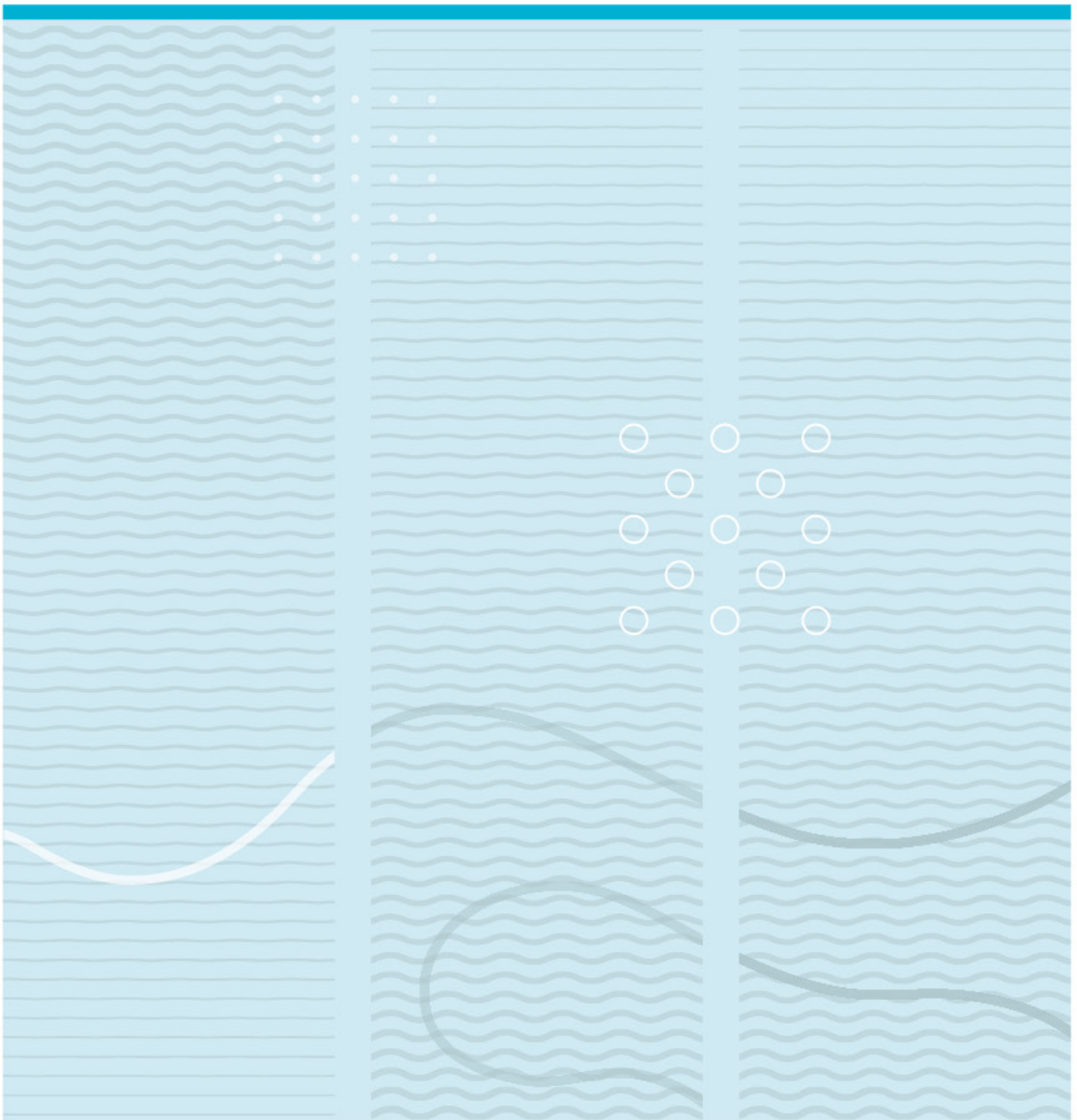


Kathrine Indahl

Spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen

En kvantitativ studie for å kartlegge støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Kathrine Indahl

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

For å oppnå et godt og kvalitetssikret spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, er det en forutsetning med personale med god kompetanse i det de skal gjøre. På landsbasis ser man det er økning med barn med ulike vedtak i barnehagene, og støttepedagogens rolle er mulig viktigere enn noen gang. I 2020 fikk nesten 9300 barn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som tilsvarer 3,4 prosent av barna. Det har vært en jevn økning i tallet på barn som får spesialpedagogisk hjelp de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Med dette som inngang til studien, har ønsket om å kartlegge støttepedagogens sin spesialpedagogiske kompetanse tredd frem. Det at de som arbeider ute i praksisfeltet hver dag er med på å forme undersøkelsen, sees på som svært verdifullt.

Mangel på spesialpedagogisk kompetanse hos personalet som jobber med barn som har ulike spesialpedagogiske behov, kan påvirke hvorvidt barn får den støtten de trenger i barnehagen. Dette kan stagnere barna sin utvikling og føre til at de ikke når de aldersspesifikke milepælene de skal. Derfor er det viktig å kartlegge den spesialpedagogiske kompetansen til støttepedagogene i barnehagen. Studien skal også se på sammenhengen mellom støttepedagogenes kompetanse og ulike faktorer ved deres arbeid i barnehagen. Blant annet antas det at det vil være en sammenheng mellom hvilken utdanning støttepedagogen innehar, og om de ut fra denne vil oppleve arbeidsoppgavene deres som utfordrende. Samtidig antas det at mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt støttepedagogens opplevelse av trygghet i deres arbeid. Det antas også at organiseringen av støttepedagogens arbeidsdag, vil ha sammenheng med støttepedagogens inkludering i barnehagens faglige fellesskap.

Undersøkelsens resultater tyder på at støttepedagogene opplever å inneha tilstrekkelig med spesialpedagogisk kompetanse til deres arbeidsoppgaver, og at deres utdanning har vært relevant for arbeidsoppgavene deres. Samtidig er det flere av deltakerne som svarer at de hadde opplevd å være tryggere i deres rolle i arbeidet om de hadde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse. For å undersøke problemstillingen har det blitt valgt en kvantitativ forskningsmetode, med bruk av nettbasert spørreskjema. Resultatene viser også at deltakerne opplever at arbeidet deres krever at de lærer seg ny kunnskap og nye ferdigheter. Avslutningsvis i undersøkelsen viser resultatet at flesteparten av støttepedagogene ikke ser for seg å være i nåværende stilling om fem år.

Abstract

In order to achieve good and quality-assured special education work in kindergartens, it is a prerequisite to have staff with good competence in what they are to do. On a national basis, there is an increase in children with different needs in kindergartens, and the role of the special educator is possibly more important than ever. In 2020, almost 9300 children received special educational assistance in kindergartens, which corresponds to 3.4 percent of children.

There has been a steady increase in the number of children receiving special education assistance over the past five years (Utdanningsdirektoratet, 2023). With this as a gateway to the study, the desire to survey the special educators of their special education competence has emerged. The fact that those who work in the practice field every day help shape the survey is seen as very valuable.

A lack of special education competence among staff who work with children who have different special educational needs can affect whether children receive the support they need in kindergarten. This can stagnate children's development and cause them not to reach the age-specific milestones they should. It is therefore important to map the special educational competence of the special educators in kindergartens. The study will also look at the relationship between the competence of special educators and various factors in their work in kindergartens. Among other things, it is assumed that there will be a correlation between the education of the special educator and whether they will perceive their work tasks challenging. At the same time, it is assumed that more special education competence would increase the special educators' sense of security in their work. It is also assumed that the organization of the special educators working day will be related to the support educator's inclusion in the kindergarten's professional community.

The results of the survey indicate that the special educators feel that they possess sufficient special education competence for their work tasks, and that their education has been relevant to their work tasks. At the same time, several of the participants answered that they would have experienced being more secure in their role in the work if they had had more special education expertise. In order to examine the issue, a quantitative research method has been chosen, using an online questionnaire. The results also show that the participants feel that their work requires them to learn new knowledge and new skills. In conclusion, the results of the survey show that the majority of special educators do not envisage being in their current position in five years' time.

Innholdsfortegnelse

1 INTRODUKSJON	7
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.1.1 PROBLEMSTILLING	8
2 TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 LOVVERK	10
2.2 SPESIALPEDAGOGIKK I BARNEHAGEN	10
2.2.1 ORGANISERING I DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET	12
2.2.2 ARBEIDS OG BASISOPPGAVER	12
2.2.3 SPESIALPEDAGOGIKKENS FAGLIGE IDENTITET	13
2.3 KVALITET I DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET	13
2.4 TIDLIG INNSATS I BARNEHAGEN	15
2.5 PEDAGOGISK KOMPETANSE I BARNEHAGEN	16
2.5.1 KOMPETANSEUTVIKLING	16
2.6 BARNEHAGEFELTET UNDER PRESS	17
2.7 SAMARBEID I BARNEHAGEN	18
3 METODISK TILNÆRMING	19
3.1 VALG AV METODE	19
3.2 SPØRRESKJEMA	20
3.3 UTVALG	22
3.4 BEHANDLING AV DATA	23
3.5 UNDERSØKELSENS KVALITET	23
3.5.1 VALIDITET	23
3.5.2 RELIABILITET	25
3.6 ETISKE VURDERINGER	26
3.7 DESKRIPTIV STATISTIKK	27
3.8 VALG AV ANALYSE	28
3.8.1 NOMINALT MÅLENIVÅ	28
3.8.2 ORDINALT MÅLENIVÅ	28

3.8.3 KORRELASJONSANALYSE	28
4 RESULTAT	30
4.1 INFORMASJON OM DELTAKERNE	30
4.2 DELTAKERNES OPPLEVELSER AV EGEN ROLLE	32
4.3. KORRELASJONER	33
4.3.1 KORRELASJONSTABELL (TABELL 3)	35
	35
5 DISKUSJON	36
5.1 UTDANNING OG FAGLIG KOMPETANSE	36
5.2 ORGANISERING AV STØTTEPERSONELL	39
6 KONKLUSJON	45
6.1 SAMMENFATNING AV FUNN	45
6.2 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	46
6.3 VEIEN VIDERE	47
VEDLEGG	52
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	52
VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA	54

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av et fulltidsstudium i pedagogikk, ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen. Etter 2 år med fulltidsstudier og fulltidsjobb, er det godt å endelig kunne fokusere kun på jobb. Samtidig har det vært svært nyttig å kunne erverve sammenhengen mellom teori og praksis underveis i prosessen.

Tema for masteroppgaven ble inspirert av erfaringer fra egen praksis. Da jeg var nyutdannet barnehagelærer og skulle jobbe som støttepedagog, visste jeg svært lite om hva jeg gikk til. Det ble også tydelig ganske fort at mye av kunnskapen og kompetansen jeg trengte, måtte jeg innhente selv. I den forbindelse ble jeg motivert og inspirert til å gå en masterstudie og skrive masteroppgave om dette temaet. Jeg har funnet svært lite forskning og teori på støttepedagogens rolle, og hvis vi skal tenke på barnas behov og barnas beste, er det på tide at støttepedagogens kunnskap, kompetanse og erfaring blir satt noe i søkelyset.

Takk til kollegaer, venninner og familie som har holdt ut med en noe stresset Kathrine de siste månedene.

Takk til deltakerne i studien som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet.

Til slutt ønsker jeg å takke min veileder Bettina Nielsen, for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger underveis.

Drammen, mai 2023

Kathrine Indahl

1 Introduksjon

Denne masterprosessen startet med et ønske om å forske på støttepedagogens rolle i barnehagen, og få mer innsikt om støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse. Det vil si om de innehar nok spesialpedagogisk kompetanse til å utføre oppgavene i arbeidet sitt. Støttepedagoger kan være barnehagelærere, grunnskolelærere, barnevernspedagoger og andre pedagogiske utdanninger. Intensjonen med oppgaven er å belyse støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse, og om de opplever den er tilstrekkelig for å utføre de oppgavene arbeidet tilsier. På landsbasis ser man det er økning med barn med ulike vedtak i barnehagene, og støttepedagogens rolle er mulig viktigere enn noen gang. I 2020 fikk nesten 9300 barn spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, noe som tilsvarer 3,4 prosent av barna. Det har vært en jevn økning i tallet på barn som får spesialpedagogisk hjelp de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Derfor bør støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse, og eventuelle mangler ved dette komme bedre til syne, slik at det kan legges til rette for kompetanseheving blant støttepedagoger i barnehagen. Det finnes svært lite, om ikke ingen forskning på støttepedagogens rolle i barnehagen. Derfor er det på tide at kompetansegrunnlaget til de som er satt til å støtte og veilede disse barn, slik at mulige fremtidige tiltak kan bli drøftet.

1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

I mitt arbeid som støttepedagog og pedagogisk leder i barnehage i snart 10 år, har støttepedagoger ofte uttrykt at de ikke føler seg trygge i rollen sin, da det kreves tilstrekkelig med spesialpedagogisk kompetanse å jobbe tett på barn med ulike diagnoser og særskilte behov i barnehagen. En annen hypotese er at det er flest støttepedagoger som har barnehagelærerutdanning, uten videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske feltet. Det vil også bli undersøkt en hypotese om at støttepedagogens hverdag kan virke stressende og lite funksjonell om støttepedagogen reiser til og fra ulike barnehager i løpet av arbeidsdagen sin. Avslutningsvis er det også en hypotese om at støttepedagogen ville opplevd mer trygghet i rollen om de hadde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse.

Som støttepedagog i barnehage møter man et mangfold av barn med ulike behov. For å jobbe som støttepedagog i barnehage, er kravet bestått barnehagelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning. Det finnes ingen krav om mastergrad eller annen videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske feltet, på tross av lovverk som påpeker at barn har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det (Barnehageloven, 2005, § 31). Barnehagelærerutdanningen tar for seg barns utvikling, men i størst grad for barn med typisk utvikling. For å få god innsikt og kunnskap om barn med atypisk utvikling, må man derfor gjennomføre videreutdanninger innenfor

det spesialpedagogiske feltet (Tetzchner, 2019, s.3). Eksempelvis master i pedagogikk eller andre årsstudium med fokus på spesialpedagogikk.

