed). London: Routledge.
- Conture, E.G. (1990). *Stuttering*. (2nd ed). Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. (5<sup>th</sup> ed). London: Routledge.
- Fawcus, M. (1995). Working with Adolescents. I M. Fawcus (ed.), *Stuttering from theory to practice* (s. 74-98). London: Whurr Publishers Ltd.
- Fink, A. (1995). *How to ask survey questions*. London: SAGE Publications.
- Gall, D., Gall, P. & Borg, W.R. (2007). *Educational research. An introduction*. (8<sup>th</sup> ed). Boston, USA: Pearson International.
- Garsten, M. & Lundström, C. (2008). Stamning og skenande tal hos barn. I L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (red.), *Logopedi* (s. 433-444). Lund: Studentlitteratur.

- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). Hentet 4. mars 2012, fra <http://www.wis.no.gsi>
- Guitar, B. (2006). *Stuttering. An Integrated Approachs to Its Nature and Treatment*. (3<sup>rd</sup> ed). Baltimore, USA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hansen, D. (1986). *Stammen. Veiledning i undervisning af skolebørn*. Harlew, DK: Edelhøjforlaget.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harrison, E., Bruce, M., Shenker, R. & Koushik, S. (2010). The Lidcombe Program with School-Age Children Who Stutter. I B. Guitar & R. McCauley (eds.), *Treatment of stuttering. Established and Emerging Interventions* (s. 150-166). Baltimore, USA: Lippincott Williams & Wilkins, a Wolter Kluwer business.
- Hearne, A., Packman, A., Onslow, M. & Quine, S. (2007). Stuttering and its treatment in adolescence: The perceptions of people who stutter. I *Journal of Fluency Disorders*, 2008 (33:2), 81-98.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (7.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2011). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*, 10.revisjon. Kapittel F 98.5. Hentet 7. Juni 2011, fra <http://finnkode.kith.no>
- Holand, A. (2006a). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s 41-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holand, A. (2006b). Spørreskjema. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hulit, L.M. (1996). *STRAIGHT TALK ON STUTTERING. Information, Encouragement, and Counsel for Stutterers, Caregivers, and Speech-Language Clinicians*. Springfield, Illinois, USA: Charles C Thomas Publisher.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, H. (2007). Attitudes of teachers towards sysfluency training and resources. I *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2010 (12: 3), 253-258.
- Jezer, M. (1997). *Stuttering. A Life Bound Up in Words*. New York, USA: Basic Books.

- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. (4.utg). Oslo: abstrakt forlag.
- Kleven, T.A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Lærerutdanning. Mellom krav og ideal. NOU 1996:22. Hentet 5. mars 2012, fra Kunnskapsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22.html?id=140669>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Rundskriv F-05-10: Forskrifter om nye grunnskoleutdanninger og retningslinjer for utdanningene. Hentet 12. April 2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=f-05-10&id=87060>
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Læreren Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Hentet 5. mars 2012, fra Kunnskapsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Hentet 5. mars 2012, fra Kunnskapsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. St.meld. nr. 23 (1997-98). Hentet 5. mars 2012, fra Kunnskapsdepartementet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>
- Lund, T. (2002a). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (red.), *Innføring I forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub.
- Lærerutdanning.no. Hentet 6.mars 2012, fra <http://www.larerutdanning.no/>
- Mordal, T.L. (2000). *Som man spør, får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 25.oktober 2010, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *ELEVEN SOM AKTØR. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*.(2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Norsk Intereseforening for Stamme (NIFS). *Stamming. En brosjyre for ungdom og voksne*.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61. Hentet 4. mars 2012, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, USA: 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.
- Rustin, L., Cook, F. & Spence, R. (1995). *The management of stuttering in adolescence. A communication skills approach*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Starkweather, C.W. (1997). Therapy for younger children. I R.F. Curlee & G.M. Siegel (eds.), *Nature and Treatment of Stuttering. New Directions* (2<sup>nd</sup> ed)(s. 257-279). Boston, MA, USA: Allyn and Bacon.
- Starkweather, C.W. (1987). *Fluency and Stuttering*. Englewood Cliffs, N.J., USA: Prentice-Hall.
- Scott, L. (2010). *8 tips for teachers*. Hentet 4.februar 2011, fra <http://www.stutteringhelp.org/Default.aspx?tabid=631>
- The Stuttering Foundation. (2010). *Stuttering: Straight Talk for Teachers* (3<sup>rd</sup> ed). Hentet 4. februar 2012, fra [http://www.stutteringhelp.org/Portals/English/teacher\\_book\\_2008.pdf](http://www.stutteringhelp.org/Portals/English/teacher_book_2008.pdf)
- Tveit, S. (2007). Elevvurdering i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 281-303). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2010), Individuell vurdering. Hentet 18.april.12, fra [http://www.udir.no/Regelverk/artikler\\_regelverk/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/](http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/)
- Utdanningsdirektoratet (2006), Tilpassa opplæring. I *Veiledning til læreplan i norsk*. Hentet 18.april.12, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/>
- Van Riper, C. (1982). *The nature of stuttering*. (2<sup>nd</sup> ed). Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.

