



UiO • Universitetet i Oslo

# «En barnehage for alle» - En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

Kine Marie Tofteng

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2021

# «En barnehage for alle»

En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

© Kine Marie Tofteng

2021

«En barnehage for alle» - En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

Kine Marie Tofteng

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**Tema:** Temaet for denne masteroppgaven er tilrettelegging av inkludering for barn med Down syndrom i ordinær barnehage.

**Bakgrunn og formål:** Bakgrunnen for valg av tema er et ønske om å finne ut hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom spesielt. Formålet med studien er å belyse og øke kunnskapen om dette. Å ha fokus på inkludering allerede fra barnehagealder kan være svært betydningsfullt for barn med Down syndrom. Tidligere forskning viser at deltakelse i inkluderende miljøer for barn med Down syndrom kan øke deres språklige, sosiale og akademiske ferdigheter (Se f. eks. Buckley et al, 2006 & Lorenz, 1999). Inkludering må ses i sammenheng med blant annet deltakelse, mangfold, annerledeshet, livskvalitet og tilhørighet (NOU, 2016, s. 39). Hensikten med denne studien er å rette fokuset mot inkludering og hvordan barnehagen tilrettelegger for dette for barn med Down syndrom, samt bidra til å belyse og øke kunnskapen om dette området.

**Problemstilling:** *På hvilken måte tilrettelegger barnehagen for inkludering for barn med Down syndrom?*

**Metode:** Masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming, og det er brukt intervju som forskningsmetode. Intervju som forskningsmetode er valgt fordi jeg ønsket å komme tettere på informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til oppgavens tema. Utvalget består av syv pedagogiske ledere i ordinære barnehager. Det er benyttet en tematisk analyse av datamaterialet, og resultatene er drøftet ut ifra fire hovedtemaer: forståelse av inkluderingsbegrepet, tilrettelegging for inkludering, variasjon i barnas fungering og holdninger.

## **Resultater:**

Resultatene i intervjuundersøkelsen viser at informantene er nokså samstemte når det gjelder forståelse av inkluderingsbegrepet, og hvordan barnehagene tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Hovedelementer som går igjen i resultatene knyttet til forståelse av inkluderingsbegrepet, er deltakelse på lik linje med alle andre, og kunne delta ut ifra sitt nivå og forutsetninger og tilhørighet i et felleskap. Informantene trekker frem at voksenrollen spiller en viktig rolle i arbeidet med inkludering, og at det kan være hensiktsmessig å ha

fokus på å lære barna gode holdninger allerede fra barnehagealder. Funnene viser at nok voksenressurser er en viktig forutsetning for inkludering. Informantene trekker frem at barn med Down syndrom kan ses på som viktige bidragsyttere til å få frem mangfold i en barnegruppe, og at de andre barna lærer fra tidlig alder at det er greit å være forskjellige. I forhold til funn knyttet til utvikling av sosial kompetanse hos barn med Down syndrom, blir små lekegrupper, tilpasning av aktiviteter, voksenstøtte, trygge rammer og tilrettelegging i lek trukket frem som relevante elementer. Samme rammebetingelser, få lov til å uttrykke seg og at alle har en viktig plass i barnegruppa blir sett på som viktige faktorer fra informantenes ståsted som kan være betydningsfullt for barn med Down syndrom senere i livet. Til slutt viser resultatene at barnehagen er en viktig arena for å danne et grunnlag, slik at man har gode forutsetninger for å klare seg i skolealder og senere i livet for barn med Down syndrom.

**Konklusjon:** Studien viser likhetstrekk knyttet til hvordan ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Pedagogene i mitt utvalg har nokså lik forståelse av inkluderingsbegrepet. Studien belyser at inkluderende miljøer kan ha positiv innvirkning knyttet til språklige, akademiske og sosiale ferdigheter hos barn med Down syndrom.

# Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært både utfordrende og lærerikt. Det har vært en lang reise, og det er en lettelse endelig å være i mål og vite at jeg klarte det.

Motivasjonen for å ta en master i spesialpedagogikk stammer fra min erfaring som barnehagelærer. Barnehageansatte blir sett på som barnas superhelt. Jeg ønsker å være superhelten til de barna som trenger meg litt ekstra.

Først ønsker jeg å takke mine informanter som har deltatt i min intervjustudie. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid, og ønsket å delta og dele av deres kunnskap. Videre må jeg takke min veileder Silje Hokstad som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og hjulpet meg på veien til en ferdig masteroppgave jeg kan være stolt av. Til slutt vil jeg takke familie og venner som har støttet meg når det har vært krevende, løftet meg opp og heiet på meg hele veien.

Jeg gleder meg til å ta fatt på en ny hverdag som spesialpedagog.

Drammen, mai 2021

Kine Marie Tofteng

# Innholdsfortegnelse

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning.....</b>                                  | <b>1</b>  |
| 1.1      | Bakgrunn for valg av tema.....                          | 1         |
| 1.2      | Avklaring av kjernebegreper.....                        | 2         |
| 1.3      | Oppgavens formål og problemstilling.....                | 2         |
| 1.4      | Presentasjon av oppgavens kapitler.....                 | 3         |
| <b>2</b> | <b>Teori.....</b>                                       | <b>4</b>  |
| 2.1      | Livet i barnehagen.....                                 | 4         |
| 2.1.1    | Sosialt samspill og utvikling av sosial kompetanse..... | 5         |
| 2.1.2    | Lekens plass i barnehagen.....                          | 7         |
| 2.1.3    | Spesialpedagogisk hjelp.....                            | 8         |
| 2.2      | Inkludering.....  | 9         |
| 2.2.1    | Inkludering i barnehagen.....                           | 11        |
| 2.3      | Begrepet utviklingshemming.....                         | 12        |
| 2.3.1    | Utvikling hos barn med utviklingshemming.....           | 14        |
| 2.3.2    | Barn med utviklingshemming i en barnehagekontekst.....  | 15        |
| 2.3.3    | Inkludering for barn med utviklingshemming.....         | 16        |
| 2.4      | Down syndrom.....                                       | 18        |
| 2.4.1    | Utvikling og læring.....                                | 19        |
| 2.4.2    | Barn med Down syndrom i en barnehagekontekst.....       | 20        |
| 2.4.3    | Inkludering for barn med Down syndrom.....              | 21        |
| <b>3</b> | <b>Metode.....</b>                                      | <b>23</b> |
| 3.1      | Kvalitativ tilnærming.....                              | 23        |
| 3.1.1    | Intervju som forskningsmetode.....                      | 24        |
| 3.1.2    | Forskerens førforståelse.....                           | 25        |
| 3.2      | Utvalg og rekruttering.....                             | 26        |
| 3.3      | Datainnsamling og gjennomføring av intervjuer.....      | 27        |
| 3.3.1    | Transkripsjon.....                                      | 28        |
| 3.4      | Koding og analysering av datamaterialet.....            | 28        |
| 3.5      | Etiske hensyn.....                                      | 29        |
| 3.6      | Validitet og reliabilitet.....                          | 30        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>4</b> | <b>Presentasjon av resultater.....</b>                                  | <b>33</b> |
| 4.1      | Bakgrunnsinformasjon.....   | 34        |
| 4.1.1    | Informantenes arbeidserfaring og forkunnskap.....                       | 34        |
| 4.1.2    | Barnas fungering.....   | 35        |
| 4.2      | Inkludering.....  | 36        |
| 4.2.1    | Forståelse av inkluderingsbegrepet.....                                 | 36        |
| 4.2.2    | Inkluderende miljø for alle barn og pedagogers påvirkning.....          | 39        |
| 4.2.3    | Tilrettelegging knyttet til inkludering for barn med Down syndrom.....  | 40        |
| 4.2.4    | Muligheter og begrensninger i arbeidet med inkludering.....             | 41        |
| 4.3      | Sosialt samspill og sosial kompetanse.....                              | 42        |
| 4.3.1    | Kjennetegn ved et godt samspill i barnehagen.....                       | 42        |
| 4.3.2    | Utvikling av sosial kompetanse for barn med Down syndrom.....           | 43        |
| 4.4      | Betydning for voksenlivet.....  | 44        |
| 4.4.1    | Betydningen av et inkluderende miljø fra barnehagealder.....            | 44        |
| 4.4.2    | Betydningen av utvikling av sosial kompetanse senere i livet.....       | 46        |
| <b>5</b> | <b>Diskusjon.....</b>   | <b>48</b> |
| 5.1      | Forståelse av inkluderingsbegrepet.....                                 | 48        |
| 5.2      | Tilrettelegging for inkludering.....                                    | 51        |
| 5.3      | Variasjon i barnas fungering.....                                       | 52        |
| 5.4      | Holdninger.....   | 56        |
| 5.5      | Oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning.....      | 59        |
| <b>6</b> | <b>Avslutning.....</b>  | <b>61</b> |
|          | <b>Litteraturliste.....</b>   | <b>62</b> |
|          | <b>Vedlegg.....</b>   | <b>71</b> |
|          | Vedlegg 1 – NSD sin vurdering.....                                      | 71        |
|          | Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter..... | 74        |
|          | Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte.....   | 78        |
|          | Vedlegg 4 – Intervjuguide.....  | 82        |

Antall ord: 22745



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven er fokuset på inkludering for barn med Down syndrom i ordinær barnehage. Regjeringen har satt et mål om at alle barn skal ha like muligheter til utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I Norge skal vi strebe etter å ha et utdanningssystem som fremmer verdien av kunnskap og fellesskap, og som bidrar til at alle skal kunne oppleve mestring. Et inkluderende fellesskap er svært betydningsfullt for alle barn, og er avgjørende for å sikre barns utvikling og læring (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Masteroppgaven omhandler hvordan et lite utvalg pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering knyttet til barn med Down syndrom. Det finnes lite forskning knyttet til barnehagen, og enda mindre om inkludering i barnehagen (Solli, 2017, s. 37). Dette kan tyde på at det er et kunnskapshull på området. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom.