Opgaven baserer seg på en fordypning i spesialpedagogikk rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenester. Andre læringsarenaer og velferdstjenester kan være eksempelvis barnevern, pedagogisk-psykologisk tjeneste eller institusjoner for barn og ungdom. Tanken er å få mer innsikt i støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse, slik at andre instanser som jobber tett med barnehagen som eksempelvis pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatri (BUP) vil gi god og riktig veiledning, ut fra kompetanse og behov. Samtidig er det interessant se hvilken påvirkning utdanningen har i arbeidet med barn med ulike behov i barnehagen. Dette vil igjen gi utbytte for barna som mottar den spesialpedagogiske hjelpen, slik de skal få god og riktig hjelp. Samtidig er det nyttig å kartlegge støttepedagogens kompetanse, for å se om dette er noe som burde være tydeligere i søkelyset hos arbeidsgiverne. Da det er stadig økning av barn med særskilte behov og ulike vedtak i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2023), anses dette som et viktig tema å belyse gjennom denne masteravhandlingen. Ut fra denne faglige nysgjerrigheten og valg av tema, har denne undersøkelsen hatt utgangspunkt i sammenhenger mellom støttepedagogens utdanning og spesialpedagogiske kompetanse. Formålet med studien har vært å undersøke hvor relevant utdanningen til støttepedagogen er mot de arbeidsoppgaver de er satt til, hvordan organiseringen av støttepedagogen påvirker det spesialpedagogiske arbeidet, og hvor trygge de er i rollen de har, ut fra sin spesialpedagogiske kompetanse.

1.1.1 Problemstilling

Mangel på spesialpedagogisk kompetanse hos personalet som jobber med barn som har ulike spesialpedagogiske behov, kan påvirke hvorvidt barn får den støtten de trenger i barnehagen. Dette kan stagnere barna sin utvikling og føre til at de ikke når de aldersspesifikke milepælene de skal. Derfor er det viktig å kartlegge den spesialpedagogiske kompetansen til støttepedagogene i barnehagen. Studien skal også se på sammenhengen mellom støttepedagogenes kompetanse og ulike faktorer ved deres arbeid i barnehagen. Blant annet antas det at det vil være en sammenheng mellom hvilken utdanning støttepedagogen innehar, og om de ut fra denne vil oppleve arbeidsoppgavene deres som utfordrende. Samtidig antas det at mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt støttepedagogens opplevelse av trygghet i deres arbeid. Det antas også at organiseringen av støttepedagogens arbeidsdag, vil ha sammenheng med støttepedagogens inkludering i barnehagens faglige fellesskap.

For å svare bekrefte eller avkrefte denne problemstillingen, vil det blir diskutert ut fra hva resultatene viser, og hvordan ulike variabler har sammenheng til hverandre. Det foreligger som nevnt svært lite, om ikke ingen andre kvantitative studier som tar for seg støttepedagogens kompetanse eller rolle i barnehagen. Ved innhenting av empiri fra deltakerne i denne studien, vil det forhåpentligvis kunne bidra til en bedre forståelse og kunnskap av støttepedagogens kompetanse. Intensjonen med denne masteroppgaven er blant annet å sette søkelys på støttepedagogens kompetanse, eller mangel på kompetanse, som forhåpentligvis kan skape drøfting om potensielle endringer for videre praksis, samt gi arbeidsgivere en oversikt over et mulig behov for kompetanseheving for støttepedagogene i barnehagen. Grunnet studiens omfang har det vært nødvendig å avgrense oppgaven til å kun undersøke støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse. Det hadde vært ønskelig og gjennomført en spørreundersøkelse for støttepedagoger og en for støtteassistenter, samt gå mer i dybden på støttepedagogens arbeidsoppgaver og rolle.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Lovverk

I barnehageloven (2005), i kapittelet om rett til spesialpedagogisk hjelp står det følgende:

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Det betyr at barnehagen er pliktige til å gi barn med særskilte behov den hjelpen og støtten de trenger i en barnehagehverdag.

To paragrafer i barnehageloven regulerer barnehagetilbudet til barn med særskilte behov. Paragraf 19 a fastslår at alle barn under opplæringspliktig alder med særlig behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Paragraf 19 g gir kommunen plikt til å tilrettelegge barnehagetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne, slik at barnehagetilbudet tilpasses det enkelte barn (Nordahl et.al, 2018, s.52). Plikten gjelder tiltak som er nødvendige for at barnet skal kunne nyttiggjøre seg barnehageplassen.

Ifølge rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Videre står det at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet.

2.2 Spesialpedagogikk i barnehagen

Med full barnehagedekning fra 2009 møter barnehageansatte et mangfold av barn med ulike funksjonsnedsettelse og særlige behov i sin hverdag (Hvidsten, 2021, s.11). Forskning på spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagen viser at det som hovedsakelig kjennetegner vanskebildet til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, er språk- og kommunikasjonsvansker og deretter psykososiale vansker og atferdsvansker (Nordahl et.al, 2018, s.63). Det finnes også barn som har ulike utviklingshemninger, nevrodagnoser som f.eks. autisme, motoriske og fysiske vansker, hørselsvansker og synsvansker. Generelt sies det at i barnehagen er det snakk om barn som er forsinket i sin kompetanseutvikling, språklig og sosialt, og som har særlig behov for læringsimpulser i lek og fellesskap med andre barn (Befring & Næss, 2019, s.23).

Barnehagen utgjør en stadig viktigere del av oppveksten til barn i Norge, da fler barn går i barnehage, og barna begynner tidligere i barnehagen enn før (Nordahl, et.al, 2018, s.51). Personalets kunnskap om hvordan ulike funksjonsnedsettelse kan arte seg, og hvilke utfordringer barnet kan oppleve, er derfor viktig for god tilrettelegging (Hvidsten, 2021, s.11).

I dag omtales spesialpedagogikk som en egen fagdisiplin som dreier seg om opplæring og tilrettelegging for mennesker med særlig behov, ulike diagnoser eller funksjonsnedsettelse. Et viktig prinsipp i spesialpedagogikken er at de ulike gruppene kan få individuell og kompensatorisk hjelp (Hvidsten, 2021, s.19).

Folkehelseinstituttet har sett på om barnehager kartlegger eller observerer barns utvikling rutinemessig eller ved behov. Undersøkelsen viser at 40% av barnehagene i utvalget kartlegger eller observerer barna ut fra behov, mens omtrent 55% kartlegger eller observerer alle barna regelmessig. Har man et barn i barnehagen som viser tegn til nedsatt funksjonsevne på et eller flere områder, vil kartleggingstester være til hjelp etter å ha observert barna over tid. I slike tilfeller er det også viktig å vite hvordan man skal tolke kartleggingsresultatene, samt å kunne se dem i større sammenheng. Helgøy et al., (2010) har sett på hvordan arbeidsdelingen blant ansatte i barnehagen gjennomføres og deres analyser viser at demokratisk likhetskultur står sterkt, dvs. at barnehageansatte ønsker å arbeide mest mulig likt i sin arbeidshverdag. De tar ikke nødvendigvis hensyn til barnets beste når de velger ut hvilke voksne som skal være med barnet som har behov for spesialpedagogisk hjelp, og velger ikke voksne ut fra deres spesialpedagogiske kompetanse. Dette kan være problematisk når barnehagen som pedagogisk institusjon har pedagoger som sitter på nødvendig kompetanse, men personalet uten pedagogisk kompetanse er de som har flest timer i samspill med barn med nedsatt funksjoner. Resultatet kan da bli en mangelfull tilrettelegging for barnet. Ifølge Nordahl-rapporten har barn og elever i barnehage og skole lite funksjonelt tilbud, og rapporten anbefaler en omfattende omlegging (Nordahl et al., 2018). Et forslag er å fjerne barns og unges lovfestede rett til spesialpedagogisk kompetanse. Derimot spekulerer Hvidsten (2021, s.29) i om løsningen heller kan være å satse på at kompetansen til spesialpedagoger vektlegges i langt høyere grad, slik at barnet får den konkrete hjelpen som behøves, og at den pedagogiske tettheten i hver barnehage økes.

Nordahl og Haussätter (referert i Thygesen m. fl, 2009), påpeker at det er tvilsomt om ansatte uten formell spesialpedagogisk kompetanse er i stand til å yte hjelp og støtte på det kvalitative nivået som forutsettes kort (Åmot & Ytterhus, 2019, s.593).

2.2.1 Organisering i det spesialpedagogiske arbeidet

Det store mangfoldet hos barn innenfor det spesialpedagogiske feltet i barnehagen, gjør at det er stor variasjon i innhold og organisering av spesialpedagogiske tiltak (Befring & Næss, 2019, s.23). Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen organiseres i noen grad utenfor fellesskapet, særlig ved at den spesialpedagogiske hjelpen i en del tilfeller gis av spesialpedagoger eller støttepedagoger, som ikke er ansatt i den enkelte barnehage (Nordahl et.al, 2018, s.60). Det er ingen fasit på hvordan organiseringen av støttepersonell skal gjennomføres.

Det er ulikt om støttepersonell er ansatt i den enkelte barnehage, et ressurscenter eller i kommunen. Åmot & Mørland (referert i Nordahl et.al, 2018, s.61) viser til hvordan den spesialpedagogiske organiseringen har visse utfordringer. Blant annet ambulerende støttepedagoger som flyttes mellom barnehager eller avdelinger, gir lite ressurser på enkeltvedtak. Oppleggene blir lett fragmenterte og satt i lite sammenheng med pedagogisk arbeid for barnegruppen for øvrig (Åmot og Mørland, 2017).

2.2.2 Arbeids og basisoppgaver

Spesialpedagogikken framstår som samfunnets faglige ressurs for å gi opp opplærings og utviklingsmuligheter til barn og unge med særlige behov (Befring & Næss, 2019, s.28). Dette handler om å gjennomføre kvalifiserte faglige funksjoner, som kan sammenfattes med fire spesialpedagogiske basisoppgaver:

- kartlegging av vansker, ressurser og muligheter
- støtte og hjelpetiltak for læring og utvikling
- forebygging mot risikofaktorer og problemutvikling
- personlige muligheter for utvikling av kompetansefortrinn.

Formålet med spesialpedagogisk kartlegging er å oppdage og beskrive særlige vansker og problemer, samt avdekke potensielle ressurser og utviklingsmuligheter (Befring & Næss, 2019, s.28). Dette gjelder for både individ og systemnivå, og omfatter dermed både kartlegginger av barn og unge samt inklusivt deres miljø og kontekstuelle tilhørighet, som i dette forskningsprosjektet er barnehagen. Støttepedagoger kan jobbe i flere barnehager, på flere ulike avdelinger eller være fast ansatt et og samme sted. Det vil allikevel praktiseres ulikt fra barnehage til barnehage hvordan arbeidsdagen til støttepedagogen er lagt opp og hvilke oppgaver de ulike barnehagene tillegger støttepedagogen.

2.2.3 Spesialpedagogikkens faglige identitet

For å bidra til å virkeliggjøre mål, samfunnsmandat og arbeidsoppgaver, er et grunntrekk ved spesialpedagogikkens identitet å fremstå som et lærings- og verdifag. I Norge baserte kompetanseutviklingen seg i stor grad på den heilpedagogiske tradisjonen fra 1930-årene, der Heinrich Hanselmann var en fremtredende fagperson (Befring & Næss, 2019, s.26). Han innhentet kunnskap fra både medisin, psykologi og pedagogikk og begrunnet den flerfaglige identiteten med behovet for relevant kompetanse for å imøtekomme en mangfoldig gruppe. Hanselmann la stor vekt på at barna var noe mer enn individer som skulle kureres for deres vansker. Dette er et pedagogisk grunnsyn som fortsatt står sentralt i spesialpedagogikken den dag i dag. Dagens lovverk legger vekt på hvordan barn med særskilte behov skal få like muligheter for en personlighetsutvikling som gir grunnlag for verdifullt livsinnhold.

Sammenliknet med skolen er barnehagens spesialpedagogiske historie kort. Da de første barnehagene ble opprettet i Norge, var det lite tilrettelagt for barn med særskilte behov (Nilsen, 2014, s.16). Da barnehagene ble underlagt Sosialdepartementet på 1940-tallet, ble det slik at sosialtjenesten ble brukt til å plassere barn i barnehagen, etter barnets behov. Barn med særskilte behov ble prioritert ved opptak (Nilsen, 2014, s.13). Dette viser at selv om barn med særskilte behov ikke hadde noen lovfestet rett til barnehageplass eller eget pedagogisk opplegg, ble denne gruppen prioritert ved barnehageopptak.

2.3 Kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet

Den 21. mars 2017 ble ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging formelt utnevnt av kunnskapsdepartementet. Ekspertgruppen fikk et tydelig mandat med et overordnet mål om å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, her under spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skulle gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de beste egnede inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl et. Alt., 2018, s.6).

Ut fra den kunnskapen vi har hatt tilgjengelig om det tilbudet barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging har mottatt i barnehage og skole, kan det fremsettes følgende konklusjoner: Det eksisterer i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge. En stor del av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging møter i hverdagen ansatte i skole og barnehage uten pedagogisk kompetanse. Om lag 50% av de som mottar spesialundervisning i grunnskolen, har en assistent, og mange barn i barnehagen møter voksne med lite formell spesialpedagogisk kompetanse. Samtidig vet vi at kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling (Nordahl et.al, 2018, s.7).

Det ventes for lenge før tiltakene iverksettes. Andelen barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, er størst på ungdomstrinnet. Dette er ikke i samsvar med prinsippet om tidlig innsats. Det faglige og kognitive forventningene til barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp er lave. Dette innebærer ofte at aktivitet hos barn og unge er viktigere enn utvikling og læring. Læringsutbytte til barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er ikke tilfredsstillende og står ikke i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen (Nordahl et.al, 2018, s.7).

Den individbaserte rettighetsorienteringen innebærer at det brukes mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak. Dette medfører at det tar lang tid fra et behov hos barn og unge oppstår, til tiltaket iverksettes. Rettighetsorienteringen har også som konsekvens at særlig ansatte PP- tjenesten med høy fagkompetanse, bruker mye av tiden sin på arbeid som ikke nødvendigvis bidrar til å øke kvaliteten på den praksis barn og unge møter. Det er et paradoks at ansatte med spesialpedagogisk kompetanse skriver sakkyndige vurderinger mens barn og unge ofte møter assistenter (Nordahl et., al, 2018, s.7). Spesielt med tanke på at personalets kompetanse er den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010).

Når man snakker om kvalitet hos de ansatte i barnehagen, bør man også snakke om psykologisk trygghet. Ifølge Thorsrud og Emry (1970) er psykologiske jobbkrav knyttet til grunnleggende behov og som mennesker i arbeidslivet. Behovene omhandler:

- Behovet for et innhold i jobben, hvilket fordrer et minimum av variasjon.
- Behovet for å kunne lære noe jobben, internt og eksternt faglig utvikling.
- Behovet for å kunne treffe beslutninger, i hvert fall innenfor eget avgrenset arbeidsområde.
- Behovet for anseelse, en grad av støtte og respekt på arbeidsplassen.

- Behovet for å oppleve en meningsfull sammenheng mellom arbeid og omverdenen.
- Behovet for å se at jobben er forenlig med en ønskverdig fremtid.