Yaruss, J.S., Pelczarski, K. & Quesal, R.W. (2010) Comprehensive Treatment for School-Age Children Who Stutter: Treating the Entire Disorder. I B. Guitar & R. McCauley (eds.), *Treatment of stuttering. Established and Emerging Interventions* (s. 215-244). Baltimore, USA: Lippincott Williams & Wilkins, a Wolter Kluwer business.

Yeakle, M.K. & Cooper, E.B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. I *Journal of Fluency Disorders*, 1986 (11: 4), 345-359.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Spørreskjema

### Bakgrunnsinformasjon

Marker svar med ett kryss i spørsmål hvor ikke annet er oppgitt

#### 1. Kjønn:

Kvinne     Mann

#### 2. Alder:

20-30 år     31-40 år     41-50 år     51-60 år     over 60 år

#### 3. Hvilken grunnutdanning har du som lærer?

- 2-årig allmennlærerutdanning
- 3-årig allmennlærerutdanning
- 4-årig allmennlærerutdanning
- Universitet/Høgskole med PPU
- Faglærerutdanning
- Godkjent utdanning fra utlandet
- Annet: \_\_\_\_\_

#### 4. Har du etterutdanning i spesialpedagogikk?

Ja     Nei

Hvis **ja**, hvor mange studiepoeng? \_\_\_\_\_

**5. Hvilke trinn har du undervisningserfaring fra? (Flere kryss er mulig)**

- Barnetrinnet (1.-4. klasse)
- Mellomtrinnet (5.-7. klasse)
- Ungdomstrinnet (8.-10. klasse)
- Videregående skole
- Voksenopplæring

**6. Hvor mange år har du til sammen arbeidet som lærer?**

Antall år: \_\_\_\_\_

**7. Hvor mange år har du arbeidet i ungdomsskolen?**

Antall år: \_\_\_\_\_

<b>Erfaring med stamming</b>
------------------------------

**8. Har du i ungdomsskolen undervist elever som stammer?**

- Ja       Nei

Hvis **ja**, anslagsvis hvor mange: \_\_\_\_\_

(Hvis du svarte **nei** på dette spørsmålet, hopp over spørsmål 9 og 10)

**9. Har du i denne forbindelsen noen gang fått råd/veiledning knyttet til selve stammingen?**

- Ja       Nei

Hvis **ja**, av hvem: (Flere kryss er mulig)

- Kollega med spesialpedagogisk utdanning
- PPT
- Logoped
- Kompetansesenter
- Annet: \_\_\_\_\_

**10. Har du i denne forbindelsen noen gang fått råd/veiledning om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for disse elevene?**

Ja       Nei

Hvis **ja**, av hvem: (Flere kryss er mulig)

Kollega med spesialpedagogisk utdanning

PPT

Logoped

Kompetansesenter

Annet: \_\_\_\_\_

**11. Har det vært elever som du vet stammer på de skolene du har jobbet, men som du selv ikke har undervist?**

Ja       Nei

**12. Har du noen gang hatt mistanke om stamming og at eleven har klart å skjule stammingen sin for deg?**

Ja       Nei

Hvis **ja**, angi hvorfor du hadde mistanke:

---

---

---

**13. Har du møtt foreldre/foresatte som stammer?**

Ja       Nei

**14. Har du hatt kolleger som stammer?**

Ja       Nei



**15. Har du på annen måte vært i kontakt med mennesker som stammer?**

- Ja       Nei

Hvis **ja**, i hvilken forbindelse? (Flere kryss er mulig)

- Nær familie (ektefelle, barn, foreldre, søsken, besteforeldre)  
 Annen familie  
 Nære venner  
 Bekjente  
 Andre personer (som butikkpersonale, tannlege og lignende)