Det er viktig å ha fokus på inkludering for barn med Down syndrom allerede fra barnehagealder. Et inkluderende barnehagemiljø skal bidra til å oppmuntre og stimulere alle barn, og hensikten er at alle barn skal kunne oppleve meningsfull deltakelse og tilhørighet til fellesskapet (Nordahl, 2018, s. 25). Inkludering i barnehagen kan bidra til å skape et godt læringsmiljø (Meld. St. 18 (2010-2011) s. 8). Dette kan være svært betydningsfullt for utvikling og læring hos barn med Down syndrom.

Barn med Down syndrom er ofte omtalt og beskrevet i medisinsk og spesialpedagogisk litteratur ut fra diagnosespesifikke kjennetegn. Språklæring, lese- og skriveopplæring samt det medisinske feltet har vært i fokus. Styrker og muligheter for utvikling og læring hos barn med Down syndrom har vært mye omtalt. Det viser seg at det er en del kunnskap om biologiske og psykologiske vilkår for læring og utvikling, og spesielt vilkår for språklæring og spesialpedagogiske tiltak. Likevel kommer det frem at det er mindre kunnskap om hvordan det faktisk jobbes med disse barna i norske barnehager (Eriksen Ødegaard & Klepstad Færevaa, 2014, s. 278). Denne studien har som formål å belyse hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Derfor ønsker jeg å studere dette ytterligere gjennom semistrukturerte intervjuer med et lite utvalg pedagoger i ordinære barnehager.

## **1.2 Avklaring av kjernebegreper**

I denne masteroppgaven er det spesielt to kjernebegreper jeg vil avklare som vil være sentrale for studien: Inkludering og Down syndrom. Inkludering kan oppfattes på mange forskjellige måter. Et bredt perspektiv på inkludering omfatter å anerkjenne at alle er forskjellige, mangfoldet i samfunnet og et større fokus på deltakelse og læring i et samfunn for alle, uansett behov og forutsetninger (Skogdal, 2014). Inkludering handler om at hver enkelt skal oppleve å bli sett, verdsatt og akseptert som man er, og bli tilbudt like muligheter til utvikling og læring ut fra egne forutsetninger (Nytrø, 2014). Videre er inkludering en verdi som har fokus på at barn skal oppleve tilhørighet til et sosialt fellesskap, og erfare vennskap og dele interesser, gleder og utfordringer med andre barn (Befring, 2020).

Mennesker med Down syndrom er en del av alles hverdag da de er lette å kjenne igjen ut ifra sitt karakteristiske utseende (Mæhle, 2018, s. 73). En av de vanligste tilstandene som fører til utviklingshemming er nettopp Down syndrom. Det er mye man kjenner til når det gjelder hvordan mennesker med Down syndrom utvikler seg, men det er likevel et kunnskapshull knyttet til undervisning og læring (Clarke & Faragher, 2014). Disse barna er svært forskjellige fra andre barn, og samtidig er variasjonen i fungering og utvikling stor innad i gruppen. Barn med Down syndrom kan trenge spesiell oppfølging for å kunne få utløp for sitt fulle potensial. Likevel skal disse barna ha like muligheter som andre barn til å lære og utvikle seg i barnehagen, og likevel få leke og forme seg som mennesker. Barn med Down syndrom bruker ofte visuelle læringsmåter, tegn og kroppslige erfaringer for å tilegne seg nye kunnskaper. Dette er tegn pedagoger i barnehager bør kjenne til for å kunne tilrettelegge for et godt barnehagemiljø for disse barna (Eriksen Ødegaard & Klepstad Færevaag, 2014, s. 273-294).

## **1.3 Oppgavens formål og problemstilling**

Studiens formål er å belyse og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. På bakgrunn av dette lyder oppgavens problemstilling slik:

**«På hvilken måte tilrettelegger barnehagen for inkludering for barn med Down syndrom?»**

#### **1.4 Presentasjon av oppgavens kapitler**

I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til masteroppgavens tema og problemstilling. Teorikapittelet tar først for seg en redegjørelse for livet i barnehagen på et generelt grunnlag. Her har jeg valgt å ha et ekstra fokus på sosialt samspill, sosial kompetanse og lek. Jeg vil også utdype retten til spesialpedagogisk hjelp. Videre vil jeg forklare begrepet inkludering og inkludering i barnehagen. Teorikapittelet vil deretter ta for seg utviklingshemming generelt og inkludering av barn med utviklingshemming. Til slutt vil jeg beskrive kjennetegn ved diagnosen Down syndrom hos barn, og deres fungering i en barnehagekontekst samt inkludering av barn med Down syndrom.

Kapittel 3 omhandler oppgavens metodevalg og hvordan datainnsamlingen er gjennomført. Her vil utvalg og koding og analyse av datamaterialet beskrives. Jeg vil presentere hvilke etiske hensyn som er tatt underveis, og oppgavens reliabilitet og validitet knyttet til styrker og svakheter ved min metodiske tilnærming.

I kapittel 4 vil jeg presentere resultatene fra gjennomførte intervjuer.

Kapittel 5 omhandler drøfting av resultatene. Her vil jeg sette resultatene opp mot teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven for å kunne svare på valgt problemstilling. Avslutningsvis vil jeg belyse oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning. Litteraturliste og vedlegg følger til slutt.

# 2 Teori

## 2.1 Livet i barnehagen

Barnehagen er en svært viktig læringsarena for de fleste barn i Norge. Tall fra 2020 viser at 92,2 prosent av alle barn i alderen 1-5 år går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). Barnehagens samfunnsmandat er forankret i Barnehageloven og Rammeplan for barnehager, og omfatter ulike plikter og retningslinjer som setter rammer for det pedagogiske innholdet. Barnehagen skal blant annet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og samtidig fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Det vil si at det skal være en helhetlig tilnærming til barns utvikling, og elementer som lek, omsorg og læring må ses i sammenheng. Barnehagen må gjenspeile viktige verdier som trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og ivareta at alle barn får ta del og medvirke i fellesskapet (Barnehageloven, 2005, §1, endret juni 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I barnehagen skal alle barn få utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskap. Den skal oppleves som et trygt sted for fellesskap, og bidra til trivsel og glede i lek og læring. Som pedagogisk virksomhet skal barnehagen gi barn mulighet til lek og meningsfylte opplevelser og aktiviteter. Alle barn skal få erfaring og oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap (Barnehageloven, 2005, §1-2, endret juni 2020). I den første norske rammeplanen fra 1995 var tittelen på et av kapitlene «Den gode barnehage». Fokuset var at barn skulle få mulighet til å utvikle basisferdigheter gjennom lek og læring. Barnehagen som organisasjon skulle være i stadig utvikling, og bære preg av bruk av planer og åpen dialog med foreldrene. Personalet skulle ha mulighet for faglig og personlig utvikling. I dag kan vi se at disse holdningene er videreført (Mørland, 2014).

Ifølge Stortingsmelding nr. 6 *Tett på* har regjeringen følgende mål: «Ni av ti elever som begynner på videregående opplæring, skal fullføre og bestå innen 2030. Et viktig skritt på veien er at 5 000 flere skal fullføre videregående opplæring hvert år innen 2025» (Meld. St. 6 (2019-2020 s. 18). For å nå målet er det derfor viktig at barna får et godt pedagogisk tilbud allerede fra de er små. Ulike erfaringer barna tilegner seg i barnehagen, vil kunne legge grunnlaget for hvilke muligheter de vil få senere i livet. Evnen til å være et godt medmenneske og til å skape gode fellesskap vil kunne være påvirket av erfaringer og opplevelser fra barnehagehverdagen. Tidligere forskning redegjør for betydningen av at barn har utviklet grunnleggende sosial og kognitiv kompetanse i løpet av barnehagelivet.

Det kan derfor være en sammenheng mellom barnehagetilbudet og personens helse, utdanning og økonomi senere i livet. Barnehagen som pedagogisk virksomhet, hvor kvalitet på innholdet står høyt, vil kunne bidra til gode resultater i skolen samt gi et godt grunnlag for å lykkes i arbeidslivet i voksen alder (Meld. St. 19 (2015-2016)). Dette understreker at barnehagen er en svært viktig samfunnsarena som skal gi barn muligheter til lek og læring, samt opparbeidelse av sosiale erfaringer.

### **2.1.1 Sosialt samspill og utvikling av sosial kompetanse**

Det å være en del av et inkluderende fellesskap som fremmer godt samspill mellom barn og mellom barn og voksne, er svært betydningsfullt. Barna skal oppleve barnehagen som et trygt sted, hvor de kan utvikle ulike sider i samspill, fellesskap og vennskap. Barnehagen skal tilrettelegge for utvikling av vennskap og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11-23). Sosial mestring står sentralt i menneskets utvikling, uavhengig av hvilke forutsetninger man har. Å kunne delta i meningsfulle samspill med andre er viktig for å få utløp for sitt fulle potensial (Vedeler, 2007). Språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter inngår i alt sosialt samspill og påvirker hverandre gjensidig. Ved at språket utvikles i barnehagealder, økes samtidig barnets muligheter for god sosial mestring (Vedeler, 2007).