Senere års forskning på psykologisk trygghet er basert på Amy Edmondson (1999; 2003; 2004; 2020), som videreførte og operasjonaliserte begrepet som oppstod i arbeidslivs litteraturen på 1970- og 1980-tallet (Larsen & Laski, 2023, s133). Edmondson knytter dessuten psykologisk trygghet til faglig utvikling, noe som er spesielt interessant i lys av denne studien.

Når man snakker om kvalitet i en organisasjon, finner det flere ulike begreper man kan benytte seg av. I denne studien kan det være nyttig å gå nærmere inn på strukturkvalitet eller strukturell kvalitet. Med strukturell kvalitet menes barnehagens ytre rammebetingelser. Det er for eksempel eierforhold, økonomiske ressurser, lokaler og fasiliteter inne og ute, beliggenhet, bemanning, personalets kompetanse, personaltetthet, gruppestørrelse, arbeidsforhold for å nevne noe. Det er rammer som ligger til grunn for virksomhetens innhold, og som vanskelig lar seg påvirke. «Oftast handlar det om faktorer som personalen i förskolan inte kan påverka» (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2012, s. 15).

2.4 Tidlig innsats i barnehagen

Tidlig innsats i barnehagen er en strategi for å hjelpe utsatte barn, og barn med funksjonsnedsettelse (Haussätter, 2021, s.49). Strategien som har fått økt oppmerksomhet de siste årene, og et av tegnene på den økte oppmerksomheten er vektleggingen av faglige ferdigheter og framveksten av ulike tester og evalueringer av barns ferdigheter i barnehagen. Tidlig innsats handler i hovedsak om å tilby barnet hjelp så tidlig som mulig i barnets liv, slik at det lettere vil mestre og løse utfordringer som kommer senere i livet.

Barnehagens innhold og aktiviteter gjennom eksempelvis samspill, relasjoner, språk, motorikk, gir de ansatte mulighet til å vurdere barnas ferdigheter og sette i gang eventuelle tiltak om barna har behov for det. Tidlig innsats styrker muligheten for endring og bedring av situasjonen til utsatte barn og barn med funksjonsnedsettelse (Haussätter, 2021, s.50).

Nilsen (2014) skriver også om hvordan barn som trenger ekstra omsorg og hjelp i sin utvikling og læring, kan stå i fare for å forverre vanskene sine om det ikke innsatsen settes inn tidlig (s.39).

Med tidlig innsats hos barn med ulike utviklings- eller lærevansker, kan det som nevnt minimere barnets vansker, men også bidra til sosial utjevning. Individuelle forskjeller i barndommen kan reduseres og på lengre sikt kan forskjeller i utdanning og arbeidsliv minskes (Nilsen, 2014, s.39).

Satsing på tidlig innsats i barnehagen innebærer blant annet gjennomgang av de ansattes pedagogiske væremåte og kunnskapsnivå, og ulike kausale faktorer (Haussätter, 2021. s.52). En kausal faktor som bør velges ut når man arbeider med tidlig innsats i barnehagen, er barnehagens kompetanse og evne til å bruke ressurser målrettet mot barn som har behov for hjelp. Man kan derfor si at denne masteravhandlingen også kan være til nytte for arbeid med tidlig innsats i barnehagen, gjennom å se på støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse.

2.5 Pedagogisk kompetanse i barnehagen

I barnehagen har det pedagogiske personalet treårig barnehagelærerutdanning, og den andre grunnbemanningen består av barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter (Nordahl et.al. 2018, s.67). Det er iverksatt flere ulike satsninger som skal hjelpe barnehagene med å øke kvaliteten på tilbudet. Kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, revidert for 2018-2022,) er en strategi for kompetanse og rekruttering som retter seg mot alle ansatte i barnehagen. Strategien skal bidra til at det blir flere barnehagelærere og barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen, og at det blir fler barnehagelærere med utdanning på masternivå (Nordahl et.al. 2018, s.67). Temaområdet «barn med særskilte behov» ble derimot ikke videreført fra forrige strategi. Dette til tross for at barnehager har meldt at dette er et fagområde de størst trenger kompetanseheving i (Gottvassli referert i Nordahl et. al. 2018, s.68).

Kompetanse betyr på latinsk skikkethet, og man kan enkelt fortalt si at det er å være i stand til eller skikket til å utføre arbeidet man er satt til. Kompetanse hos personer som jobber i barnehage sitter ofte i hodet eller er innleiret i handlinger (Gottvassli, 2020, s.18). Derfor kan man si at den er mindre styrbar og mer mangfoldig enn andre typer ressurser. Gottvassli (2020) deler kompetanse i to ulike begreper; den eksplisitte, teoretiske og den tause.

Nilsen (2014) påpeker også at for å kvalitetssikre barnehagetilbudet for alle barn, og spesielt barn med nedsatt funksjonsevne, er det viktig med personale som har kompetanse til å avdekke og tilrettelegge for barn som trenger spesialpedagogisk hjelp (s.24).

2.5.1 Kompetanseutvikling

I Meld. St 24 (201-2013) *Framtidens barnehage* blir det flere plasser slått fast av de ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Dette gjengis også i rammeplan for barnehagen, der det står at personalets kompetanse er avgjørende for å nå målet om kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å arbeide med kompetanseheving i barnehagen, kreves det analyse av behov, utforming og prioritering av ulike tiltak, god gjennomføring og evaluering (Gottvassli, 2020, s.5). I St.meld. nr. 41 (2008-2009) blir kvalitet i barnehagen knyttet opp mot kontinuerlig kompetanseutvikling:

Kontinuerlig kompetanseutvikling er viktig for å skape gode barnehager og for å utvikle barnehagen i tråd med samfunnets krav, foreldrenes forventninger og lov og rammeplan. Barnehageeier har ansvaret for nødvendig kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning for personalet. Departementet har støttet opp om dette gjennom tiltak i den nasjonale kompetansestrategien. (St.meld. nr.41 (2008-2009), s.33).

Det at personalet sin kompetanse er viktig for å oppnå tilstrekkelig kvalitet, blir også gjentatt i et dokument fra Kunnskapsdepartementet, Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010: Barnehageloven, som ble iverksatt 1. august 2006, skal sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Personalets kompetanse er den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010).

Når det kommer til kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet, vil det ikke kun være den faglige kompetansen som er nyttig. Kommunikativ kompetanse, etisk kompetanse og forvaltningskompetanse er alle viktige begreper i arbeid med spesialpedagogikk i barnehagen.

Det kan eksempelvis være hvordan man mestrer direkte relasjoner, har innsikt i etikkens grunnlagsspørsmål, utøver reflektert dømmekraft eller evnen til å utøve juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av lovverk og i ulike faser av saksbehandling (Gottvassli, 2020, 37).

2.6 Barnehagefeltet under press

Otterstad (2018, s.253) skriver om hvordan barnehagefeltet og andre utdanningsfelt står under sterkt politisk og faglig press, med trange kompetanse- og kvalitetskrav, basert på tidlig innsats via livslang læring. Ut fra forskriften skal utdanningene bidra til å profesjonalisere studentene slik at de både har tilegnet seg oversikt over aktuelle forskningsprosjekter i feltet og kan analysere og bruke faglig innhold. En slik målsetning fordrer at undervisere i alle fag i barnehagelærerutdanningen satser på faglig relevant og tilgjengelig forskningsbasert undervisning, der kritiske analyseformene virker som diskusjonsgrunnlag for studentenes videre kunnskapsutvikling (Otterstad, 2018, s.253).

I rammeplan for barnehagen (2017) stilles det også krav til profesjonsutøverne, og det blir flere steder satt søkelys på blant annet «kritisk tenkning». For at profesjonsutøverne skal oppfordre barn til å tenke kritisk, fordrer det at studenter og profesjonsutøvere også evner å gjøre det. Derfor er det viktig at de møter kritiske ideer i utdanningen og profesjonsfelt (Otterstad, 2018, s.254). Både utdanningen og profesjonsfeltet har et samfunnsansvar de er satt til å forvalte. I barnehageyrket snakkes det ofte om samfunnsmandatet man er satt til. Det utfordrer kunnskapsfeltet ved at studenter og profesjonsutøvere er forberedt på det politiserte klimaet de er del av (Otterstad, 2018, s.254).

2.7 Samarbeid i barnehagen

Aasen (2019, s.255) skriver om hvordan barnehagen har en lang tradisjon for kollegiale samarbeidsformer, der hele personalet har stor autonomi. Slike samarbeidsformer gir alle i personalet som arbeider direkte med barna, et stort pedagogisk ansvar. Det er en dominans av ufaglærte i personalet i barnehagen, og derfor er arbeidsdelingen sentral. Det er i hovedsak pedagogisk leder som er ansvarlig for å organisere arbeidet, slik at arbeidsdelingen gjenspeiler medarbeidernes unike kunnskaper i arbeid med barna, og utnytter disse komplementært (Aasen, 2019, s.255). Dette er også et av grunnlagene for godt kvalitetsarbeid i barnehagen.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet fremkommer hvilken metodisk tilnærming som er brukt i forskningen, samt de metodiske valgene for studien vil bli redegjort for. På bakgrunn av problemstilling som har blitt redegjort for, presenteres valg av metode, forskningsdesign, informantutvalg, databehandling etiske vurderinger og analyse.

3.1 Valg av metode

Utgangspunktet for all forskning starter med nysgjerrighet om en virkelighet det ønskes mer kunnskap om, og forskning skiller seg fra hverdagslige vurderinger ved at det må samles inn dokumentasjon, eller data som gjenspeiler den virkeligheten som undersøkes (Johannessen, et.al, 2016, s.28). Grønmo (2016, s. 15) påpeker det å studere ulike forhold i samfunnet er samfunnsvitenskap. Samfunnsvitenskap ser på enkelte mennesker, mennesker i ulike samfunn og samfunnet som en helhet. Her kan emneområdene som studeres være folks sosiale bakgrunn, deres meninger/handlinger, individers egenskaper og relasjonen de har til hverandre og samfunnet som helhet (Grønmo 2016, s.17). Ettersom avhandlingen undersøker støttepedagogens egne opplevelser og egenskaper, vil den falle innenfor rammene for samfunnsvitenskapelig forskning.

Avhengig av problemstillingen må forskeren samle inn de data som er mest mulig relevante og pålitelige. I denne masteravhandlingen er det valgt kvantitativ tilnærming, med spørreskjema som metode. Dette er valgt for å innhente mest mulig data, og få en god oversikt over hvordan støttepedagoger opplever egen spesialpedagogisk kompetanse i deres arbeid. Med kvantitativ tilnærming og spørreskjema som metode, får man et større utvalg av enheter og man kan få mye data på kort tid. Til tross for at spørreskjemaet tar for seg støttepedagogens egne opplevelser, vil man gjennom kvantitative studier ikke gå i dybden, slik som man gjør ved bruk av kvalitativ tilnærming. Allikevel anses spørreskjema som best metode, da det hadde ikke hadde vært tilstrekkelig med tid til å innhente mange nok støttepedagoger fra hele landet til kvalitativt forskningsintervju. En annen ulempene ved å eventuelt skulle hatt kvalitativt forskningsintervju, hadde vært at det kun hadde vært et fåtall av deltakere til undersøkelsen, og det mest sannsynlig hadde vært deltakere fra samme område som forskeren bor på. Spørreskjema er sendt ut til barnehager over hele landet og kan være med på å gi et mer reelt bilde av praksisfeltet. Kvantitative studier er ekstensive, dvs. det er et større utvalgt enheter, men færre variabler, og det gjør det lettere å oppnå avstand til de som studeres (Grimen, 2004, s. 238).

Kvantitative studier har som formål å finne årsaken i bredden, mens kvalitative skal finne årsak i dybden. Kvantitative studier kan karakteriseres som data som kan kvantifiseres (Grønmo, 2016, s.16).

Denne studien har som hovedmål å utforske støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse. For å belyse problemstillingen skal det innhentes informasjon fra støttepedagoger som jobber i barnehagen gjennom nettbasert spørreskjema. Det har gjennom tiden vært rettet kritikk mot det kvantitative arbeidet. Kritikken rettes mot at bruk av kvantitative data forenkler virkeligheten, hvor mennesker blir sett på som atomistiske individer, uten den sosiale konteksten (Helland, 2003). Videre påpeker Helland (2003) at teori og fortolkning vil stå sentralt når det kommer til hvilke sammenhenger man ønsker å undersøke. Ved å fortolke en statistisk sammenheng, får man noe som gir mening og datamaterialet mister sin nøytrale verdi (Helland, 2003). På en side blir spørsmålene tolket individuelt av støttepedagogene, de kan forstå spørsmålene som blir stilt i spørreskjema på forskjellige måte, eksempelvis hva de opplever utdanningen som relevant for arbeidet de gjør. Kvantitative tilnærminger henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres. I denne oppgaven er det støttepedagogens rolle som forskes på. Intensjonen og målet er at resultatene skal kunne gi et innblikk i en eksisterende praksis, fra barnehager over hele landet.

3.2 Spørreskjema

Kvantitative data samles ofte inn ved hjelp av spørreskjemaer med faste spørsmål og svaralternativer (Johannessen, et. al, 2015, s.29). For å kartlegge støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse, ble et nettbasert spørreskjema benyttet i denne forskningen. En slik strukturert utspørring kjennetegnes ved at spørsmålene er forhåndsbestemte og avgrenset til bestemte forhold (Grønmo, 2016). Bakgrunnen for valg av spørreskjema er at det er raskt og enkelt for respondenten å svare på undersøkelsen uavhengig av hvor personen befinner seg, det er liten påvirkning av en eventuell intervjuer og det er høyt opplevd anonymitet (Jacobsen, 2015). Samtidig kan man innhente deltakere fra et bredere geografisk område. Når man bruker spørreskjema i forskning kan man samle inn data fra mange individer på forholdsvis kort tid (Johannessen, et. al, 2015, s.261). Ettersom intensjonen for denne studien var å innhente flest mulig svar fra flest mulig støttepedagoger, over størst mulig geografisk område, ble nettbasert spørreskjema derfor anset som en god og effektiv metode. Spørreskjema er en effektiv metode da det gjennom et tastetrykk kan sende ut forespørsel om deltakelse til flere hundre deltakere på en gang, både via mail, og ved å dele nettskjema-linken på sosiale media som Facebook. Samtidig er det gjennom å bruke nettskjema (nettskjema.no) mulig å utforme en spørreundersøkelse som er 100% anonym, i motsetning til kvalitativ forskning som f.eks.

forskningsintervju, der det vil det være en større og mer krevende jobb for å sikre deltakernes anonymitet.