**16. Har stamming vært tema på kurs/møter på arbeidsplassen din?**

- Ja       Nei

Hvis **ja**, angi noe om:

- hvor ofte \_\_\_\_\_
- i hvilken forbindelse \_\_\_\_\_
- hvem som var faglig ansvarlig: (Flere kryss er mulig)
  - Kollega med spesialpedagogisk utdanning
  - PPT
  - Logoped
  - Kompetansesenter
  - Annet: \_\_\_\_\_

## Kunnskap om stamming

På de neste spørsmålene skal du svare ved å ringe rundt aktuell verdi på en skala fra 0 til 10

**17. I hvilken grad har  
grunntidningen som lærer gitt deg  
kunnskap om stamming?**

Ingen

Svært stor

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

**18. I hvilken grad har  
grunntidningen som lærer gitt deg  
kunnskap om hvordan du kan  
tilrettelegge undervisningen for elever  
som stammer?**

Ingen

Svært stor

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

**19. I hvilken grad har ettertidningen  
i spesialpedagogikk gitt deg kunnskap  
om stamming?**

Ingen

Svært stor

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

**20. I hvilken grad har ettertidningen  
i spesialpedagogikk gitt deg kunnskap  
om hvordan du kan tilrettelegge  
undervisningen for elever som  
stammer?**

Ingen

Svært stor

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

**21. Hvordan vil du vurdere egen kunnskap om:**

Ingen

Svært god

a) årsaken til stamming?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

b) hvordan stamming utvikler seg?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

c) hvordan taleflytbrudd kan arte seg?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

d) atferd enkelte bruker (blinking, kremting m.m.) for å unngå å stamme?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

e) følelsesmessige reaksjoner på stamming?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

f) utvikling av selvoppfatning hos elever som stammer?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

g) hvordan stamming kan påvirke elevens væremåte?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

h) hvordan stamming kan påvirke elevens faglige bidrag/innsats i timen?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

i) hvordan stamming kan påvirke elevens prestasjoner i muntlige fag

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

j) hvordan du kan forholde deg til elever som stammer?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

k) hvor du kan henvende deg for å få råd/veiledning om stamming?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

l) hvor du kan henvende deg for å få råd/veiledning om hvordan du kan tilrettelegge undervisning for elever som stammer?

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

Ingen

Svært god

**22. Hvordan vurderer du all din kunnskap om stamming?**

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

Ingen

Svært god

**23. Hvordan vurderer du all din kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen for elever som stammer?**

0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10

**24. Hvis du har behov for mer kunnskap om stamming, hvordan vil du foretrekke å skaffe deg denne?** (Flere valg er mulig. Ranger valgene med 1 for beste alternativ, 2 for nest beste osv.)

- \_\_\_\_\_ Faglitteratur
- \_\_\_\_\_ Tema på skolens faste møter
- \_\_\_\_\_ Foredrag
- \_\_\_\_\_ Kurs
- \_\_\_\_\_ Veiledning fra PPT
- \_\_\_\_\_ Veiledning fra logoped
- \_\_\_\_\_ Veiledning fra kompetansesenter
- \_\_\_\_\_ Videreutdanning med studiepoeng
- \_\_\_\_\_ Annet: \_\_\_\_\_

**25. Har du noe annet du ønsker å tilføye?**

**Takk for hjelpen!**

## **Vedlegg 2: Følg brev til spørreskjema**

Liv Marit Flottorp  
Eskedalveien  
3270 Larvik

### **En spørreundersøkelse om ungdomsskolelæreres erfaring med og kunnskap om stamming.**

Jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk (ISP). Det er et masterstudium som går over to år, og denne spørreundersøkelsen er grunnlaget for masteroppgaven min.

Faglig ansvarlig for prosjektet er Anne-Lise Rygvold ved ISP. Veileder for prosjektet er Kristine Gilleberg ved Bredtvet kompetansesenter.

Stamming er en lite utbredt vanske som det knytter seg stor usikkerhet til. Formålet med denne undersøkelsen er å få oversikt over hvordan ungdomsskolelærere vurderer egen kunnskap på dette feltet og hvilke erfaringer de har med det.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Opplysningene som framkommer vil bli behandlet konfidensielt. Samtykke til å benytte innsamlede data regnes som gitt når spørreskjemaet leveres ferdig utfyllt.

Svarfrist er:

Med hilsen

Liv Marit Flottorp