Ifølge Edvard Befring består den sosiale læringen i «å utvikle kompetanse til å fungere sammen med andre og mestre sosiale spilleregler. Dette innebærer læring av en rekke sosiale normer for å kunne navigere på en akseptabel måte i livsmiljøet, og dermed bli inkludert i det sosiale fellesskapet» (Befring, 2020, s. 55). Den sosiale læringen vil kunne foregå på alle livsarenaer. Barnehagen blir derfor en slik arena for små barn, hvor den sosiale læringen vil skje i deltakelse i lek og fellesskap. Det er i sosialt samspill med andre vi blant annet lærer, føler tilhørighet, trives og utvikles. Å delta i sosiale sammenhenger kan være avgjørende for trivsel og velvære. Hos barn er et godt samspill avgjørende for flere utviklingsområder, blant annet emosjonell, språklig, motorisk og kognitiv utvikling. Barnets tilegnede sosiale evner vil på lang sikt være viktig for vennsapsrelasjoner i skolealder (Størksen, 2014). Det viser seg at barn som trives og klarer å tilpasse seg sosialt i barnehagen, vil kunne ha gode muligheter for å tilpasse seg på skolen. Barn som har utviklet evner til empati og omsorg for andre i barnehagen, vil ha godt utbytte av dette på andre arenaer som skole og fritidsaktiviteter senere i livet. En viktig byggestein for barns læring og utvikling er å kunne tilpasse seg sosialt (Størksen, 2014, s. 74-80). Dette kan tyde på at den sosiale utviklingen hos barn i

barnehagealder vil ha stor betydning for å kunne tilpasse seg ulike sosiale settinger i skolealder og senere i voksenlivet.

I sosiale samspill er sosial kompetanse en forutsetning for å kunne fungere sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utvikling av sosial kompetanse begynner allerede i løpet av de første leveårene i samspill mellom barn og omsorgsperson. Sosial kompetanse omfatter både kognitive, kommunikative og følelsesmessige aspekter ved barnets utvikling (Vedeler, 2007, s. 41). Det handler om selvinnsikt i egen væremåte, og empati for andres situasjon, ønsker og behov. Mange ulike utviklingsoppgaver i barneårene retter seg direkte mot sosial kompetanse. Ifølge Befring innebærer dette «utfordringer og krav om tilpasning til ulike miljøer, situasjoner og relasjoner» (Befring, 2020, s. 56). Sosial kompetanse er evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og å vise ansvarlighet. Summen av ferdighetene innenfor disse områdene utgjør barnets sosiale kompetanse. Denne kompetansen bygger ofte på tidlig læring og tilknytningserfaring. Sosial kompetanse vil være en avgjørende faktor for å oppnå harmoni og balanse i en barnegruppe. I praksis innebærer sosial kompetanse at barnet kan ta andres perspektiv, vise omsorg for andre barn og ta del i en gruppe på en positiv måte, men samtidig kunne tilpasse sin atferd til den sosiale konteksten. Sosial kompetanse kan derfor bli betegnet som en kompleks ferdighet som bygger på barnets evne til å balansere egne og andres behov, samt justere sin atferd i sosiale settinger (Størksen, 2014).

Forskning viser at det å jobbe med sosial kompetanse allerede fra barnehagealder er viktig både i et her-og-nå-perspektiv og i et fremtidsperspektiv. Dette blir belyst i flere ulike studier (Se f. eks. Buhs et al., 2006 & Emond et al., 2007). En studie viser at barn som blir utstøtt i tidlige barneår, har økt risiko for å bli holdt utenfor på skolen (Buhs et al, 2006). I en annen studie viste det seg at lav sosial forståelse i barnehagen og de første årene på skolen, var knyttet til aggressive atferdsproblemer i tidlige ungdomsår (Emond et al., 2007). Dette antyder derfor at utvikling av sosial kompetanse tidlig i barneårene kan ha stor betydning for sosial tilpasning i skolealder. I utviklingen av den sosiale kompetansen i barnehagen spiller de voksne en stor rolle. De er viktige aktører i barns sosiale miljø, og har derfor mulighet til å stimulere sosial utvikling og sosial kompetanse hos barn på en hensiktsmessig måte. Liv Vedeler (2007) trekker frem at de voksne kan legge til rette for sosial utvikling gjennom en ytre tilrettelegging for lek- og vennsaktiviteter, og ved å styrke relasjoner mellom barn-barn. En slik tilrettelegging har som mål å utnytte mulighetene for gode barn-barn-relasjoner

til det ytterste og inkludere alle barn i felles aktiviteter i barnegruppa. Barnets samspill med omgivelsene fremmer sosial kompetanse, ved at de gradvis lærer å samhandle og kunne tolke ulike sosiale signaler i omgivelsene. Barnehagen er derfor en viktig arena for utvikling av sosial kompetanse (Størksen, 2014). Videre er leken barnehagens viktigste sosialiseringsarena.

## **2.1.2 Lekens plass i barnehagen**

Leken har en svært sentral plass i barnehagen. Leken er en arena for barns utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Å delta i leken for hvert enkelt barn vil kunne føles svært betydningsfullt for utvikling av en positiv selvoppfatning (Befring, 2020). Lek er et av de viktigste hovedområdene innenfor barnehagen som en pedagogisk virksomhet. Noen kjennetegn ved barns lek er at den ofte er etablert av barna selv, er lystbetont og at den ikke har forhåndsbestemte mål eller følger en bestemt oppskrift. Likevel bidrar leken til barns læring (Meld. St. 18 (2010-2011)). Leken er barns grunnleggende læringsform, og bidrar til at kunnskap og kompetanse, samt ferdigheter og holdninger utvikles i samspill med andre (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Ifølge Ole Fredrik Lillemyr (2011) skaffer barnet seg erfaringer og blir kjent med omgivelsene rundt seg gjennom leken. Han drøfter lekens grunnleggende betydning for barns personlige utvikling og kulturelle identitet i løpet av barneårene. Barns lek kan gi verdifull informasjon om deres læring, utvikling og sosialisering på ulike områder. Det kan samtidig si noe om lekeopplevelser og lekeerfaringer som barna tilegner seg, og som kan bidra til læring og utvikling (Lillemyr, 2011, s. 32-34). I leken inngår barnet i et sosialt fellesskap som bidrar til gode følelser. Slike erfaringer kan sannsynligvis fremme en god psykisk helse, både i barneårene og i fremtiden (Størksen, 2014). Det er ofte i leken barn utvikler sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Gjennom leken kan de oppleve å være kompetente og få en følelse av å være verdt noe (Lillemyr, 2011). I barnehagen skal barn få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling. En annen viktig årsak til at lek skal ha så stor plass i barnehagehverdagen, er at lek er en stor del av det å være barn og har mange ulike funksjoner i barns liv. Leken skal skje på barns premisser (Hoven & Mørland, 2014).

Barna selv gir uttrykk for at lek og vennskap er noe av det viktigste i barnehagen. Lek og liknende aktiviteter fremmer inkludering i barnefellesskapet, bidrar til utvikling av vennsksrelasjoner og trivsel og utvikling av sosiale ferdigheter. I leken får barn mulighet til å gi uttrykk for følelser og bearbeide ulike erfaringer og inntrykk. Leken bidrar også til å utvide barns begrepsforståelse, forstå sammenhenger og skape nye måter å oppfatte og forstå sine omgivelser på. Leken har derfor en svært stor og sentral plass i barnehagene i Norge (Meld. St. 19 (2015-2016) s. 30-36).

### **2.1.3 Spesialpedagogisk hjelp**

Retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er forankret i Barnehageloven og Rammeplan for barnehager. I Barnehageloven står det følgende: «Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage eller ikke. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, §31, endret desember 2020). Særlige behov vil si at et barn har mer omfattende behov som skiller seg fra andre barn på samme alder (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter barnas behov og forutsetninger. Dette gjelder også når noen barn har behov for støtte i korte eller lengre perioder. Barn som trenger ekstra støtte, skal få denne tidlig gjennom pedagogisk eller fysisk tilrettelegging for å sikre et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Hovedformålet med spesialpedagogisk hjelp er å bidra til barnets utvikling og læring i et overordnet perspektiv. Det skal bidra til at barnets vansker blir avhjulpet på et tidlig tidspunkt, slik at barnet er i stand til å klare skolehverdagen på en bedre måte. Tidlig og nødvendig hjelp er nøkkelord som kan definere spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Statistikk fra 2013 viser at det er ca. 15 prosent av tiden hvor spesialpedagog gjennomfører den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen, ca. 40 prosent av barnehagelærere og av ufaglærte ca. 18 prosent av tiden (Lekhal et al., 2013). Tidligere forskning viser at det er en klar sammenheng mellom resultater hos barna og kompetansen til dem som utfører tilbudet. Når hjelpen blir gjennomført av spesialpedagoger, er de positive resultatene større hos barna enn om tilbudet gjennomføres av ufaglærte. Disse studiene belyser at spesialpedagogisk formalkompetanse fører til økt utbytte hos barna (Skogen, 2010).