Utgangspunktet for utformingen av spørreskjema er undersøkelsens problemstilling (Johannessen et.al, 2015, s.262). Spørsmålene i et spørreskjema skal være entydige, og skrevet i et enkelt og klart språk. En annen god regel er å bare skal spørre om en ting om gangen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40). Spørsmålene bør også formuleres slik at de gir nærliggende svar på det forskeren lurer på (Johannessen et.al, 2015, s.262). Første del, altså innledningen av spørreskjema, er det brukt faste svaralternativer. Den delen omhandler noe om støttepedagogens rolle, utdanning og organisering. Faste svaralternativer er effektivt og tidsbesparende for den som skal besvare spørreskjema; det letter også bearbeidingen av de besvarelsene betraktelig. Dette skyldes ikke bare at det er lettere å kode, telle opp og data behandle avkrysnings svar. Hensikten med å bruke faste svaralternativer innledningsvis er for å få en oversikt over deltakerens yrkesliv. En mer spesiell fordel er at svaralternativene sikrer at samtlige svar er avgitt på samme presisjonsnivå. Det er særlig når undersøkelsen skal sammenligne og sammenfatte svar fra mange forsøkspersoner, at det er en klar fordel at personenes svar er på samme presisjonsnivå (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.41). Det kan være noe ulik tolkning av spørsmål, og besvarelser fra deltakerne, da det avhenger av hvilken utdanning og hva de selv ser på som tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse. Likevel vil presisjonsnivået være noenlunde jevnt, da alle deltakerne i utgangspunktet har samme yrke og stilling.

Svaralternativene bør oppleves fornuftige og tydelige av dem som skal besvare spørreskjema, og hver respondent bør kunne finne et alternativ som passer rimelig godt til det den ønsker å gi uttrykk for gjennom sitt svar. Det kan sies å være et minus ved faste svaralternativ at det ikke gir mulighet for mer nyanserte svar. På en annen side vil de nyansene som respondenten har strevd for å få fram i fritt formulerte svar, ofte forsvinne i løpet av dataanalysen, i alle fall i undersøkelser som omfatter mange personer. Med faste svaralternativer er det respondenten selv som tar stilling til hvilket svaralternativ som tross alt passer best (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.41).

Det finnes flere ulike ordinale variabler i kvantitativ forskning, og i den største delen av masteravhandlingen er det brukt Likert-skala. De ordinale variablene er i en mellomposisjon; de har mer informasjon ved seg enn nominale variabler, men mindre enn variablene på forholdstallsnivået (Thrane, 2019, s.41). Likert skala kalles ordinal nivå, det vil si at verdiene er ordnet i en bestemt rekkefølge, eller at et resultat er bedre enn et annet. Man kan derimot ikke si noe om størrelsen av forskjellene. Det vil si at man uttrykker de matematiske relasjonene større enn og mindre enn, mens de matematiske operasjonene pluss og minus ikke kan gis en meningsfylt tolkning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.36).

I denne masteravhandlingen inneholdt størst del av spørreskjemaet påstander med besvarelser i Likert-skala; som «svært uenig, delvis uenig, nøytral, delvis enig, svært enig». Dette valget baseres på at forskeren ønsker å få flest mulig detaljer ut fra resultatene for å ta det med inn i analysen og tolkningen. Med Likert skala får man dypere informasjon om det man ønsker svar på. Samtidig har deltakeren flere valgmuligheter til å velge det svaret som passer dem best, og vil være med å gi mest mulig reelle svar til undersøkelsen. Deltakerne ble bedt om å ta stilling til ulike påstander.

Gjennom analysen vil Pearsons korrelasjonskoeffisient bli benyttet. Den måler styrken av den lineære sammenhengen mellom to variabler. En korrelasjonsanalyse brukes for å beskrive styrken og retningen for en lineær sammenheng mellom to variabler (Pripp, 2018).

Alle svarene i spørreskjemaet måtte besvares før deltakeren kunne gå videre. Dette er en fordel da man sikrer at deltakeren får besvart alle spørsmålene. Samtidig kan deltakeren feiltolke eller være uenig i et spørsmål, og heller gå ut av hele spørreskjemaet. Det vil alltid være fordeler og ulemper med ulik type forskning, men det anses fortsatt som beste løsning at deltakeren må besvare spørsmålene for å komme seg videre i spørreskjemaet. Dermed sikrer forskeren at deltakeren besvarer alle spørsmålene og undersøkelsen vil være mer gyldig.

3.3 Utvalg

For å belyse problemstillingen var det ønsket med støttepedagoger som jobber i barnehager over hele landet. Det gjaldt både kommunale og private barnehager. Når det gjelder støttepedagoger i barnehage, vil det være informanter med ulik utdanning innenfor det pedagogiske feltet. Polkinghorne (1989) viser til viktigheten at informantene må inneha erfaring innenfor det området man forsker på. Kriteriet for å besvare spørreskjemaet er at man jobber som støttepedagog i barnehage.

Selv om deltakerne har samme stilling, kan de allikevel ha ulik utdanning. At deltakerne har ulik utdanning og utdannings mengde, kan ses på som både negativt og positivt. På den ene siden kan utdanningen ha mye å si for hvordan deltakerne opplever egen kompetanse, og hypotesen om at støttepedagoger innehar mindre kompetanse enn ønskelig, kan komme lite til syne gjennom resultatene. Likevel bidrar dette til å sette søkelys på problemstillingen, noe som kan sees på som en styrke. I dette forskningsprosjektet ble det foretatt en kombinasjon av stratifisert og tilfeldig utvalg av deltakere (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.139). Deltakerne i prosjektet har blitt tilfeldig utvalgt, men allikevel er det kun støttepedagoger som jobber i barnehage som har blitt kontaktet. Det er sendt e-post til barnehager over hele landet, om spørsmål om å delta i prosjektet. Det ble også lagt ut forespørsel om deltakelse på to ulike Facebook-grupper, gruppene er for alle som jobber med spesialpedagogikk i barnehage – og åpent for alle i hele landet.

Nettskjemaet var åpent i tidsrommet 1.mars til 12. april 2023. Det var 118 personer som besvarte spørreskjemaet.

3.4 Behandling av data

All data fra spørreskjema besvares digitalt, og oppbevares digitalt på nettskjema-nettsiden. All data vil slettes ved sensur av masteroppgaven ca. 6 uker etter leveringsdato som er 01.06.2023. Det er kun forskeren selv som har tilgang til dataen.

3.5 Undersøkelsens kvalitet

For å belyse undersøkelsens kvalitet, må man se på oppgavens validitet og reliabilitet, og hvorvidt resultatet lar seg generalisere (Dalland, 2020, s.245). Begrepene validitet og reliabilitet i forskning henger nøye sammen. Lincoln og Guba (1985) påpeker at det ikke kan være validitet uten reliabilitet, og at en presentasjon av validitet er nødvendig for å stadfeste reliabilitet. Det vil alltid være trusler mot forskningens gyldighet, og fordeler og ulemper med de ulike forskningsmetodene.

3.5.1 Validitet

I samfunnsvitenskapene dreier validiteten seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Validiteten er avhengig av at de enkelte fasene i forskningsprosessen er fornuftige og forsvarlige, og at de understøtter dine konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.278). Innenfor vitenskapelig metode skilles det ofte mellom indre og ytre validitet. Indre validitet beskriver den dekning man har i data, for å kunne trekke slutninger. I kvantitative undersøkelser, slik som dette forskningsprosjektet, er den indre validiteten knyttet til spørreskjema og kan kalles for begrepsvaliditet (Jacobsen, 2015). Da en stor utfordring ved bruk av spørreskjemaer og lukkede svaralternativer i forskning, er om man egentlig måler de fenomenene man ønsker, er det viktig å finne gode spørsmål. Gode spørsmål som kan fungere som indikator på de teoretiske begrepene, vil være med å styrke begrepsvaliditeten (Jacobsen, 2015). I dette forskningsprosjektet ble begrepsvaliditeten styrket ved at forskeren sendte ut spørreskjema til noen personer innenfor fagfeltet, og ba om tilbakemelding på spørsmålsstillingen og svaralternativene. Personene ga tilbakemeldinger som gjorde at forskeren redigerte spørreskjemaet opptil flere ganger. Tilbakemeldingene omhandlet hvordan spørsmålene var stilt og ordlyden i noen av spørsmålene.

Ytre validitet vil i all hovedsak handle om hvor gyldig en generalisering av dataene er. Dette kan påvirkes av hvordan utvalget er foretatt, antall deltakere og svarprosenten. I dette forskningsprosjektet ble det foretatt en kombinasjon av stratifisert og tilfeldig utvalg av deltakere (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.139).

Det styrker validiteten at det er personer innenfor den aktuelle yrkesretningen som har blitt spurt om å delta, samtidig som det er fordelt over hele landet og tilfeldig trukket innenfor stratifiseringen.

For å sikre god gyldighet i forskning, bør man også være innom begrepet begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Johannessen et.al, 2015, s.66). Man må utforske om dataene er valide representasjoner av det generelle fenomenet. I denne masteravhandlingen undersøkes støttepedagogens kompetanse. Kompetanse operasjonaliseres i denne undersøkelsen til støttepedagogens utdanning og hva de selv anser som tilstrekkelig kompetanse. Det kan være at noen av deltakerne er kritiske til at det er utdanning som er et av «kravene» til kompetanse, da de kan mene at erfaring er like viktig.

Ifølge Tjora (2017) er et viktig kriterium for gyldighet at forskningen er forankret i teori. Denne masteravhandlingen bygger på teori fra det spesialpedagogiske feltet som referanseramme til funnene. Det kan være ulikt hvordan andre forskere ville lagt vekt på teoretiske perspektiver og mulig kommet frem til andre resultater. I rollen som forsker vil egen forforståelse og engasjement i temaet ha betydning for hvordan man tolker dataene (Tjora, 2017). Selv om man som forsker forsøker å se forskningsfunnene fra nye og ulike sider, uten forutinntatte synspunkter, er det sannsynlig forskerens bakgrunn som pedagogisk leder og støttepedagog i barnehage er har farget valgene for forskningsprosessen.

Ved at forskningens teorigrunnlag og metodologiske valg fremstilles med høy grad av gjennomsiktighet, kan validiteten styrkes (Silverman, 2015). Denne masteravhandlingen starter med en gjennomgang av det forskeren anser som nyttig teori opp mot funnene fra spørreskjema. Ved at teorien synliggjøres først i oppgaven, og senere opp mot funnene, får leseren et innblikk hva forskeren anser som nyttig og viktig teori for å drøfte funnene på best mulig måte. I metoddelen presenteres alle valg som er gjennomgått i forskningsprosessen, og begrunnelse for valgene. Dermed kan leseren kritisk følge hvordan de ulike konklusjonene ble trukket.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet eller troverdighet og dreier seg forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Dalland, 2020, s.246). I spørreundersøkelser handler reliabilitet om å stole på de spørsmålene som blir stilt, fører til at man får svar på forskningsprosjektet sin problemstilling.

Basert på egen arbeidserfaring fra barnehage i nesten 10 år, er det viktig å ikke være forutinntatt i forskningsprosessen.

Derfor er det strategisk valgt å benytte anonymt spørreskjema, slik at deltakerne i forskningsprosessen ikke opplever at forskeren stiller ledende spørsmål eller tolker svarene til deltakerne på ulik måte enn deltakerne selv mente. Når deltakerne skal besvare spørreskjemaet er det åpne spørsmål, og ikke mulighet for at verken forsker eller andre påvirker deres svar. Dette vil være med på å gjøre forskningsprosessen mer troverdig, da det er kun deltakernes egne meninger og tolkninger som kommer frem.

Spørreskjemaet ble justert flere ganger i forskningsprosessen, etter å ha blitt testet fra ulike forsøkspersoner, som alle jobber som støttepedagoger. Dette for å få best mulig tilbakemeldinger og gjøre de endringene i spørreskjemaet som vil gi mest nøyaktig resultat til slutt. Spørsmålene ble omformulert, fjernet eller tillagt ord etter å ha blitt testet og etter samtaler med veileder. Dette for å unngå feiltolkning av spørsmål, at spørsmålene skulle være ledende og at de skulle være så enkle som mulig å besvare.

Reliabilitet er utfordrende å beregne det baseres på troverdighet og at de som besvarer er reliable (til å stole på) (Grønmo, 2016). Spørreskjemaet kan tas flere ganger av samme person, da det ikke er noe form for innloggingsmetode. Dette kan påvirke reliabiliteten til forskningen, da samme person kan svare det samme gjentatte ganger for å påvirke dataresultatene. Deltakerne sine besvarelser har et eget skjema-id, men det kan verken spores eller vite om man får samme skjema-id om man tar undersøkelsen flere ganger. Man kan ikke vite sikkert at deltakerne som har besvart spørreskjema er støttepedagoger eller innehar den kompetansen de selv sier. Det at forskningsprosjektet er pålitelig eller ei, vil være en forutsetning for validiteten og bli vurdert gyldig eller ugyldig. Dette kan man kalle for en trussel mot reliabiliteten. En annen trussel mot undersøkelsens reliabilitet, kan være at deltakeren skulle krysse av for «delvis enig» på spørreskjema, men krysset av på «delvis uenig». Det vil alltid være noe unøyaktigheter eller målefeil ved data fra spørreskjemaer.

3.6 Etske vurderinger

Prosjektet ble godkjent av NSD i begynnelsen av forskningsprosessen, dette gjelder både spørreskjema og informasjonsskriv. Deltakerne samtykket til å delta i forskningsprosjektet da de trykket «neste» på første side av spørreskjemaet. Det står videre på forsiden av spørreskjemaet at det vil ikke være behov for å samle inn personopplysninger om deg som deltar i denne forskningsprosjektet. Videre står det «på oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert (22.02.23) at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket».

Deltakerne ble også informert om at det ikke var mulig å trekke seg fra prosjektet, da deltakelsen er anonym og umulig å spore opp. Det er umulig å spore opp deltakerne da spørreskjema ikke inneholder noen form for innloggingskrav. Det er heller ingen av spørsmålene i spørreskjemaet som kan indentifisere deltakerne. Spørsmålene er ganske generelle og åpne. Det vil være umulig å kjenne igjen deltakerne ut fra deres besvarelser.

Etske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig, verdig og uverdig (Befring, 2010). Det er utviklet en veileder med veiledende retningslinjer som skal bidra til utvikling av forskningsetisk skjønn og refleksjon, den skal avklare etske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. Dette er relevant når en er student og skal vise til egen forskning og fremlegge resultater (NESH, 2016, s.5). Innunder etske vurderinger ses de lover og valg som synes relevante for forskning og forskningens tematikk. Ved å ta utgangspunkt i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) retningslinjer, er det særlig to punkter som viser seg aktuelle for dette forskningsprosjektet.

Det første punktet omhandler forskning, samfunn og etikk. Det vil alltid i forskning være viktig å reflektere over hvordan forskerens verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Valg av tema for dette forskningsprosjektet er tatt med bakgrunn av forskerens interesse for temaet. Valget er ikke basert på erfaring eller synspunkt, og forskningen er derfor i liten grad påvirket av forskerens holdninger til temaet. Allikevel vil det være en viss subjektiv vinkling i forskningsprosjektet, da forskerens erfaringer, utdanning og holdninger vil kunne påvirke analyse og drøftingen som er foretatt. Forskerens frihet og ansvar er ivaretatt ved at forskningsprosjektet ikke er finansiert etter på oppdrag av en tredjepart.

Spørreundersøkelsen er gjennomført ved et tilfeldig utvalg respondenter og er utformet uten indre eller ytre press (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette er med på å sikre forskningens frihet. Det ble sendt ut invitasjon på mail og Facebook, men en nøytral forespørsel om å delta i undersøkelsen.

Det andre punktet omhandler hensyn til personer. De nasjonale forskningsetiske komiteene skriver at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (2016). Med dette forstås at forskningen skal sikre selvbestemmelse og verne om deltakernes personlige integritet. I dette forskningsprosjektet er det gjennomført en anonym spørreundersøkelse, som sikrer at deltakernes besvarelser kan spores.

På spørreskjemaet sin forside var det også et lettlest, men grundig informasjonsskriv deltakerne kunne lese før de besvarte skjemaet. Det ble de informert om deres rettigheter samt forskningens formål.

Når nettskjemaet ble opprettet, ble det krysset av på «nei» når spørsmålet om skjemaet samler inn personvernsopplysninger. Dette gjør også at brukernavnet eller navnet til den som har svart ikke lagres sammen med svarene. Tiltakene som ble gjort forsikrer at det ikke finnes noen kobling i Nettskjema-tjenesten mellom den som svarer og selve besvarelsen. Besvarelsene til deltakerne er nummeret med et skjema-id. Det går ikke an å spore opp skjema-id. Skjema-id er kun oppført for å sikre at ikke samme deltakere svarer på undersøkelsen flere ganger.

Likevel var det flere tiltak som ble gjennomført for å sikre 100% anonymitet. Det ble ikke stilt spørsmål om navn, adresse, alder eller epost. Det ble invitert flest mulig til å besvare skjemaet, da det vil være vanskeligere å knytte enkeltpersoner til besvarelsene når det er mange svar.

Deltakerne blir anbefalt å holde tidspunkt for besvarelsen for seg selv, slik at skjema-eier ikke kan finne besvarelsen ut fra administrativ informasjon i databasene. Spørsmålene som har blitt stilt er lukkede og har forhåndsdefinerte svaralternativer. Dette sikrer sammenlignbare svar og at språket blir nøytralt (Universitetet i Oslo, 2022).

3.7 Deskriptiv statistikk

Når det er snakk om deskriptive studier, forsøker man å beskrive virkeligheten uten å gi forklaringer. Det finnes ulike måter å fremstille statistiske resultater på. I denne avhandlingen har det blitt brukt SPSS til analysen av data.

3.8 Valg av analyse

3.8.1 Nominalt målenivå

Nominalt nivå forteller noe om likheter og forskjeller. En liten del av spørsmålene i spørreskjema var nominelle. Ved å ordne variabler på et nominalt nivå, vil de deles inn i ulike kategorier. Svaralternativene på denne målenheten er enten/eller og gjensidig utelukkende, eksempelvis som i denne undersøkelsen; antall år i jobben, utdanning, barnehageorganisasjon og organisering. Den tallmessige verdien svaralternativet får i analysen brukes bare som «navn» på de ulike verdiene og det er likegyldig hvilke tall som velges.

3.8.2 Ordinalt målenivå

De fleste av påstandene i spørreskjema er 5-punkts Likert skala med svaralternativer fra svært enig til svært uenig, og derfor på et ordinalt målenivå. Det forteller noe om likheter og ulikheter og svaralternativene rangeres i forhold til hverandre i en naturlig stigende eller synkende rekkefølge. Man kan si noe om hva som for eksempel er høyere, men man kan ikke måle verdiene eller si noe om at et svaralternativ er bedre enn et annet. I denne undersøkelsen kan man for eksempel si at alternativet *svært enig* er bedre enn *delvis enig*, men ikke hvor mye bedre. De ordinale verdiene vil bli presentert i en tabell, med gjennomsnitt og standardavvik (SD).

3.8.3 Korrelasjonsanalyse

I pedagogisk forskning som denne undersøkelsen, er det nødvendig å studere flere variabler av gangen for å få meningsfulle resultater (Kleven & Hjardemaal, 2018 s.68). I denne undersøkelsen er det nødvendig å se på hvordan flere variabler henger sammen for å kunne tolke data og besvare problemstillingen. Korrelasjonskoeffisienter tar verdier på en enhetsfri skala fra -1 til +1 som uttrykk for henholdsvis negativ og positiv korrelasjon, der verdien 0 angir ingen korrelasjon (Pripp, 2018). Pearsons korrelasjonskoeffisient måler styrken av den lineære sammenhengen mellom to variabler. En korrelasjonsanalyse brukes for å beskrive styrken og retningen for en lineær sammenheng mellom to variabler. Pearsons korrelasjonskoeffisient, r , er alltid et tall mellom -1 og 1 og disse ytterpunktene definerer maksimale grader av negativ og positiv lineær samvariasjon (Ubøe & Jørgensen, 2008). En korrelasjon på 1 indikerer en perfekt positiv korrelasjon. En korrelasjon på 0 indikerer at det ikke er noe forhold mellom disse to variablene.

Cohen (1988) definerer korrelasjonskoeffisienter mellom 0,10 til 0,29 som svake, 0,30 til 0,49 som moderate og koeffisienter fra 0,50 til 1,0 som sterke. Rosenthal (1994) har basert på Cohens (1988) veiledning for vurdering av effektstørrelse utarbeidet en alternativ tolkning av effektstørrelse. Rosenthal (1994) gir følgende forslag for tolkning: Korrelasjonskoeffisienter rundt 0,10 uttrykker svake sammenhenger. Rundt 0,25 ses som uttrykk for middels sammenhenger, mens korrelasjonskoeffisienter på over 0,40 regnes som uttrykk for sterke sammenhenger. Korrelasjonsanalysen vil ta for seg ulike hypoteser som vil bli drøftet i diskusjonskapittelet.

4 Resultat

I dette kapittelet presenteres data fra undersøkelsen som skal bidra til å belyse de ulike hypotesene og problemstillingen. Det er 118 personer som har deltatt og besvart undersøkelsen. Deltakerne i studien er støttepedagoger som er yrkesaktive i barnehager over hele landet.

4.1 Informasjon om deltakerne

Tabell 1 – informasjon om deltakerne

<hr/> Hvilken barnehageorganisasjon jobber du for?	
	104
Kommunal	(87,4%)
Privat	14 (11,8%)
<hr/> Hvordan ansettelsesforhold har du?	
Fast ansatt	94 (79,0%)
Vikariat/Midlertidig ansatt	24 (20,2%)
<hr/> Hvor mange år har du jobbet i din nåværende stilling?	
0-2 år	53 (44,5%)
2-8 år	36 (30,3%)
8-12 år	14 (11,8%)
12-20 år	9 (7,6%)
Mer enn 20 år	6 (5,0%)
<hr/> Hvilken utdanning har du?	
Barnehagelærer / førskolelærer	22 (18,5%)
Barnehagelærer m/ videreutdanning	35 (24,9%)
Mastergrad	27 (22,7%)
Annen pedagogisk utdanning	34 (28,6%)
<hr/> Er du ansatt på en fast avdeling?	
Ja, jobber kun på en avdeling	28 (23,5%)
Nei, jobber på flere avdelinger	37 (31,1%)
Nei, jobber i flere barnehager	53 (44,5%)
<hr/> Ser du for deg at du er i denne jobben om 5 år?	
Ja	36 (30,3%)
Nei	44 (37,0%)
Vet ikke	38 (31,9%)

Tabell 1 viser hva deltakerne har svart på spørsmålene med nominale verdier.

De første spørsmålene i undersøkelsen kartlegger noe om deltakerens ansettelsesforhold. Resultatene viser at majoriteten av deltakerne er fast ansatt i barnehagen de jobber i. Videre viser resultatene at en del av deltakerne er i et vikariat eller et midlertidig ansettelsesforhold. Flest av deltakerne har vært i nåværende stilling i kun 0-2 år. Færrest av deltakerne har vært i nåværende stilling i mer enn 12 år.

Spørsmålene tar ikke for seg hvilke faktorer som ligger til grunn for at majoriteten av støttepedagogene har vært kort i samme stilling av gangen.

På spørsmål om deltakernes utdanning viser resultatene at det er ganske jevnt når det kommer til hvordan type utdanning deltakerne innehar. Flest av deltakerne har annen pedagogisk utdanning, og færrest svarer at de har bachelorgrad som førskolelærer eller barnehagelærer. Det er få som har mastergrad eller videreutdanning av deltakerne.

Studien viser at majoriteten av deltakerne jobber i flere barnehager og på flere avdelinger, men i samme barnehage. Med arbeid i flere barnehager menes det at støttepedagogen har flere ulike barnehager de arbeider i, i løpet av en uke. Det at støttepedagogen er i samme barnehage, betyr ikke at de er på samme avdeling, men at de er frem og tilbake mellom avdelinger gjennom dagen og uken. Klart færrest av deltakerne jobber kun på en avdeling.

Majoriteten av deltakerne ser ikke for seg at de er i nåværende stilling om fem år. Nest flest av deltakerne svarer at de ikke vet om de vil være i samme stilling om fem år. Klart færrest svarer at de ser for seg å være i nåværende stilling om fem år.

4.2 Deltakernes opplevelser av egen rolle

Tabell 2 – deltakernes opplevelser

	Gj. snitt (n=118)	SD
Utdanningen din er relevant for arbeidsoppgavene dine	4,5	0,8
Utdanningen din inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk	4,2	1,2
Arbeidsoppgavene dine er for vanskelige og/eller for utfordrende	2,2	1,1
Du har fått den opplæringen som kreves for å gjennomføre arbeidsoppgavene dine på en tilfredsstillende måte	3,5	1,2
Jobben din krever at du tilegner deg ny kunnskap og nye ferdigheter	4,6	0,8
Du er inkludert i det faglige fellesskapet i barnehagen/ på avdelingen	3,7	1,3
Du får tilbud om kunnskapsdeling med annet støttepersonell i barnehagen / kommunen	3,8	1,4
Du får tilbud om kompetanseheving fra arbeidsgiver hvis det er behov for det	3,3	1,4
Det blir satt av tid til å drøfte/reflektere over utfordrende situasjoner i arbeidet, med andre kollegaer	3,5	1,4
Det er viktig at du er "pålogget" i jobben din hele dagen	4,9	0,3
Du føler deg trygg i egen rolle på jobben	4,4	0,7
Mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt din opplevelse av trygghet i din rolle	4,2	1,0
Om du trenger det, kan du få støtte og hjelp fra andre arbeidskollegaer	4,1	1,0
Om du trenger det, kan du få støtte og hjelp fra din nærmeste leder	4,0	1,1
Dine arbeidsresultater blir verdsatt av dine kollegaer	4,2	1,0
Dine arbeidsresultater blir verdsatt av din nærmeste leder	4,1	1,1

Tabell 3 viser hva deltakerne har svart i ordinale verdier.

Deltakerne er ganske enige om at utdanningen de har tatt er relevant for arbeidsoppgavene de innehar som støttepedagoger i barnehagen. De mener også at utdanningen de tok, inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk. Dette kan være med å påvirke deltakernes opplevelse av egen trygghet i rollen de har.

Resultatene viser at svært få av deltakerne synes arbeidsoppgavene er for vanskelige og/eller utfordrende.. Samtidig viser resultatene at litt over halvparten av deltakerne mener å ha fått den opplæringen som kreves for å gjennomføre arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte.

Resultatene viser også at samtlige av deltakerne er svært enige i at jobben deres krever at de tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter.

Flest av deltakerne svarer opplever at de er inkludert i det faglige fellesskapet i barnehagen og på avdelingen, og de opplever å få tilbud om kunnskapsdeling med annet støttepersonell i barnehagen/kommunen.

Resultatene viser noe mer spredte svar på at de får tilbud om kompetanseheving hvis det er behov for det. Deltakerne opplever til en viss grad at det blir satt av tid til å drøfte/reflektere utfordrende situasjoner med andre kollegaer. Dette kan være i sammenheng med at majoriteten av deltakerne også har flere ulike arbeidsplasser og ikke har tid til å snakke med andre kollegaer.

De fleste deltakerne opplever å være trygge i rollen de har på jobb. Samtidig viser resultatene at deltakerne selv mener at mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt deres opplevelse av trygghet i egen rolle i noen grad.

4.3. Korrelasjoner

Det var en svak sammenheng mellom hvorvidt støttepedagogene rapporterte at deres utdanning inneholdt flere spesialpedagogiske emner, og hvor trygge de var i sin rolle på arbeidsplassen (Se tabell 3)». Det betyr at de som skåret at det stemte i høy grad at de hadde ett eller flere emner i spesialpedagogikk, følte seg mer trygge i sin rolle. Cohen (1988) indikerer et skille mellom svak og middels korrelasjoner på rundt 0,25. Med en svak positiv korrelasjon mellom disse to variablene, viser analysen at deltakere som svarer høyt på at «utdanningen din inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk», svarer også høyt på «mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt din trygghet i rollen». Dette kan tyde på at deltakerne som har hatt emner med spesialpedagogikk i utdanningsløpet sitt, føler seg trygge nok i rollen de innehar på jobb, og vil nok ikke synes at mer spesialpedagogisk kompetanse hadde gjort deres opplevelse tryggere. Gjennom analysen viser det at utdanningen til deltakerne er med på å gjøre deltakerne tryggere i rollen de innehar på jobb.

Det var en svak negativ sammenheng mellom støttepedagogen opplevelse av trygghet i egen rolle, og hvorvidt de hadde følt seg mer trygge om de hadde mer spesialpedagogisk kompetanse. Dette betyr at deltakere skårer høyt på at de opplever å være trygge, og at det ikke ville gitt mer trygghet om de hadde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse.

Deltakerne skårer høyt på at jobben krever at de tilegner seg ny kunnskap. Det er en svak positiv sammenheng med kravet om ny kunnskap, og at deltakerne får tilbud fra arbeidsgiver om kompetanseheving. Ut fra denne korrelasjonen kan det tyde på at selv om jobben til deltakerne krever at man tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter, sørger arbeidsgiver å tilby deltakerne dette ved noen av tilfellene..