Rettigheter til barn med nedsatt funksjonsevne er ivaretatt i Barnehageloven hvor det påpekes at det er kommunen som har ansvaret for å sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et tilpasset individuelt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2005, §37, endret desember 2020). Tilrettelegging av dette tilbudet skal sikre at barna får likeverdig utviklings- og aktivitetsmuligheter som andre barn. Målet med tilretteleggingen er å kunne endre barnets omgivelser slik at barnet skal kunne nyttiggjøre seg av barnehagetilbudet på lik linje med andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvordan tilretteleggingen utformes er avhengig av situasjonen utfordringene kommer til syne i, og hvilke konkrete utfordringer barnet har. For at barn med behov for særskilt tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp skal få dette i tidlig barnehagealder, må organisering og praksis være i tråd med barnets behov og utfordringer. Det må derfor iverksettes ulike tiltak som er tilpasset konkrete situasjoner. Som tidligere nevnt er lek og sosialt samspill hovedkjernen i barnehagetilbudet. Lek og sosialt samspill er derfor grunnsteiner i all spesialpedagogisk tilrettelegging, uavhengig av barnets forutsetninger og utfordringer. Det er en forutsetning at det er sammenheng mellom det allmennpedagogiske tilbudet og de spesialpedagogiske tiltakene. Barnehagen står sentralt i utdanningsløpet og skal sørge for at tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp inngår i et inkluderende og likeverdig miljø (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 591-610).

## 2.2 Inkludering

Et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk er inkludering. Inkludering er et grunnleggende ideal innenfor menneskerettighetene, og kan knyttes til prosessen som retter seg mot retten til full deltakelse i utdanningsløpet (Engevik et al., 2018). Ifølge stortingsmelding 18 *Læring og fellesskap* omfatter det utdanningspolitiske målet om inkludering at: «Barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8). NOU-rapporten *På lik linje* definerer inkludering slik: «som en endringsprosess der samfunnet, samfunnets institusjoner og offentlige tilbud tilpasser seg hele målgruppen for tilbudet» (NOU, 2016, s. 39). Inkludering kan dermed ses på som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk og en sentral målsetting i utdanningsløpet. Et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud skal tilbys alle barn og unge (Nordahl, 2018). I dagens samfunn blir inkludering ansett som et overordnet mål, hvor fokuset er at alle skal få like muligheter til samfunnsdeltakelse (NOU, 2016, s. 40). Inkludering omfatter alle barn og elever og alle nivåer i utdanningsløpet

(Nordahl, 2018). Innenfor fagområdet spesialpedagogikk blir begrepet inkludering mye omtalt. I denne sammenhengen har begrepet vært knyttet fra å gjelde kun barn i spesialavdelinger og spesialskoler, til å gjelde alle barn (Skogdal, 2014). Det er stor sjanse for at fagpersoner som anser inkludering for barn med spesielle behov som en del av sin rolle, vil kunne skape et inkluderende miljø. Et samarbeid mellom fagpersoner vil kunne spille en avgjørende rolle i arbeidet med å skape inkluderende utviklingsmiljøer. Dette gode samarbeidet kan bidra til å forbedre inkluderingskvaliteten på flere måter (Engevik et al., 2018, s. 36-46).

Det finnes flere ulike definisjoner av inkluderingsbegrepet. Ifølge Thomas Nordahl (2018) kan inkludering deles inn i tre ulike former: faglig/pedagogisk, sosial og psykisk inkludering. Faglig/pedagogisk inkludering handler om deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter hvor barnet får utbytte av aktiviteten. Sosial inkludering handler om deltakelse i fellesskap med andre. Psykisk inkludering omhandler hvordan barn og unge opplever å bli inkludert. Inkludering kan derfor ses på som en subjektiv opplevelse. Disse tre formene skal kunne danne det sentrale i et inkluderende utvikling- og læringsmiljø. Inkludering burde være et veiledende prinsipp i alle deler av det pedagogiske arbeidet, med et mål om å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn. I et slikt samfunn er fokuset på å oppleve mestring sammen med andre (Nordahl, 2018, s. 27-30).

Den danske pedagogen Lars Qvortrup (2012) har et spesielt fokus på inkludering i barnehagen i sin definisjon, og deler inkludering inn i tre nivåer: fysisk, sosial og opplevd inkludering. Fysisk inkludering handler om barnehagen som arena, og fysiske omgivelser som gjør det mulig at alle barn kan gå i samme barnehage. Norske barnehager fremstår ofte som en inkluderende arena, hvor barn med funksjonsnedsettelse møter andre barn. Barnehagen som en inkluderende arena vil si at det er en virksomhet som er tilgjengelig for et rikt mangfold av ulike barn, og som aktivt arbeider for å fremme samhold i barnegruppen. Sosial inkludering er knyttet til en relasjonell forståelse av barnet. I praksis betyr dette at barnet får mulighet til å erfare meningsfulle opplevelser og aktiviteter på egne premisser, knyttet til lek, samspill og vennskap med jevnaldrende. Opplevd inkludering kan kobles til barnets opplevelse av tilhørighet, og kjennes ved at man blir verdsatt i barnehagehverdagen (Qvortrup, 2012). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen til Lars Qvortrup videre da jeg mener den er mest relevant for oppgavens problemstilling.

I praksis handler inkludering om å være sammen med andre, bygge vennskap, skape erfaringer sammen og bli anerkjent av fellesskapet. Inkludering i et fellesskap er en forutsetning for å opparbeide seg kunnskap og nye erfaringer. Inkludering er mulig når man har holdninger der alle barn er like mye verdt, opplevelse av mestring og at alle barn kan lære av hverandre og samhandle med andre (Skogdal, 2014).

## **2.2.1 Inkludering i barnehagen**

Grunnleggende prinsipper i regjeringens arbeid for å forbedre utdanningssystemet er tidlig innsats, et tilpasset pedagogisk tilbud og inkludering. Det er svært betydningsfullt at barnehager har en kultur for inkludering og tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Barnehagen skal være en inkluderende virksomhet som er basert på et menneskesyn hvor grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd står i sentrum. Dette er verdier som er forankret i Barnehageloven (Meld. St. 18 (2010-2011)). Ifølge Rammeplan for barnehager skal «personalet fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Inkludering handler like mye om dem som skal inkludere, ikke bare den som skal inkluderes (Vedeler, 2007, s. 22). Forskning viser at det er en sammenheng mellom barnehagelærere og positive holdninger knyttet til inkludering av alle barn. Grunnleggende kvalifikasjoner hos personalet er betydningsfullt for å oppnå inkluderende barnehagefellesskap (Faragher et al., 2020). Barnehagen skal være en inkluderende arena for alle barn, uansett funksjonsnivå. Sosial deltakelse er en viktig del av inkluderingen. Som nevnt tidligere, er leken barnehagens viktigste sosialiseringsarena. Barna opplever ofte inkludering i lek (Nordahl, 2018).

Det er viktig at alle barn får oppleve at de er verdifulle for fellesskapet. Inkludering kan ses på som et såkalt indrebegrep. Det vil si at det er hvert enkelt barns opplevelser og erfaringer som er avgjørende. Å være inkludert i barnehagen betyr dermed at man kan oppleve å bli verdsatt som deltaker i fellesskapet (Befring, 2020, s. 46). Det er flere konsekvenser ved å knytte inkluderingsbegrepet til barnehagen. Virksomheten må tilrettelegges slik at den fungerer godt for alle barn. Det handler om at barna skal ha en naturlig plass i barnehagefellesskapet (NOU, 2016, s. 40). Noen ganger er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnegruppa, ut ifra barnets evne til å lære og utvikle seg på best mulig måte. I slike tilfeller må man finne fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Barna skal likevel kunne få oppleve et inkluderende fellesskap, og få like muligheter som andre til å

kunne utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger, selv om man vil kunne trenge et tilbud utenfor den vanlige barnegruppa. Inkludering stiller krav til at barnehagene har nok ressurser til å tilpasse tilbudet, slik at alle barn blir ivaretatt. Det er verdifullt for barna at det er et helhetlig tilbud hvor de spesialpedagogiske tiltakene henger sammen med det ordinære barnehagetilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ifølge Sjøvik (2014) vil man kunne redusere behovet for individuelle løsninger hvis barnehagen er tilrettelagt for alle. For å få til dette, må man legge stor vekt på å styrke barnehagens pedagogiske forutsetninger for å kunne oppnå et tilpasset og inkluderende leke- og læringsmiljø som er utviklet for alle barn, uavhengig av funksjonsevne.

## **2.3 Begrepet utviklingshemming**

Termen utviklingshemming er et samlebegrep for en rekke tilstander som fører til en intellektuell funksjonsnedsettelse. Det er et stort spekter av kognitive, lærings- og funksjonsvansker (Befring, 2020). Mennesker med utviklingshemming er en stor og uensartet gruppe, og utgjør den største gruppen funksjonshemmede i dagens samfunn.

Helsedirektoratet anslår at andelen av mennesker med utviklingshemming i Norge lå mellom 0,95 og 1,23 prosent i 2019 (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2020).

Innenfor denne gruppen er det store variasjoner når det gjelder årsak og grad av intellektuell, kognitiv og fysisk funksjonsevne (NOU, 2016, s. 27). Ulike funksjonsnedsettelser kan være medfødt eller ervervet. Noen vansker er midlertidige, mens andre varer livet ut. Noen barn har kun én funksjonsnedsettelse, mens andre kan ha kombinasjon av flere typer, f. eks. motoriske funksjonsnedsettelser og utviklingshemming (Sjøvik, 2014, s. 145).

Årsakene til utviklingshemming er mange. Det kan blant annet skyldes ulike skader tidlig i utviklingsperioden eller sykdommer (Lind Kassah & Kwesi Kassah, 2014). Likevel er ikke utviklingshemming en sykdom, men en tilstand. Årsaker til utviklingshemming kan være sammensatt av ulike faktorer, både av organisk, sosial og miljømessig art. I enkelte tilfeller er det ikke mulig å finne årsaken (Sjøvik, 2014, s. 149). Den vanligste kjente årsaken som kan føre til utviklingshemming, lære- og atferdsvansker er kromosomfeil som f. eks. ved Down syndrom (Houge, 2018, s. 34).