Deltakerne skårer høyt på at de har flere ulike arbeidsplasser. Dette har en moderat positiv korrelasjon med følelsen av å være inkludert i det faglige fellesskapet. Dette kan tyde på at deltakerne som jobber på flere avdelinger og i flere barnehager, allikevel føler seg inkludert i det faglige fellesskapet på arbeidsplassen, men det er ingen sterk korrelasjon som betyr at en del av deltakerne allikevel har svart at de ikke føler seg inkludert om de jobber på flere ulike arbeidsplasser.

Korrelasjonsmatrisen viser at deltakerne som har hatt spesialpedagogiske emner i utdanningen deres, skårer lavt på om de synes arbeidsoppgavene er for vanskelige eller utfordrende. Det er en svak positiv korrelasjon mellom disse, og det tyder derfor på at deltakerne som har hatt emner med spesialpedagogisk innhold i utdanningen deres, ikke opplever at arbeidsoppgavene deres er for vanskelige og/eller utfordrende. Dette kan være med å forsterke hypotesen om at utdanningen vil være med å påvirke deltakernes opplevelse av hvordan det er å utføre arbeidsoppgavene deres.

Det var en svak negativ sammenheng hvorvidt om deltakerne hadde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse, ville vært i nåværende stilling om fem år. Dette tyder på at deltakerne som har svart at de ønsket med spesialpedagogisk kompetanse, allikevel ikke ser for seg at de vil være i nåværende stilling om 5 år. Dermed kan det virke som at selv med kompetanseheving blant støttepedagogene i studien, ville det ikke vært nok for at de ville blitt i jobben. Dermed er det andre faktorer som spiller inn på deltakernes opplevelse av å ville bli værende i den nåværende jobben deres.

4.3.1 Korrelasjonstabell (tabell 3)

Hvor mange år har du jobbet i din nåværende stilling?	-0,08	.391**														
Hvilken utdanning har du?	0,01	0,02	0,05													
Er du ansatt på en fast avdeling?	-.228*	-0,11	0,11	0,10												
Utdanningen din er relevant for arbeidsoppgavene dine	0,06	0,02	0,15	0,09	-0,02											
Utdanningen din inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk	0,02	-0,09	-0,05	.261**	0,00	.552**										
Arbeidsoppgavene dine er for vanskelige og/eller for utfordrende	0,08	.228*	-.231*	-0,06	-0,13	-.221*	-0,17									
Du har fått den opplæringen som kreves for å gjennomføre arbeidsoppgavene dine på en tilfredstillende måte	-0,07	-0,11	0,10	0,08	0,02	.347**	.278**	-.504**								
Jobben din krever at du tilegner deg ny kunnskap og nye ferdigheter	-0,10	-0,03	.210*	-0,09	-0,01	0,16	-0,06	0,05	0,03							
Du er inkludert i det faglige fellesskapet i barnehagen/ på avdelingen	0,02	-0,15	.263**	-0,01	-0,13	0,16	0,06	-.196*	.335**	-0,03						
Du får tilbud om kunnskapsdeling med annet støttepersonell i barnehagen / kommunen	-0,06	-0,17	-0,02	-0,02	.333**	0,15	0,08	-.277**	.501**	-0,05	.270**					
Du får tilbud om kompetanseheving fra arbeidsgiver hvis det er behov for det	-0,01	-0,09	-0,03	-0,12	0,07	0,14	0,15	-.283**	.495**	-0,04	.333**	.610**				
Det blir satt av tid til å drøfte/reflektere over utfordrende situasjoner i arbeidet, med andre kollegaer	-0,03	-0,09	0,01	-0,08	0,10	0,18	0,13	-0,13	.396**	-0,08	.352**	.465**	.508**			
Du føler deg trygg i egen rolle på jobben	-0,04	-0,14	.235*	0,00	0,06	.312**	.295**	-.405**	.351**	-0,16	0,18	.230*	.237**	0,13	-0,15	
Mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt din opplevelse av trygghet i din rolle	0,00	0,07	0,07	-.353**	-0,04	-.212*	-.339**	0,18	-.364**	0,13	0,03	0,00	-0,02	0,05	0,07	
Ser du for det at du er i denne jobben om 5 år?	0,06	0,07	-0,11	-0,10	-0,02	0,01	0,05	0,13	-0,18	-0,02	-0,12	-0,13	-0,04	-0,13	-0,03	

*Korrelasjonen er signifikant på et 0.05 nivå (tohalet).

** Korrelasjonen er signifikant på et 0.01 nivå (tohalet).

5 Diskusjon

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke sammenhenger som påvirker støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse. I dette kapittelet vil de mest interessante funnene som er knyttet mot undersøkelsens problemstilling, forståes ut ifra relevant teori og forskning. Diskusjonen tar utgangspunkt i hypotesene som ble analysert i resultatdelen.

5.1 Utdanning og faglig kompetanse

Resultatene viste at det var en sammenheng mellom hvilke utdanning deltakerne hadde, og hvorvidt de synes at deres arbeidsoppgaver var for vanskelige. I barnehagen har det pedagogiske personalet treårig barnehagelærerutdanning, og den andre grunnbemanningen består av barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter (Nordahl et.al, 2018). I en av undersøkelsens første spørsmål, ble deltakerne spurt om hvilken utdanning de hadde. Som vist i tabell 1, er det ganske jevnt fordelt på hvilken utdanning støttepedagogene i undersøkelsen har. Man kan undres om utdanningen er relevant i forhold til arbeidsoppgavene som er satt som støttepedagog i barnehage. Som nevnt i står også den demokratiske likhetskulturen sterkt i barnehagen (Helgøy et. al, 2010). Alle ansatte ønsker å bidra og jobbe mest mulig likt i sin arbeidshverdag. Dette kan virke negativ med tanke på barnets beste, og resultatet ved at personer med manglende kompetanse jobber tett med barnet, kan være at det blir mangelfull tilrettelegging for barnet. Dette gjelder også om støttepedagoger ikke innehar tilstrekkelig med spesialpedagogisk kompetanse. Personalets kunnskap om hvordan ulike funksjonsnedsettelse kan arte seg, og hvilke utfordringer barnet kan oppleve, er viktig for god tilrettelegging (Hvidsten, 2021, s.19). Derfor bør det personalet som skal jobbe tett på barn, også inneha god spesialpedagogisk kompetanse. På en annen side svarer samtlige at deres utdanning inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk (se tabell 2). Nordahl et. al (2018) påpeker i deres rapport at barn i barnehagen har et lite funksjonelt tilbud. Med dette vektlegges personalets kompetanse, og hvordan kompetanse personalet innehar som arbeider tettest med barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Kompetanse hos personer som jobber i barnehage sitter ofte i hodet eller er innleiret i handlinger (Gottvassli, 2020, s.18). Derfor kan man si at den er mindre styrbar og mer mangfoldig enn andre typer ressurser. Kunnskap og kompetanse går ofte hånd i hånd. Korrelasjonene til variablene «inneholdt utdanningen din spesialpedagogiske emner og opplever du at arbeidsoppgavene er for vanskelige/utfordrende» korreleres sterkt positivt. Dette tyder på at deltakerne som har hatt emner med spesialpedagogikk da de tok utdanning, opplever ikke at arbeidsoppgavene deres er for vanskelige.

Ettersom så stort flertall av deltakerne opplever at jobben deres krever at de tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter, undres man hvorfor en del av deltakerne opplever utdanningen deres er relevant og de ikke synes arbeidsoppgavene er for vanskelige. For det første kan det være at utdanningen ikke har vært relevant nok i forhold til hva arbeidet krever. Flesteparten av deltakerne har som nevnt tidligere «annen pedagogisk utdanning», og dermed vil ikke undersøkelsen få innsikt i hvilke fag og emner deltakerne har hatt i utdanningen sin. Allikevel har majoriteten svart at deres utdanning inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk.. En annen faktor kan være at arbeidsoppgavene til støttepedagogene stadig er i endring og barnas behov endres. Som nevnt i introduksjonen, har det vært en jevn økning i tallet på barn som får spesialpedagogisk hjelp de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Med økning i barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, øker også behovet om kompetente støttepedagoger. I tillegg kan det være manglende kunnskap hos støttepedagogene, slik at de ikke får tilrettelagt og støttet barna på best mulig måte. Om dette er tilfellet vil det være nødvendig at støttepedagogene får mulighet til å øke deres kompetanse, slik at barna får best mulig tilbud i barnehagen. Det finnes flere ulike tiltak for å øke kompetansen i barnehagen. Blant annet har kompetanse for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, revidert for 2018-2022,) er en strategi for kompetanse og rekruttering som retter seg mot alle ansatte i barnehagen. Strategien skal bidra til at det blir flere barnehagelærere og barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen, og at det blir fler barnehagelærere med utdanning på masternivå (Nordahl et.al. 2018, s.67). Temaområdet «barn med særskilte behov» ble ikke videreført fra forrige strategi. Dette til tross for at barnehager har meldt at dette er et fagområde de størst trenger kompetanseheving i. Dette kan oppleves som et paradoks når man ser den jevne økningen av barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. For å se dette sammenheng med undersøkelsens problemstilling, kan man undres over hvorfor slike strategier ikke blir videreført, når behovet og ønsket for kompetanseheving blant de som jobber tett med barna, åpenbart er der. Samtidig viser hypotesen om at deltakerne opplever at arbeidet deres, og oppgavene de skal utføre stadig krever ny kunnskap.

Resultatene viste også at støttepedagogene som har hatt spesialpedagogiske emner i utdanningen sin, følte seg trygge i rollen de har på jobb. Til tross for at flest har svart at de opplever å være trygg i rollen som støttepedagog, svarer en god del av deltakerne at de ville vært mer trygge om de hadde mer spesialpedagogisk kompetanse. Folkehelseinstituttet har sett på om barnehager kartlegger eller observerer barns utvikling rutinemessig eller ved behov. Undersøkelsen viser at 40% av barnehagene i utvalget kartlegger eller observerer barna ut fra behov, mens omtrent 55% kartlegger eller observerer alle barna regelmessig. Har man et barn i barnehagen som viser tegn til nedsatt funksjonsevne på et eller flere områder, vil kartleggingstester være til hjelp etter å ha observert barna over tid.

I slike tilfeller er det også viktig å vite hvordan man skal tolke kartleggingsresultatene, samt å kunne se dem i større sammenheng. Hvordan spesialpedagogisk kompetanse deltakerne innehar, eller hvordan spesialpedagogisk kompetanse arbeidsoppgavene deres krever, er faktorer studien ikke tar for seg. Det kan allikevel tenkes at utdanningen de innehar tar for seg spesialpedagogikk som generelt fag. Dette kan være problematisk når barnehagen som pedagogisk institusjon har pedagoger som sitter på nødvendig kompetanse, men personalet uten pedagogisk kompetanse er de som har flest timer i samspill med barn med nedsatt funksjoner. Resultatet kan da bli en mangelfull tilrettelegging for barnet.

Det er også interessant å se på de ansattes trygghet når man skal undersøke om kompetansen og er tilstrekkelig. Som nevnt knytter Edmondson psykologisk trygghet til faglig utvikling. Begrepet psykologisk trygghet sammenfaller med prinsipper om demokratisk ledelse, og identifiserer forhold som kan påvirke anerkjennelse og verdsettelse i en organisasjon (Larsen & Laski, 2023, s.133). Et av grunnlagene for godt kvalitetsarbeid er også hvordan organiseringen av personalet er. Man vet at kompetanse hos støttepersonell er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling. Likevel møter barn i barnehagen ofte voksne som innehar lite formell spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl et. al, 2018, s.7). Resultatene i denne undersøkelsen viser at støttepedagogene selv opplever at utdanning er ganske relevant opp mot deres arbeidsoppgaver. Støttepedagogene opplever også å være trygge i deres rolle, selv om mer spesialpedagogisk kompetanse hadde økt deres trygghet. Det å drive med kompetanseheving og kunnskapsdeling er ikke bare nødvendig for at personalet skal utvikle seg. Kunnskapsdeling er også vesentlig for at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Aasen, 2019, s.256).

5.2 Organisering av støttepersonell

Resultatene fra studien viser en svak positiv sammenheng hvorvidt støttepedagogene som jobber i flere barnehager og avdelinger føler seg inkludert i det faglige fellesskapet i barnehagen. Det store mangfoldet hos barn innenfor det spesialpedagogiske feltet i barnehagen, gjør at det er stor variasjon i innhold og organisering av spesialpedagogiske tiltak (Befring & Næss, 2019, s.23). Dette er representativt for 118 støttepedagoger over hele landet, og hvordan deres arbeidshverdag er organisert. Ut ifra funnene i denne studien, var det flest deltakere som jobber i flere barnehager og på flere avdelinger. Det er ingen fasit på hvordan organisering av støttepersonell skal gjennomføres, og barnehagene står ganske fritt til å organisere ressursene selv (Åmot & Mørland, 2017). Videre viser Åmot & Mørland (2017) til hvordan denne type spesialpedagogiske organiseringen har visse utfordringer. En av utfordringene er ambulerende støttepedagoger som flyttes mellom barnehager eller avdelinger. Dette gir lite ressurser på enkeltvedtak. Når støttepedagogene bruker mye tid på å reise, vil de spesialpedagogiske oppleggene bli lett fragmenterte og satt i lite sammenheng med pedagogisk arbeid for barnegruppen for øvrig. Støttepedagoger kan jobbe i flere barnehager, på flere ulike avdelinger eller være fast ansatt et og samme sted. Støttepedagogene som jobber i flere barnehager, reiser mye i løpet av sin arbeidsuke, men som regel er det innenfor samme kommune. Allikevel betyr dette at støttepedagogene bruker mye tid på å reise mellom ulike arbeidsplasser. Dette er tid som kunne vært brukt på eksempelvis møtetid, kompetanseheving, plantid eller å være støtte til barna som har behov for det, for å nevne noe. Man vet at støttepedagogene har mange ulike oppgaver som kartlegging av vansker, ressurser og muligheter, gi støtte og finne hjelpetiltak for læring og utvikling for å nevne noe.