I dag benyttes diagnosemanualen ICD-11 for å stille diagnosen utviklingshemming. Ifølge ICD-11 må tre kriterier være oppfylt. Kognitiv fungering skal tilsvare en IQ-skåre under 70 som blir målt med standardiserte og aldersnormerte intelligens tester. Man må kunne oppdage store utfordringer knyttet til adaptive ferdigheter. Det vil si at personen har betydelige vansker knyttet til tilpasning til omgivelsene, i forhold til kommunikasjon, sosial fungering og selvhjelpenhet. Tilstanden må i tillegg ha oppstått i utviklingsperioden før fylte 18 år. Hvis et barn kun oppfyller to av tre kriterier, har man ikke grunnlag nok til å stille diagnosen utviklingshemming (WHO, 2020). ICD-11 klassifiserer de ulike gradene av utviklingshemming basert på personens kognitive og adaptive evnenivå, og strekker seg fra lett til dyp grad av utviklingshemming. Lett grad av utviklingshemming forekommer hyppigst. Av alle som er diagnostisert er det ca. 85 prosent som har lett grad av utviklingshemming (Næss et al., 2019, s. 398). Videre ser jeg det hensiktsmessig å utdype moderat til alvorlig grad da dette som oftest gjelder de med Down syndrom.

Moderat grad av utviklingshemming strekker seg fra 35-50 i IQ-skåre, og omfatter barn som har vansker med å tilegne seg kognitive og adaptive ferdigheter, og fremstår med begrensede sosiale evner. De har gode forutsetninger for å lære praktiske ferdigheter og mestre dagliglivets gjøremål (Befring, 2020, s. 122). Evnen til å tilegne seg språklige ferdigheter varierer, men er begrenset til grunnleggende ferdigheter på området. Det kreves konsekvent støtte for å oppnå arbeid i voksen alder (WHO, 2020). Alvorlig grad av utviklingshemming går fra 20-35 i IQ-skåre, og kjennetegnes av barn som trenger jevnlig tilsyn og støttende livsmiljø. Disse barna er i stand til å lære enkel tale og kommunikasjon, og har forutsetninger for å mestre grunnleggende selvhjelpsfunksjoner (Befring, 2020, s. 122). Barn med alvorlig grad av utviklingshemming har begrensede språklige og adaptive ferdigheter, og samtidig kan de ha motoriske vansker (WHO, 2020). Selv om en slik klassifisering kan være nyttig, har den likevel ulike begrensninger. For eksempel at den refererer til IQ-skårer. Slike tester er ofte lite valide i forhold til å fange opp evneressurser knyttet til de ulike funksjonsnivåene. En annen begrensning kan være at barn som er i samme kategori, kan variere veldig når det gjelder læring og adaptiv fungering (Befring, 2020, s. 122-123). Kort oppsummert er utviklingshemming en funksjonsnedsettelse som preges av omfattende vansker knyttet til intellektuell fungering og evnen til tilpasning i dagliglivets sosiale og praktiske utfordringer. Samtidig utelukkes det ikke at intellektuell, sosial og praktisk fungering kan forbedres gjennom tilpassede lærings- og utviklingsmuligheter (Sjøvik, 2014).

### **2.3.1 Utvikling hos barn med utviklingshemming**

Et viktig spørsmål forskere stiller seg når det gjelder barn med utviklingshemming, er om barna følger et bestemt utviklingsmønster og hva som kjennetegner avviket fra normal utvikling. Barn med lett eller moderat grad av utviklingshemming skiller seg fra typisk utviklede barn med kjennetegn som lavere intensitet og tempo i utviklingen (Befring, 2020). Disse barna kan ha gjennomgripende vansker med å ivareta egne behov. Andre kan ha svært ujevne utviklingsprofiler (Næss et al., 2019). Typiske vansker som opptrer hos barn med utviklingshemming, er knyttet til lav intellektuell fungering som f. eks. motoriske, språklige, sosiale og emosjonelle vansker. Omfang og grad av utviklingshemming og eventuelt tilleggsvansker, har betydning for barnets lærings- og utviklingsmuligheter. Det vil også spille en rolle for det maksimale utviklingsnivået barnet vil kunne oppnå på ulike områder i løpet av utviklingsperioden. Det vil si at to barn som har samme grad av utviklingshemming vil kunne fungere svært forskjellig, og vil trenge ulik grad av støtte og forskjellige hjelpetiltak (Sjøvik, 2014, s. 147-148).

Barn og unge med utviklingshemming har til felles at de har omfattende problemer med å lære ulike ferdigheter, og delta i ulike aktiviteter i det sosiale fellesskapet. Enkelte barn vil ha behov for omfattende støtte gjennom hele livet, mens andre vil klare seg med begrenset støtte i ulike settinger, og vil kunne mestre arbeids- og voksenlivet på en god måte (Næss et al., 2019, s. 396-401). Barn med utviklingshemming preges av reduserte intellektuelle forutsetninger og store lærevansker i de fleste settinger. Disse barna fremstår som en heterogen gruppe med store forskjeller knyttet til læringsressurser. Dette kommer tydelig til syne i aktiviteter som krever god adaptiv fungering. Adaptiv fungering omfatter praktiske, språklige og sosiale ferdigheter. Adaptiv kompetanse handler om å mestre dagliglivets praktiske gjøremål, og oppfylle kravene til verbal og sosial kompetanse. Uavhengig av barnas forutsetninger er læringsprosessen den viktigste ressursen for å mestre dagliglivets krav, og oppleve glede av livsmiljøets muligheter (Befring, 2020). Et av de viktigste tiltakene for barn med utviklingshemming er nettopp barnehagetilbudet (Moe & Lillegård Valset, 2014).

## 2.3.2 Barn med utviklingshemming i en barnehagekontekst

Regjeringen trekker frem i stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap* at barnehagens innhold må formidles slik at alle barn kan delta ut fra eget utviklingsnivå, interesse og kompetanse (Meld. St. 18 (2010-2011)). Barnehagens samfunnsmandat sikrer at barn som trenger ekstra støtte skal få nødvendig sosial, pedagogisk og fysisk tilrettelegging for å skape et inkluderende og likeverdig tilbud. Barnehagens innhold må tilpasses slik at alle barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). For spesialpedagoger kan det være spesielt utfordrende å tilrettelegge for stimulerende og utviklingsfremmende muligheter for disse barna. Utfordringen ligger i å finne læringsaktiviteter som vekker deres engasjement og interesse (Befring, 2020). En annen utfordring kan være å tilrettelegge for trygghet, og opparbeide seg tillit til disse barna ut ifra deres tidligere erfaringer med å ha blitt avvist i lek sammen med andre. Grunnen til dette kan være at disse barna mangler samspill- og lekekompetanse. Trygge voksne vil derfor spille en stor rolle i deltakelse i lek for å bygge opp denne kompetansen (Kibsgaard, 2014).

Ifølge Mørland (2014) har barnehagen et annet tilbud enn andre hjelpeinstanser. Noen viktige trekk ved barnehagens tilbud som er viktig for alle barn, men spesielt for barn med utviklingshemming, er: «fleksibel dagsrytme, helhetlig læringssyn, nært samarbeid med familie og andre faginstanser, observasjon og trening i lek og hverdagsaktiviteter, pedagogisk ledelse av barnehagelærer og samhandling og lek med barn i ulik alder og med ulike forutsetninger» (Mørland, 2014, s. 88). Barn med utviklingshemming vil ha særlig fordel av å være i en barnehage med omsorgsfulle voksne, og barn som inkluderer disse barna i lek og andre aktiviteter. Ulike aktiviteter som bidrar til at disse barna blir mest mulig selvhjulpne i dagliglivets gjøremål, bør ha en sentral plass i barnehagetilbudet. Barnehagen skal kunne forebygge at barn får unødige funksjonsvansker, og hjelpe barn med utviklingshemming og andre vansker til å leve et fullverdig liv. Utviklingshemming er ikke et avgrenset problem. Barn med utviklingshemming er overrepresentert i forhold til andre barn med andre funksjonsnedsettelse. Det vil si at de voksne i barnehagen må forholde seg til barn som ofte har komplekse og sammensatte funksjonsvansker (Sjøvik 2014, s. 146-152).

NOU-rapporten *På lik linje* peker på at det er lite forskning og kunnskap om situasjonen rundt barn med utviklingshemming i barnehagen. Forskning belyser situasjonen rundt barn

med behov for spesialpedagogisk bistand i større grad. Barn med utviklingshemming er likevel den mest forekommende årsaken til at barn mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (NOU, 2016, s. 52). Det er diskutert om barn med utviklingshemming følger et bestemt utviklingsmønster, og hva som skiller seg ut fra barn med typisk utvikling. Barn med utviklingshemming kan oppleve flere skuffelser knyttet til sin læring i aktiviteter og oppgaver de ikke mestrer. Disse erfaringene kan bidra til svekket læringslyst hos disse barna (Befring, 2020).

Fordi utviklingshemming er en mangfoldig og sammensatt diagnose, vil dette kunne føre til ulike hjelpetiltak for barn med utviklingshemming i barnehagen. Fokuset bør være på hjelpetiltak som bidrar til trivsel og fremmer deres personlighetsutvikling. Dette vil være viktig uansett alder og enkeltbarns forutsetninger. Noe av det viktigste vil være å sette realistiske mål slik at barna kan erfare at de har mulighet til å oppfylle de ulike forventningene omsorgspersonene og miljøet rundt har til dem. Det vil derfor kunne være en fordel å legge vekt på mestring av dagliglivets praktiske utfordringer (Sjøvik, 2014).