Det var en svak, men positiv sammenheng mellom om man jobber på flere avdelinger eller arbeidsplasser og hvorvidt dette påvirker deltakernes følelse av å være inkludert i det faglige fellesskapet. Dette tyder på at mange av deltakerne opplever å være inkludert i det faglige fellesskapet, selv om de har flere ulike arbeidsplasser. Allikevel kan man analysere ut fra korrelasjonen at det er også mange deltakere som opplever å ikke føle seg inkludert i det faglige fellesskapet. Hvorvidt dette har sammenheng med organisering eller andre faktorer, finnes det ikke et klart svar på. Det kan allikevel tenkes at støttepedagogene hadde hatt mer tid til å diskutere og reflektere med kollegaer, om de var i samme barnehage hver dag. Det å skulle reise i flere barnehager eller være på flere avdelinger daglig, kan gjøre det utfordrende å knytte relasjoner med kollegaer på arbeidsplassen. Det å skulle samarbeide og reflektere i team, på vegne av barnet og barnets beste, tilsier det at man bør ha gode relasjoner med kollegaene sine (Larsen & Laski, 2023, s.135). Vi vet ut fra resultatene at støttepedagogene føler seg noe inkludert i det faglige fellesskapet, selv om de har flere ulike arbeidsplasser. Dette kan tyde på at noe av ansvaret for å være inkludert ligger hos

støttepedagogen selv. Støttepedagogen skal klare å bygge relasjoner, samarbeide med personalet på avdelingen, holde i det spesialpedagogiske arbeidet, se til at alt blir gjort og evaluere, snakke om hverdagen og reflektere og drøfte med kollegaer. Støttepedagogen skal samarbeide om tiltak og tilrettelegging for barnet, med resten av avdelingen. Det skal legges planer slik at barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp, blir inkludert i det allmennpedagogiske tilbudet. Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder, dette er en del av støttepedagogens arbeidsoppgaver. Videre skal støttepedagogen i samarbeid med barnehagen sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er enormt med ansvar på barnehage og de ansatte. Videre står det at tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alt dette er en del av mandatet. Det kan allikevel oppleves noe overveldende når man må bruke arbeidsdagen på å kjøre rundt, snu om på tanker og planer for å gå inn i neste barnehage og møte et annet barn for dagen. Alt dette kan i tillegg være vanskelig å gjennomføre, når hverdagen til støttepedagogen er så lite organisert som den er og det kan virke som det er lite kontinuitet for resten av personalet med støttepedagog som «kommer og går».

I denne studien var det flest som er ansatt i flere barnehager og jobber på flere ulike avdelinger (se tabell 2). Det vil uavhengig av arbeidssted praktiseres ulikt fra barnehage til barnehage hvordan arbeidsdagen til støttepedagogen er lagt opp, og hvilke oppgaver de ulike barnehagene tillegger støttepedagogen. Det er som sagt ingen fasit på hvordan støttepedagogens arbeidshverdag er organisert. I Færder kommune har alle barnehager ansatt en spesialpedagog hver, og antall barn med behov for spesialpedagogisk hjelp har gått ned med 41% (Utdanningsnytt, 2020). Hovedtanken med dette er at barnehagen innehar eget støttesystem i forbindelse med spesialpedagogiske behov hos barn. Barn med behov for hjelp får også dette raskere. En spesialpedagog eller støttepedagog som jobber fast i barnehagen, vil kjenne til barna godt og kan raskt observere læring og utvikling. Ville det vært spesialpedagog eller støttepedagog ansatt fast i barnehage, kunne disse satt i gang tiltak og barna ville ikke trengt å vente på sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak. Støttepedagogene kan sikre at barna i barnehagen mottar ekstra tid og støtte til å lære og utvikle seg, så snart de opplever problemer med språklig og/eller sosial læring og utvikling. Ved at det hadde vært et spesialpedagogisk ressursteam i hver enkelt barnehage, kan det frigjøres ressurser fra administrativt arbeid til direkte hjelp for barna i barnehagen.

I en barnehage som er opptatt av likestilling, likeverd og inkludering, mener Solli (2010) at oppmerksomheten bør rettes mot hvordan man kan innlemme spesialpedagogiske tiltak i den daglige virksomheten. Det dreier seg om å utvikle støttende læringsmiljøer som imøtekommer alle barnas behov, der utfordringer oppfattes i et relasjonelt perspektiv. Dette kan gjøres på ulike måter, avhengig av hva utfordringene innebærer, barnegruppas sammensetning, ansattes kompetanse og omfanget på den spesialpedagogiske hjelpen. Spesialpedagogisk hjelp forstås i denne undersøkelsen som den praktiske iverksettingen av spesialpedagogisk kunnskap. På den ene siden skal sosialpedagogikk ivareta enkeltbarns rett til spesialpedagogisk hjelp, og den skal på den andre siden iverksette denne hjelpen på en måte som styrker sosiale fellesskap med andre barn. Hjelpen skal skreddersys til et barn og gjennom denne skreddersømmen bidrar til å lette barnets adgang og deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende (Åmot & Ytterhus, 2019, s.591). Skal det være best mulig utvikling for de enkelte barna og oppleve tilhørighet og deltagelse for alle være målet, må det iverksettes ulike tiltak overfor ulike barn tilpasses konkrete situasjoner. Hvordan slike tilpasninger utformes, avhenger både av hva slags situasjoner utfordringene gjør seg gjeldende i, hvilke utfordringer enkeltbarn beskrives å ha, og hva slags handlingsrepertoar støttepedagogen kan tilby (Åmot & Ytterhus, 2019, s.591).

På tross av at de fleste støttepedagogene i undersøkelsen følte seg trygge i rollen, ville mange av deltakerne føle seg tryggere om de hadde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse. For å se dette i sammenheng med studiens problemstilling, kan man undres om støttepedagogene egentlig innehar tilstrekkelig med spesialpedagogisk kompetanse til å utføre arbeidsoppgavene deres. I tillegg til å utøve spesialpedagogisk hjelp til barna, skal støttepedagogene samarbeide med de andre ansatte i barnehagen, skrive planer, evalueringer og samarbeide med andre instanser. Spesialpedagoger, støttepedagoger, pedagogiske ledere og det øvrige personalet er alle involvert i det spesialpedagogiske arbeidet. Omfanget av tildelte timer med spesialpedagogisk hjelp varierer, men barna går i barnehagen hele dager og omfattes dermed også av det ordinære tilbudet. For at barnehagetilbudet skal være helhetlig, er det en forutsetning at det er en klar sammenheng mellom det spesialpedagogiske tiltakene og det allmennpedagogiske tilbudet. De to største hindringene for å inkludere barn med spesialpedagogiske behov i de allmennpedagogiske tilbudet, er ressurser og kompetanse i personalgruppa. Det er ofte lite ressurser til enkeltvedtak og det er lett for at tiltakene blir fragmenterte og ikke settes i sammenheng med det ordinære pedagogiske arbeidet (Åmot & Ytterhus, 2019, s.597). Likevel kommer det frem i studien at de fleste støttepedagogene jobber på flere avdelinger eller i flere barnehager. Dermed kan det være utfordrende for støttepedagogene å skulle sikre at kvaliteten i det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske er god nok. Samtidig sier rammeplanen for barnehagen at ansatte i barnehagen skal sørge for at barn får den tilretteleggingen som er nødvendig for at de skal få et inkluderende og likeverdig tilbud

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Man kan undres hvordan støttepedagogen får tid til å kvalitetssikre tilbudet, når de er lite til stede og ikke har mye tid sammen med barnet daglig. Man vet at statistikken tilsier at spesialpedagogisk hjelp gjennomføres av spesialpedagog i vel 15% av tiden, av barnehagelærer i vel 40% av tiden, og av ufaglært i vel 18% av tiden (Åmot & Ytterhus, 2017, s.592). Sett i lys av foreliggende forskning er det bekymringsfullt at andelen ufaglærte som gir spesialpedagogisk hjelp, er større enn andelen spesialpedagoger eller støttepedagoger som gir denne hjelpen. Flere forskere påpeker at det er en klar sammenheng mellom positive resultater hos barna og kompetansen til den som gjennomførte tilbudet. Barn som mottok hjelp fra formelt høyt kompetente utøvere, oppnådde bedre resultat enn den som mottok hjelp fra assistenter. Med dette til grunn, bør arbeidsgivere tilby kompetanseheving til alle sine ansatte, om det er en forventning at alle ansatte skal kunne gi barnet den gode spesialpedagogiske hjelpen det har krav på. Nordahl og Haussätter (referert i Thygesen m. fl, 2009), påpeker at det er tvilsomt om ansatte uten formell spesialpedagogisk kompetanse er i stand til å yte hjelp og støtte på det kvalitative nivået som forutsettes kort (Åmot & Ytterhus, 2019, s.593).

Denne studien tar for seg støttepedagogen og deres kompetanse. Gjennom resultatene av undersøkelsen, ser man at det er svært mange som har «annen pedagogisk utdanning». Hvilke fag og emner disse deltakerne har hatt, vet vi ikke noe om. Det kan allikevel tenkes at disse deltakerne har tatt lærerutdanning, barnevernspedagog m.m. Disse utdanningene tar ikke for seg barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, eller hvordan barnehagehverdagen er.

Når det kommer til kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet, vil det ikke kun være den faglige kompetansen som er nyttig. Kommunikativ kompetanse, etisk kompetanse og forvaltningskompetanse er alle viktige begreper i arbeid med spesialpedagogikk i barnehagen.

Det kan eksempelvis være hvordan man mestrer direkte relasjoner, har innsikt i etikkens grunnlagsspørsmål, utøver reflektert dømmekraft eller evnen til å utøve juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av lovverk og i ulike faser av saksbehandling (Gottvassli, 2020, 37). Et helhetlig og sammenhengende tilbud betinger et samarbeid mellom støttepedagog og det øvrige personalet. Det er grunn til å anta at godt samarbeid, god planlegging og helhetsblikk på barnehagen som organisasjon kan være en motvekt mot opplevelsen av for lite spesialpedagogiske ressurser og manglende spisskompetanse. Denne studien viser at ganske få svarer at de «føler seg inkludert i det faglige fellesskapet på avdelingen». Dette kan bety at støttepedagogene og resterende personal på avdelingen jobber litt hver for seg. For å dra nytte av støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse, og avdelingspersonalet sin kjennskap til barnet, bør det muligens være noe større fokus på samarbeidet mellom støttepedagog og avdelingspersonal. Dette vil på sikt, være til barnets beste.

På generelt nivå er barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i det meste av tiden sin i barnehagen sammen med barn flest. Personalet i barnehagen synes i all hovedsak å være opptatt av at barna med spesialpedagogisk hjelp skal ha en god barnehagehverdag og få nødvendig hjelp og støtte til for eksempel å komme inn i lek med barn flest. Går man nærmere inn på hvordan spesialpedagogiske hjelpen ofte organiseres innenfor det ordinære barnehagens rammer, eksisterer det minst tre ulike måter å gjøre dette på: i avdeling, i mindre grupper eller som en til en organisering. Den ene utelukker ikke den andre og ofte kombineres to eller tre, eller alle tre organiseringsformene. Det er interessant å merke seg at assistenter i barnehagen kan oppfatte organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen på en annen måte enn hva spesialpedagogene og støttepedagogene mener de legger opp til, og hva dette har å si for kvaliteten i arbeidet (Åmot & Ytterhus, 2019, s.598).

I denne undersøkelsen er det kun støttepedagoger som jobber i barnehage som har besvart spørreskjema. Det har vært nevnt i tidligere i denne avhandlingen hva kvalitet hos og blant de ansatte kan bety for barna i barnehagen. I teori-kapitlet ble også begrepet strukturkvalitet eller strukturell kvalitet presentert. I denne studien er det strukturelle faktorer som blant annet personalets kompetanse, utforming av det fysiske miljø, ressurser og personaltettheten som er relevant. Det har blitt nevnt hvordan organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen kan være. Med støttepedagog som er mye på farten, og barn som tas med ut av fellesskapet for å «jobbe» eller «trene» på spesifikke kunnskaper. Man kan undres om det vært en bedre kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet, om støttepedagogen var i samme barnehage eller eventuelt på samme avdeling daglig. Det kan tenkes at dette hadde vært bedre for barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp, da det ville vært mer kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet. Barna ville opplevd å tydelig struktur ved å bli møtt av samme personal hver dag. Vi kan allikevel ikke med sikkerhet si at både store gode lokaler, god økonomi, gruppestørrelser og personaltetthet vil øke kvaliteten i barnehagen. «God strukturkvalitet er imidlertid ingen garanti for at barn trives og utvikler seg» (Meld.St. 24, 2013, s.18). Dette er heller ingen garanti for kvaliteten, men det kan tenkes at det ville bedret kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet. Studien gir ikke svar på hva støttepedagogene selv mener om å ha flere ulike arbeidsplassen, men ut fra resultatene virker majoriteten av støttepedagogene opplever å være inkludert i det faglige fellesskapet. Det er også noen som opplever å ikke føle seg inkludert, og en faktor kan dermed være at de kunne ønsket bedre organisering og arbeidsforhold, og at dette hadde gjort jobben mer inkluderende. Det å skulle jobbe på flere arbeidsplasser kan også gjøre noe med tilhørigheten og inkluderingen til andre kollegaer. Studien tar ikke for seg om støttepedagogene opplever å være ensomme, men det kan tenkes at det kan oppleves ensomt til tider. Organisering når man jobber i flere barnehager eller på flere avdelinger kan da være ekstra utfordrende, for

støttepædagogen klarer ikke «holde i» det spesialpedagogiske arbeidet, eller bygge relasjoner når de kommer og går.

Man vet ut fra denne undersøkelsen at de fleste støttepædagogene i barnehager jobber på flere avdelinger og i flere barnehager. Samtidig viser resultatene at flesteparten av støttepædagogene ikke kan se for seg å være i denne jobben om fem år. Om det er strukturelle forhold, økonomi, trivsel, psykologisk trygghet eller andre faktorer, vet man ikke. Det kan allikevel tenkes at usikkerheten ved å flytte rundt i barnehager, samt ikke vite hvor behovet for deg vil være neste år, kan oppleves usikkert og utrygt. Samtidig kan det være vanskelig å trives i en jobb om man ikke har rett kompetanse. Studien sier ikke noe om hvilke faktorer som ligger til grunn for hvorfor støttepædagogene ikke ser for seg å være i nåværende jobb om fem år. Helt grunnleggende kan dette handle om tidlig innsats med mål om at barnets vansker og utfordringer ikke skal utvikle seg i negativ retning, og god og riktig spesialpedagogisk hjelp skal tilbys fra barnehagepersonalet. Her kan man også vise til innledningsvis i rammeplanen for barnehagen, hvor det fremheves viktige verdier om at barnehagen skal møte barns behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at de får ta del i og medvirke fellesskapet. Videre understreker rammeplanen at barnehagen skal bidra til trivsel, glede, lek og læring og skal være både et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det har kommet tydelig frem at kompetansen til de ansatte som jobber med barnet som har behov for spesialpedagogisk hjelp, er viktig. Det bør derfor være en god rutine på hvilke voksne som er satt til å være tett på barna som trenger støtte. Denne undersøkelsen viser at deltakerne både ønsker mer kompetanse og det ville gjort noe med deres trygghet i egen rolle på jobb. Allikevel anser flesteparten av deltakerne å være trygge og kompetente til det arbeidet de skal utføre. Personalets kompetanse er den viktigste faktoren for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet, men vil også påvirke personalets trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2007-2010)

6 Konklusjon

6.1 Sammenfatning av funn

Ved hjelp av denne studien var det et ønske om å se nærmere på støttepedagogens spesialkompetanse gjennom å se på sammenhenger mellom blant annet utdanning, organisering og trygghet. Formålet med studien har vært å undersøke hvor relevant utdanningen til støttepedagogen er mot de arbeidsoppgaver de er satt til, hvordan organiseringen av støttepedagogen påvirker det spesialpedagogiske arbeidet, og hvor trygge de er i rollen de har, ut fra sin spesialpedagogiske kompetanse. Gjennom analyse av spørreundersøkelsen, ble de mest interessante funnene fra spørreundersøkelsen drøftet i lys av relevant teori og forskning. Studien indikerer at støttepedagoger i barnehager opplever å inneha god kompetanse innenfor det spesialpedagogiske faget. Allikevel mener flere av deltakerne at de hadde vært enda tryggere i eget arbeid om de hadde enda mer spesialpedagogisk kompetanse. Ikke bare ville dette trygget støttepedagogen i deres arbeid med barna i barnehagen, det ville også hevet kvaliteten av det spesialpedagogiske tilbudet barna får.

Studien viser at organiseringen av støttepedagogene er ganske varierende fra barnehage til barnehage, og færrest av støttepedagogene arbeider i samme barnehage og på samme avdeling daglig. Ifølge faglitteratur og forskning kan gode og strukturerte hverdager være det som er mest hensiktsmessig når man arbeider med barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Det å ha trygghet og rutiner i hverdagen, er det beste for barnas læring og utvikling. Samtidig kan det gjennom drøftingen se ut til at det kan være vanskelig for støttepedagogen å føle tilhørighet og stabilitet i arbeidshverdagen når de jobber i flere barnehager. Mange av deltakerne svarer allikevel at de opplever å være en del av det faglige fellesskapet. Studien viser at støttepedagogene i noen grad opplever å være en del av avdelingens faglige team, og at de får tilbud om kompetanseheving av arbeidsgiver. Dette er alle faktorer som påvirker kvaliteten i det spesialpedagogiske tilbudet og støttepedagogens egen trygghet i deres arbeid. Dette er også viktige faktorer som kan være med å påvirke støttepedagogens motivasjon til å bli værende i jobben som støttepedagog i barnehage.

Det å skulle bygge gode og trygge relasjoner med barn og ansatte i barnehager når man er mye «ut og inn», kan også være vanskelig. Studien viser også at majoriteten av støttepedagogene svarer nei til at de ser for seg at de er i denne jobben om fem år.

6.2 Implikasjoner for praksis

Tryggere støttepedagoger i egen rolle, gir mer trygghet og kvalitet for barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Støttepedagogen opplever delvis trygghet til å utføre arbeidsoppgavene de er satt til, men hadde allikevel vært tryggere om de hadde mer spesialpedagogisk kompetanse.

Studien viser tydelig gjennom faglitteratur og forskning hvordan kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet hadde vært bedre, om den spesialpedagogiske kompetansen til støttepedagogene var større. Dermed kan man konkludere med at for praksisen i barnehagen, ville det vært vinn-vinn om støttepedagogen hadde hatt mer spesialpedagogisk kompetanse. De hadde selv opplevd å være tryggere når arbeidsoppgavene skal utføres, samt barna med behov for spesialpedagogisk hjelp hadde fått et bedre tilbud.

Organiseringen av støttepedagoger kan oppleves noe kaotisk og lite effektivt da det inngår mye tid i til reising om man jobber i flere barnehager. Støttepedagogene opplever til en viss grad å være en del av barnehagens faglige team. Det å skape relasjoner til barn og ansatte kan være mer utfordrende når man kun har noen få timer sammen i uka og bruker mye tid på reising. Ulike utfordringer som hvordan skape gode samarbeid, oppnå gode relasjoner til barn og andre ansatte, kvalitet i spesialpedagogiske arbeidet og hvordan få tid til å følge opp når man er mye på farten, er noen av spørsmålene som bør stilles.

En annen interessant vinkling, er om den spesialpedagogiske hjelpen kunne vært effektivisert ovenfor barna, om støttepedagogen hadde god spesialpedagogisk kompetanse fra start. Det tar lang tid å få kompetanse og man kan spare mye verdifull tid og sette i gang observasjoner og tiltak med en gang, om kompetansen er der. Kanskje man bør vurdere å ansette støttepedagoger som har videreutdanning eller mastergrad innenfor det spesialpedagogiske feltet. Det kunne vært nyttig om flere kommuner hang seg på Færder som eksempel, som har ansatt spesialpedagog (støttepedagog, men med krav om mastergrad) i alle barnehager. Foreløpige konklusjoner fra barnehagene i Færder sier at dette har økt kvaliteten betydelig på det spesialpedagogiske arbeidet, og spesialpedagogen og de andre ansatte opplever å være tryggere i arbeidet de gjør med barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Samtidig blir den spesialpedagogiske hjelpen effektivisert, da det alltid er en spesialpedagog til stede og kan observere og sette i gang tiltak.

Til slutt kan det tenkes at organiseringen av støttepedagogene kan påvirke følelsen av å bruke kompetansen sin riktig. Det å stadig skulle være på farten, ha flere ulike arbeidsgivere og kollegaer, samt jobbe i ulike barnehager som praktiserer spesialpedagogikk ulikt, kan være strevende for støttepedagogene. Det bør bli en bedre ordening og organisering, slik at støttepedagogens funksjon blir best mulig ivaretatt og hensiktsmessig brukt ovenfor barna som både har behov, men også krav om spesialpedagogisk hjelp.

6.3 Veien videre

Det hadde vært interessant og gjort en større undersøkelse, der man hadde brukt eksempelvis forskningsintervju som metode, og fått støttepedagogenes egne meninger og synspunkter frem i lyset. Det hadde vært spennende og gått i dybden av spørsmålene fra denne undersøkelsen, for å tegne et enda tydeligere bilde av støttepedagogens egne opplevelser i arbeidshverdagen, slik at deres synspunkter kom tydeligere frem. Samtidig hadde det vært svært spennende og intervjuet de ufaglærte støtteassistentene som er mange timer i uken sammen med barn med ulike spesialpedagogiske behov. Hvilke tanker og refleksjoner de har rundt å jobbe tett med barn med spesialpedagogiske behov, uten å ha den faglige kompetansen i bunn.

Allikevel anses denne studien som svært aktuell, da det er viktig å rette søkelys på det spesialpedagogiske arbeidet og kompetansen i barnehagen, da man ser en tydelig økning av behov for spesialpedagogisk hjelp hvert år.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2019). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage – teamledelse og teamlæring i barnehagen. I E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2.utg, s.255-277). Fagbokforlaget
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. & Næss, K.A. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, s. 23-46). Cappelen Damm Akademisk
- Choen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.utg). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg). Gyldendal
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Gottvassli, K. A. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. (2.utg). Cappelen Damm Akademisk
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. (3.utg). Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Hausätter, R. (2021). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B.B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2021, 2.utg, s. 49-60). Fagbokforlaget
- Helland, L. (2003). *Grenser for segmentering? Modellresonnementer og empiri*.
- Hvidsten, B. B. (red). (2021). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (2.utg). Fagbokforlaget

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg). Cappelen Damm Akademisk
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, R.F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3utg). Gyldendal akademisk
- Larsen, A.K & Laski, A. (2023). Ledelse, demokrati og psykologisk trygghet. I C. Johannesen & C. Thun (Red). *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen*. (s. 129-148). Fagbokforlaget
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage publications INC
- Meld.st.24 (2012-2013) Framtidens barnehage. Kunnskapsdepartementet
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget
- Nilsen, D. V. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-52). Cappelen Damm Akademisk
- Nilsen, D, V. (2014). Spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 13-31). Cappelen Damm Akademisk
- Otterstad, A. M. (2018). Kritiske perspektiver og barnehagepedagogikk(er). I T. Lafton, & A. M. Otterstad. (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s.247-264). Fagbokforlaget

- Polkinghorne, D. (1989). *Reviewed Work: Narrative Knowing and the Human Sciences*. [American Journal of Sociology](#), Vol. 95, No. 1 (Jul. 1989), (s. 258-260)
- Prirpp, A.H. (2018). Pearsons eller Spearman's korrelasjonskoeffisienter. *Tidsskriftet den norske legeforening*. (Tidsskr.18.0042). <https://doi.org/10.4045>
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis* (s. 231-244). Russell Sage Foundation.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson I.,(2012) *Barns lærande- fokus i kvalitetsarbeidet*. Liber AB.
- Silverman, D. (2015). *Interperiting Qualitative Data*. (5.utg). Sage Publications ltd
- Tetzchner, V.S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi – typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal
- Thrane, C. (2019). *Kvantitativ metode – en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Gyldendal akademisk
- Ubøe, J. & Jørgensen, K. (2008). *Statistikk for økonomifag* (3. utg). Gyldendal akademisk
- Universitetet i Oslo. (2023). *Veiledning i nettskjema*. www.nettskjema.no
- Universitetet i Oslo (2023). *Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tiltak-for-a-sikre-anonymitet.html#toc3>
- Universitetet i Sørøst-Norge (2023). *Studieplan bachelorutdanning barnehagelærer*
https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/BLUHEL_2022_H%C3%98ST
- Utdanningsdirektoratet (2023, 30.mars). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsnytt. (2020, 5.mars). *Ansatte spesialpedagog i alle barnehagene i Færder – antallet henvisninger til PPT stuper*.Utdanningsnytt.no.

<https://www.utdanningsnytt.no/bemanningsnorm-overgrep-sensitive-barn/ansatte-spesialpedagog-i-alle-barnehagene-i-faerder--antallet-henvisninger-til-ppt-stuper/230290>

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, s.589-611). Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse

Vil du delta i forskningsprosjektet; Støttepedagogens spesialpedagogiske kompetanse i barnehagen?

Formål

Denne oppgaven er en avsluttende del av studieprogrammet "Master i pedagogikk - andre læringsarenaer og velferdstjenester", ved universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan støttepedagoger opplever sin spesialpedagogiske kompetanse i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i denne spørreundersøkelsen da du jobber som støttepedagog i barnehage. Spørreundersøkelsen vil bli sendt ut til støttepedagoger over hele landet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dataen skal samles inn gjennom en nettbasert spørreundersøkelse som er 100% anonym. For deg innebærer deltakelsen i studiet å besvare en nettbasert spørreundersøkelse som tar ca. 4-6 minutter. Svarene fra spørreundersøkelsen blir registrert og oppbevart elektronisk. Spørreundersøkelsen vil være åpen for deltakelse i tidsrommet 1.mars til 15.april. Spørreundersøkelsen vil bli sendt ut til støttepedagoger over hele sør- og østlandet. Spørsmålene baserer seg på støttepedagogens egne vurderinger av kompetanse og støtte i arbeidet deres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.23. Etter prosjektslutt vil det anonyme datamaterialet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Det vil ikke være behov for å samle inn personopplysninger om det som deltar i denne forskningsprosjektet. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert (22.02.23) at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Har du spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om dine rettigheter, ta kontakt med:

Kathrine Indahl, student.

kathrineindahl@hotmail.com, tlf: 93600111

Bettina Nielsen, veileder.

bettina.nielsen@usn.no, tlf: 35026205

Ved at du trykkes på "neste" på dette skjemaet, samtykker du til deltakelse i forskningsprosjektet. Da undersøkelsen er 100% anonym, vil du ikke ha mulighet til å trekke deg.

Med vennlig hilsen

Kathrine Indahl

Vedlegg 2: Spørreskjema

Hvilken barnehageorganisasjon jobber du for?

Kommunal

Privat

Hvordan ansettelsesforhold har du?

Fast

Vikariat/Midlertidig

Hvor mange år har du jobbet i din nåværende stilling?

0 -2 år

2 - 8 år

8 - 12 år

12 - 20 år

Mer enn 20 år

Hvilken utdanning har du?

Barnehagelærer / førskolelærer

Barnehagelærer med videreutdanning

Mastergrad

Annen pedagogisk utdanning

Er du ansatt på en fast avdeling?

Ja, jobber kun på en avdeling

Nei, jobber på flere avdelinger

Nei, jobber i flere barnehager

Faglig kompetanse

Faglig kompetanse vil i denne spørreundersøkelsen omhandle ditt utdanningsløp, hvordan du opplever dine arbeidsoppgaver faglig sett, og hva ditt arbeid krever av faglig kompetanse. I hvilken grad er du enig i utsagnene som følger:

Utdanningen din er relevant for arbeidsoppgavene dine

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Utdanningen din inneholdt et eller flere emner om spesialpedagogikk

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Arbeidsoppgavene dine er for vanskelige og/eller for utfordrende

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Du har fått den opplæringen som kreves for å gjennomføre arbeidsoppgavene dine på en tilfredsstillende måte

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Jobben din krever at du tilegner deg ny kunnskap og nye ferdigheter

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Du er inkludert i det faglige fellesskapet i barnehagen/ på avdelingen

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Du får tilbud om kunnskapsdeling med annet støttepersonell i barnehagen / kommunen

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Du får tilbud om kompetanseheving fra arbeidsgiver hvis det er behov for det

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Det blir satt av tid til å drøfte/reflektere over utfordrende situasjoner i arbeidet, med andre kollegaer

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Det er viktig at du er pålogget i jobben din hele dagen

Med "pålogget" menes at du må være psykisk til stede under hele arbeidsdagen din.

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Du føler deg trygg i egen rolle på jobben

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Mer spesialpedagogisk kompetanse ville økt din opplevelse av trygghet i din rolle

Svært uenig

Delvis uenig

Nøytral

Delvis enig

Svært enig

Støtte

Støtte omhandler hvordan du opplever å bli verdsatt i ditt arbeid, og om du får den støtten du trenger. I hvilken grad er du enig i utsagnene som følger:

Om du trenger det, kan du få støtte og hjelp fra andre arbeidskollegaer

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Om du trenger det, kan du få støtte og hjelp fra din nærmeste leder

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Dine arbeidsresultater blir verdsatt av dine kollegaer

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Dine arbeidsresultater blir verdsatt av din nærmeste leder

- Svært uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Svært enig

Ser du for det at du er i denne jobben om 5 år?

Ja

Nei

Vet ikke