Overordnet målsetting bør ha utgangspunkt i å oppnå god livskvalitet i tiltak og tilrettelegging for barn med utviklingshemming. En meningsfylt hverdag i barnehagen ved å oppleve sosial tilhørighet, vil kunne ha positiv innvirkning på barnas livskvalitet (Befring, 2020).

Barn med utviklingshemming vil som regel reagere positivt på å bli inkludert i ordinære barnehager, med typisk utviklede barn som gode lekekamerater. Som nevnt tidligere, er leken en dominerende arena i barnehagen. Barn med utviklingshemming vil kunne trenge hjelp og støtte for å bli inkludert i lekemiljøet, og for å bli en fullverdig lekekamerat for andre barn. Disse barna vil samtidig trenge mer tid sammenliknet med andre barn da deres progresjon går saktere med tanke på utvikling. Det er likevel viktig at disse barna får erfare at andre barn har tro på at de mestrer ulike aktiviteter i barnehagen uansett funksjonsnivå, og at utfordringene de får, samsvarer med forutsetningene (Sjøvik, 2014, s. 149-153).

### **2.3.3 Inkludering for barn med utviklingshemming**

Å inkludere mennesker med utviklingshemming i samfunnet har vært sett på som en politisk nødvendighet de siste årene. Tidligere forskning har hevdet at inkludering for mennesker med utviklingshemming i vanlige miljøer, vil kunne fremme deres utvikling. I forhold til



utdanning spesielt vil det kunne bidra til å øke den akademiske prestasjonen på grunn av motivasjon og oppmuntring fra jevnaldrende (Thomas & Rose, 2020). Inkluderende utdanning vil si at alle barn og unge får delta, og støttes til å lære og bidra i fellesskapet. Forskning viser at barn og unge med utviklingshemming, som er inkludert i ordinære barnehager og skoler, har større faglig og sosial utvikling fremfor de barna som har vært tilknyttet lukkede omgivelser. Dette viser en sammenheng mellom inkluderende utdanningsmiljøer og sosial inkludering (Faragher et al., 2020). Noen barn blir i dag tilbudt å gå i spesialbarnehager eller på spesialavdeling tilknyttet en ordinær barnehage. De som får et slikt tilbud, kan ofte oppleve større tilhørighet til andre barn sammenliknet med barn som mottar tilbud i ordinær barnehage. Målet skal likevel være at alle barn mottar god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i det ordinære tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Forskning viser at det ikke nødvendigvis er undersøkt hva inkludering betyr for barn med nedsatt funksjonsevne, men mer generelt om ulike grupper barn som er betegnet på ulike måter. Innen forskningen på dette feltet anses barn å ha ulike behov for særskilt hjelp og støtte (Solli, 2017). Statistikk viser at rundt 6 prosent av barna som mottar spesialpedagogisk hjelp, går i spesialbarnehage eller i en spesialavdeling i en ordinær barnehage. Det vil si at de fleste barn med spesielle behov er tilknyttet ordinære barnehager, og mottar samme grunnleggende tilbud som andre barn (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597). En forutsetning for inkludering av barn med utviklingshemming er knyttet til barnehagens muligheter og evne til å være inkluderende for alle barn (Solli, 2017). Hovedutfordringen med å inkludere barn med utviklingshemming i barnehagen er knyttet til ressurser og personalets kompetanse (Åmot & Ytterhus, 2019).

En forutsetning for å inkludere barn med utviklingshemming er at barnehagen har et inkluderende fellesskap som omfatter barn med utviklingshemming. Dette gjelder også når vanskene er store, kompliserte og sammensatte. Barnehagen skal fremstå som et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barnet. I praksis handler det om at barn med utviklingshemming, skal ha mulighet til å være verdifulle lekekamerater for andre barn. Disse barna har rett til likeverdige aktivitetsmuligheter som skal være tilpasset deres forutsetninger og behov (Sjøvik, 2014, s. 41-45). Barnehagen som virksomhet spiller derfor en viktig rolle for barn med utviklingshemming. Barnehagen skal gi grunnlag og muligheter for full inkludering og deltakelse i fellesskapet, samt bidra til omsorg, lek og læring for barn med særskilte behov (Solli & Andresen, 2017). En inkluderende barnehage må kunne legge til rette for at barn med utviklingshemming kan utvikle seg og lære sammen med andre, og

samtidig gi dem tilhørighet i et fellesskap med jevnaldrende (Moe & Lillegård Valseth, 2014).

## 2.4 Down syndrom

Down syndrom er den vanligste genetiske årsaken til utviklingshemming, og skyldes en mutasjon på kromosompar nr. 21. Det betyr at barn med Down syndrom har tre kromosomer istedenfor de to som er vanlig. Derfor blir det ofte omtalt som trisomi 21. Down syndrom kan også skyldes translokasjon og mosaikk. Translokasjon er når en del av kromosommaterialet blir festet til et annet kromosom på en unormal måte. Når Down syndrom skyldes mosaikk, har det skjedd noe galt med celledelingen tidlig i svangerskapet (Shin et al., 2010). En diagnose knyttet til et syndrom vil si at noen karakteristiske trekk opptrer samtidig. Kjennetegn ved et syndrom er fysiske fellestrekk som gir et karakteristisk utseende. Når et barn får diagnosen Down syndrom, skyldes det at barnet har synlige tegn som er felles med andre barn med de samme trekkene. Barn med Down syndrom har ikke alle trekkene, men alle har noen av dem (Faragher et al., 2020). Det var Dr. John Langdon Down i England som var den første til å beskrive de karakteristiske trekkene på 1800-tallet. Diagnosen er derfor oppkalt etter han (Kazemi et al., 2016).

Kromosomfeil er den vanligste kjente årsaken til lærevansker, atferdsvansker og utviklingshemming (Houge, 2018, s. 25). Barn med Down syndrom har ofte lav muskeltonus, noe som betyr at bevegeligheten er nedsatt, og de begynner å krabbe, gå, løpe og hoppe senere enn andre barn. De kan også ha lav muskeltonus i lepper, tunge og kjevemusklér. Dette kan føre til vansker med artikulasjonen (Næss et al., 2021). Slike karakteristiske trekk har ikke nødvendigvis noe å si for barnets deltakelse, lek, utvikling og læring i barnehagen, men kan ha det hvis barnet ikke får nødvendig hjelp og støtte (Eriksen Ødegaard & Klepstad Færevaag, 2014,). Down syndrom er den hyppigste årsaken til utviklingshemming i vestlige land, og i Norge fødes det ca. 65 barn med Down syndrom hvert år. Mennesker med Down syndrom har moderat til alvorlig grad av utviklingshemming. Det er likevel ukjent hvorfor variasjonsbredden i graden av utviklingshemming er så stor hos disse barna (Mæhle, 2018, s. 73-80). Barn med Down syndrom har ofte tilleggsversker som kan påvirke deres funksjonsnivå ytterligere. Eksempler på dette kan være synshemming, hørselstap, språkvansker og andre helseplager som for eksempel hjertefeil (Faragher et al., 2020).

Det antas at autismspekterforstyrrelse som en tilleggsvanske forekommer hyppigere hos barn med Down syndrom enn hos typisk utviklede barn. Estimert forekomst varierer likevel mye mellom studier. Forskerne er enige om at dette er en tilstand som forekommer hyppigere hos barn med Down syndrom enn i populasjonen for øvrig, men samtidig er det fortsatt uklart hvor hyppig dette forekommer. Et eksempel på dette er forskningen som viser at det er ca. 10-18 prosent med autismspekterforstyrrelse som tilleggsvanske (Se f. eks. Faragher, 2020 & Warner et al., 2016). Bedre medisinsk kunnskap og helsetilbud gjør at vilkårene for utvikling, helse og livskvalitet er bedre i dag sammenliknet med tidligere. Et eksempel på dette kan være behandling av periodevise hørselstap på grunn av mellomørebetennelse, noe som er viktig for å hindre ytterligere negativ påvirkning av språkutviklingen (Nightengale et al., 2017).

### **2.4.1 Utvikling og læring**

Barn med Down syndrom har et mønster av ulike kognitive styrker og begrensninger som gruppe. Barns utvikling er som oftest relativt typisk de første leveårene, men avtar gradvis i småbarnsalder. Barn med Down syndrom kan ha høyere funksjonelle evner i forhold til sine jevnaldrende med andre typer av utviklingshemming. Det er likevel stor variasjonen innenfor denne gruppen når det gjelder utvikling og fungering (Karmiloff-Smith et al., 2016). Barn med Down syndrom har ofte en spesifikk kommunikasjonsvanske som er knyttet til den ekspressive siden ved språket. Et godt utviklet språk er grunnlaget for generell utvikling, og er viktig for å kunne forstå, uttrykke seg og delta sammen med andre (Næss et al., 2021). Flere studier har stilt spørsmål ved om barn med Down syndrom har større vansker med å uttrykke seg enn å forstå. I en nyere norsk studie ble det funnet at språk og tale er mer forsinket enn andre utviklingsområder hos mange barn med Down syndrom (Næss, 2012). Som en kontrast kan det se ut som at språkforståelse er en relativ styrke hos disse barna. De forstår ofte mye mer enn de klarer å uttrykke selv (Fidler & Nadel, 2007).

Evne til imitasjon kan ha betydning for kommunikasjonsferdigheter, og denne evnen kan vise seg å være en styrke hos disse barna. Innenfor sosial utvikling er sosial forståelse et aspekt som i liten grad er forskjellig fra andre uten Down syndrom (Næss et al., 2017 & Wright et al., 2006). Barn med Down syndrom har stor evne til empati og følsomhet overfor andre barn (Mæhle, 2018). De fortsetter å utvikle seg intellektuelt når de blir voksne. Disse barna kan ha stor fordel av tidlig innsats i inkluderende omgivelser, for å bidra til læring og bedre sosiale

resultater. Å støtte barn til å delta i dette kan bidra til å fremme disse barnas utvikling (Faragher et al., 2020). Tidligere forskning peker på at akademisk prestasjon, språkutvikling og sosial interaksjon er bedre når barn med Down syndrom inngår i inkluderende ordinære miljøer (Se f. eks. Laws et al., 2000 & De Graaf et al., 2013).

## **2.4.2. Barn med Down syndrom i en barnehagekontekst**

Barn med utviklingshemming skal på lik linje med alle andre få mulighet til utvikling, deltakelse og et likeverdig liv. Dette gjelder også barn med Down syndrom. Det kan være betydningsfullt at personalet i barnehagen får god kunnskap om barn med Down syndrom, og om deres styrker og svakheter knyttet til utvikling slik at disse barna kan oppnå best mulig livskvalitet og få optimale læringsbetingelser (Pedersen, 2015). For barnehagepersonalet kan det være flere diagnosekjennetegn som kan være spesielt relevant å ha kjennskap til. Barn med Down syndrom gir ofte god respons på nær og fysisk kontakt, og kroppslig lek er noe disse barna mestrer godt (Eriksen Ødegaard & Klepstad Færevaa, 2014). I en mor-barn studie fra USA kommer det frem at barn med Down syndrom responderer godt på nær og fysisk kontakt med sine mødre i kroppslig lek (Venuti et al., 2008). Det kan derfor være betydningsfullt å tilrettelegge for slik lek for å fremme kommunikasjonsferdigheter og glede i barnegruppa. På den andre siden blir barn med Down syndrom beskrevet som ukonsentrerte i barnehagehverdagen (Eriksen Ødegaard og Klepstad Færevaa, 2014). Tidligere forskning viser at det forekommer konsentrasjonsvansker blant disse barna (Se f. eks. Cornish et al., 2007 & Jacola et al., 2014). Dette kan påvirke dynamikken i barnegruppa ved for eksempel at barna ofte kan bytte lek og miste fokuset.

Barn med Down syndrom kan være i risikozonen for å bli undervurdert. En årsak til dette kan være ulike språklige forutsetninger innad i denne gruppa da det er store variasjoner (Karmiloff-Smith et al., 2016). Et eksempel på dette er ordforråd. En studie gjort av Zampini og D'Odorico viser at det var stor forskjell blant barn når det kom til vokabularetets størrelse. Ett barn hadde kun nonverbalt språk, mens et annet barn hadde 243 ord ved første måling. Etter seks måneder var dette doblet til 500 ord, mens det første barnet fortsatt hadde kun nonverbalt språk (Karmiloff-Smith et al., 2016). Et annet eksempel er gapet mellom ekspressive og reseptive språkferdigheter. Forskningen påpeker at barn med Down syndrom har svakere ekspressive språkferdigheter i forhold til reseptive språkferdigheter sammenliknet med typisk utviklede barn (Næss et al., 2021). I en studie gjort av Davis (2008) kommer det

frem at gapet mellom ekspressive og reseptive språkferdigheter er stort hos barn med Down syndrom. Det er likevel usikkerhet rundt deres utviklingsprofil relatert spesielt til ekspressive ferdigheter. Funnene er derfor ikke entydige. Dette viser den store variasjonen innad i denne gruppen (Næss et al., 2021). Undervurdering kan påvirke blant annet hvordan personalet griper inn i ulike situasjoner, og hvordan de hjelper barna med tanke på deres fremtid. Barn med Down syndrom, uavhengig av evnenivå, kan også oppleve utestengelse i løpet av utdanningsløpet, knyttet til muligheter innen pedagogiske, sosiale og utviklingsmessige opplevelser. Dette vil være svært uheldig for disse barnas utvikling og opplevelse av barnehagefellesskapet (Brown, 2014, s. 21-29).

### **2.4.3 Inkludering for barn med Down syndrom**

Tidligere forskning viser at inkludering av barn med Down syndrom er avhengig av holdninger, kunnskap og aksept av barns rettigheter. Nyere undersøkelser belyser at holdningene til fagpersoner som barnehagelærere og lærere generelt er positive (Sunko & Tomic Kaselj, 2020). Et eksempel på dette er at fagpersoner med lengre erfaring har lettere for å akseptere barn med spesielle behov, samt at deres positive holdninger er rettet mot inkludering av denne gruppen i ordinære barnehager (Sunko & Tomic Kaselj, 2020). Selv om fagpersonene har positive holdninger til å inkludere barn med Down syndrom, uttrykker de bekymring for manglende evne til å undervise hele gruppa på en god og effektiv måte når de skal inkludere et barn med utviklingshemming. Tidligere studier viser at lærerne følte manglende kunnskap, ferdigheter og ressurser til å skape et fullt inkluderende fellesskap for alle (McFadden et al., 2017).

Buckley med flere (2006) trekker frem i sin studie basert på tenåringer med Down syndrom viktigheten av å være i inkluderende læringsmiljøer med typisk utviklede, jevnaldrende barn. Studien understreker at et barn trenger andre kompetente språkmodeller og språkpartnere som gode forbilder for å lære blant annet sosial atferd. Det fremkommer i studien at tenåringer med Down syndrom som gikk i ordinær klasse, ikke viser tegn til svakhet i sine kommunikasjonsferdigheter sammenlignet med deres sosiale og adaptive ferdigheter. Det viste seg at tenåringene som gikk i spesialklasse, hadde større betydelige forskjeller i sine kommunikasjons- og sosialferdigheter. Tidligere forskning knyttet til yngre skolebarn viser de samme funnene. Det antydes at en betydelig andel av barn med Down syndrom vil kunne øke sjansene for høyere akademiske og sosiale ferdigheter ved å tilhøre en vanlig skoleklasse.

Dette har ført til at flere foreldre søker plass i inkluderende skolemiljøer med andre typisk utviklede, jevnaldrende barn. På den andre siden viser det seg at flertallet av barn med Down syndrom vil kunne oppnå maksimalt utbytte ved å ha tilgang på en assistent eller støttepedagog. Dette blir også trukket frem som en nøkkelfaktor knyttet til vellykket inkludering (Lorenz, 1999).

Arbeid med barn med Down syndrom som har en utviklingsforsinkelse på flere områder, fører til at det kreves en viss forståelse hos fagpersonene. Funn i tidligere forskning indikerer at selv om noen barn med Down syndrom opplever inkluderende miljø, kommer det til syne at det fortsatt er kunnskapshull knyttet til hvordan fagpersoner forstår disse barnas behov, og hvordan man på best mulig måte kan imøtekomme disse behovene (McFadden et al., 2017). Noen nøkkelfaktorer for å oppnå vellykket inkludering både i skole og barnehage kan kobles til blant annet positive holdninger fra læringsarenaen som helhet knyttet til barn med utviklingshemming, og bruk av støttepersonell på en fleksibel måte (Lorenz, 1999). Det vil være hensiktsmessig å identifisere en inkluderende praksis med tilpassede pedagogiske bestemmelser og strategier, som vil kunne tilfredsstillere spesifikke behov hos barn med Down syndrom (Clarke & Faragher, 2014).

# 3 Metode

## 3.1 Kvalitativ tilnærming

Masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming, og jeg har valgt intervju som forskningsmetode. Kvalitativ forskning kjennetegnes av at forskeren er interessert i blant annet hvordan noe gjøres, oppleves eller fremstår. Man ønsker å beskrive, forstå eller fortolke menneskelige erfaringer (Brinkmann & Tanggard, 2012). Som en motvekt til kvalitativ forskning er kvantitativ forskning ute etter en forklaring knyttet til ulike fenomener (Tjora, 2017). En kvalitativ tilnærming vil derfor kunne være hensiktsmessig da jeg ønsker å beskrive og fortolke pedagogenes erfaringer knyttet til arbeidet med inkludering rettet spesielt mot barn med Down syndrom. Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er dybde fremfor bredde, og søker etter god og valid kunnskap knyttet til det lille man studerer ut ifra et kvalitativt dybdeperspektiv (Krumsvik, 2014). Med denne studien vil jeg belyse et spesifikt tema som er svært viktig innenfor barnehageforskningen. Hensikten med studien er å få en dypere innsikt i hvordan pedagoger tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. En kvalitativ tilnærming vil derfor være hensiktsmessig for min studie. En kvalitativ tilnærming er godt egnet hvis man søker etter utdypende kunnskap om et bestemt tema. Hensikten med kvalitativ forskning er å legge frem data som gir dypere innsikt innenfor området man har valgt å undersøke. I denne studien vil mine fortolkninger og analyser av datamaterialet utgjøre et viktig grunnlag for hvilke resultater man kan trekke ut av undersøkelsen (Brottveit, 2018, s. 66-68).

Et kvalitativt forskningsdesign er godt egnet når man forsøker å gå i dybden innenfor et område, for å forstå den sosiale virkeligheten (Brottveit, 2018). Dette handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet livsverden kan knyttes til denne dimensjonen. Filosofen Edmund Husserl (1859-1938) brukte dette begrepet for å beskrive menneskets opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholdt seg til dette. På bakgrunn av at begrepet fokuserer på opplevelsesdimensjonen, er dette ofte benyttet innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Dette kan videre knyttes til fenomenologien da denne har utgangspunkt i Husserls filosofi. Fokuset er det primære objektet man studerer, og hvordan fenomener opptrer fra et førstepersonsperspektiv (Tjora, 2017). Noe av det som står sentralt i fenomenologien, er menneskets subjektive opplevelse. Fenomenologisk forskning baserer seg på at vår kunnskap om verden er forankret i våre

erfaringer. Forskeren forsøker å forstå et annet menneske ved å beskrive, forstå og tolke ulike opplevelser. For at forskeren skal klare dette, må man sette seg godt inn i menneskets situasjon eller livsverden (Dalen, 2011 & Cohen et al., 2018). Dette er sentralt i min masteroppgave da jeg søker etter å forstå pedagogenes subjektive erfaring knyttet til arbeidet med inkludering for barn med Down syndrom.

### **3.1.1 Intervju som forskningsmetode**

En metodologisk tilnærming knyttet til fenomenologien er ofte bruk av dybdeintervjuer eller semistrukturerte intervjuer hvor man forsøker å få informantene til å beskrive hvordan de forstår sin verden, ofte knyttet til et avgrenset fenomen (Tjora, 2017). Den mest utbredte kvalitative metoden er forskningsintervjuet. Denne metoden brukes for å få kunnskap om menneskers livssituasjon og erfaringer. Hensikten med en intervjustudie er å komme tett på informantenes opplevelser. Intervju som metode gir mulighet til å ha fokus på hvordan informanter oppfatter ulike situasjoner og fenomener i deres liv. Gjennom en intervjustudie kan man få en grundig analyse av en utvalgt gruppe personers opplevelser og erfaringer, knyttet til bestemte hendelser og situasjoner (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 16-20).

Valg av metode er gjort på bakgrunn av at jeg opplever intervju som forskningsmetode som godt egnet til å kunne besvare problemstillingen på en mest mulig helhetlig, tilfredsstillende måte. Jeg har derfor valgt semistrukturert intervju som min forskningsmetode. Den formen for intervju som er mest brukt i intervjustudier, er nettopp semistrukturert intervju. Dette er en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvor noen er planlagt ved hjelp av intervjuguide og informantens svar (Tanggard og Brinkmann, 2012). Intervjuguiden er basert på bestemte temaer og spørsmål som danner utgangspunkt for det semistrukturerte intervjuet (Krumsvik, 2014). I denne intervjustudien så jeg det mest hensiktsmessig å ha en intervjuguide med planlagte temaer og spørsmål, for å sikre at jeg får kvalitative data om det fenomenet jeg undersøker, samtidig som det var åpent for at informanten kunne komme inn på temaer som ikke var forutsett på forhånd. Intervjuguiden kan være mer eller mindre detaljert og teoristyr, avhengig av hva intervjuet skal handle om, og hvilke metodologiske rammer intervjuet har (Tanggard og Brinkmann, 2012). Min intervjuguide ble utformet på bakgrunn av oppgavens teoretiske grunnlag, med undertemaer og konkrete spørsmål jeg mener er hensiktsmessig for å kunne besvare studiens problemstilling.



En styrke ved det kvalitative forskningsintervjuet er at man kan oppdage temaer som ikke var satt opp som spørsmål da man utformet intervjuguiden. Informanter kan identifisere ulike temaer som forskeren på forhånd ikke kunne forutse, og som dermed for eksempel ikke kunne vært svaralternativer i et spørreskjema (Tjora, 2017). Ved bruk av dybdeintervju og semistrukturert intervju er hensikten å studere meninger, holdninger og erfaringer. Forskeren er ute etter informantens livsverden sett fra informantens ståsted. En slik type intervjustudie er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor formålet er å forstå informantens opplevelser (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette valgte jeg intervju som forskningsmetode, da formålet med studien er å belyse og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Jeg så det mest hensiktsmessig å bruke semistrukturert intervju da jeg som forsker var ute etter pedagogens subjektive meninger, holdninger og erfaringer om et bestemt tema ut ifra deres ståsted.

I forkant av gjennomføringen av intervjuene ble det foretatt et prøveintervju. Hensikten med dette er å teste ut intervjuguiden, og teste seg selv som intervjuer. Ved gjennomføring av prøveintervju kan man få gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene er utformet og egen væremåte som intervjuer (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte prøveintervjuet med en pedagogisk leder som på forhånd ikke var kvalifisert som informant, da utvalgsriteriene ikke var oppfylt. Jeg fikk gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene var utformet, og måtte omforme et par av spørsmålene i etterkant av prøveintervjuet. Jeg testet ikke opptaksutstyr under prøveintervjuet, men gjorde dette i forkant av gjennomføringen av selve intervjuene.

### **3.1.2 Forskerens førforståelse**

All forståelse for ulike fenomener er bestemt av en førforståelse. Forskerens førforståelse inkluderer meninger og oppfatninger man på forhånd har i forholdet til det fenomenet som undersøkes. I møte med informanter og innsamlet datamateriale vil forskeren alltid inneha en slik førforståelse. Det viktigste blir å trekke inn sin førforståelse på en måte som gjør at det åpner for størst mulig forståelse av informantens uttalelser og erfaringer (Dalen, 2011). I denne intervjustudien har jeg som forsker dannet meg meninger og oppfatninger om fenomenet jeg undersøker gjennom tidligere erfaringer innenfor barnehagefeltet. Min bevissthet rundt egen førforståelse blir derfor viktig i møte med utvalgte informanter og i analysen av det innsamlede datamaterialet.

## **3.2 Utvalg og rekruttering**

Utvalget er kriteriebasert. Dette er en utvelgingsmetode som tar utgangspunkt i forskerens egne interesser for et område, hvor hensikten er å belyse utvalgte problemstillinger (Dalen, 2011). Mine valgte kriterier er at informanten måtte være ansatt som pedagogisk leder eller barnehagelærer. Jeg ønsket å intervjuere pedagoger da spørsmålene krever faglig kunnskap og er teoretisk forankret. Et annet kriterium er at det skulle være ordinære barnehager fremfor spesialbarnehager, og at det måtte være minst ett barn med Down syndrom i barnehagen. Ut ifra masteroppgavens tidsramme og formelle retningslinjer så jeg det mest hensiktsmessig at utvalget besto av mellom minst fem og maks åtte informanter. Det endelige utvalget består av syv pedagogiske ledere i ordinære barnehager i seks ulike kommuner, med ett til to barn med Down syndrom på sin avdeling. Mitt endelige utvalg er lokalisert på et bestemt sted på Østlandet da jeg ønsket å ha muligheten til å gjennomføre intervjuene fysisk i de utvalgte barnehagene.

Studien ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før jeg sendte ut invitasjon til deltakelse. Se vedlegg en for NSDs godkjenning. Forespørselen om deltakelse ble sendt ut til 255 barnehager i ti ulike kommuner på Østlandet. Jeg hadde dermed ingen informasjon om hvilke barnehager i det aktuelle området som hadde barn med Down syndrom. Etter første runde fikk jeg lite respons. Jeg så det derfor hensiktsmessig å sende forespørselen til virksomhetsleder for spesialpedagogiske tjenester i en utvalgt kommune, for å komme i direkte kontakt med barnehager som hadde barn med Down syndrom. Ut ifra disse barnehagene var det kun én barnehage som ønsket å delta, hvor både informant og foresatte samtykket til deltakelse. Siden første runde ga så liten respons, ble det sendt ut en oppfølgingsmail etter en uke. Dette resulterte i at det var 123 barnehager som ga tilbakemelding om at de ikke var aktuelle for studien, da de ikke oppfylte kriteriene. Jeg fikk også tilbakemelding om at det var syv stykker som ønsket å delta til slutt. Da valgte jeg å sette strek, fordi jeg anså det som tilstrekkelig med syv informanter, og på bakgrunn av masteroppgavens tidsramme.

## **3.3 Datainnsamling og gjennomføring av intervjuer**

Datainnsamlingen i studien er basert på en intervjuundersøkelse. Datainnsamlingen ble gjort via Nettskjema-diktafon og lydopptak i Zoom. Jeg tok to opptak samtidig for å forsikre meg om at minst ett av opptakene fungerte som det skulle. I ettertid ble opptakene omgjort til

skriftlige tekster. Jeg brukte Nettskjema-diktafon på min privattelefon med UiO-innlogging knyttet til det ene opptaket. Nettskjema-diktafon er en applikasjon utviklet av Universitetet i Oslo som kobles opp mot Tjenester for sensitive data (TSD), og er godkjent som datainnsamlingsmetode. Av sikkerhetsmessige grunner er det ikke mulig å spille av lydfilene på telefonen. De kan kun spilles av direkte i TSD (Universitetet i Oslo, 2021). Dette gjør at Nettskjema-diktafon er svært sikkert å bruke i datainnsamlingen. Jeg gjorde også opptak i Zoom da det er tillatt å ta opptak av inntil røde data. Eksempler på røde data er blant annet særskilte kategorier av personopplysninger, personalmapper og helseopplysninger (Universitetet i Oslo, 2020). Jeg fulgte derfor UiOs retningslinjer for opptak i Zoom med inntil røde data (Universitetet i Oslo, 2021).

Datamaterialet samt samtykkeskjemaer ble lagret direkte i TSD. TSD er et sikkert prosjektområde og oppfyller kravene til behandling og lagring av sensitive forskningsdata (Universitetet i Oslo, 2020). Det er viktig å presisere at det kun ble gjort lydopptak i Zoom, da tekniske løsninger ikke gjorde det mulig for videoopptak. Intervjuene ble gjennomført via Zoom grunnet den pågående koronapandemien. Intervjuene foregikk en til en, og ble gjennomført i slutten av mars. Jeg åpnet samtlige intervjuer med å presentere meg selv, for å etablere en god kontakt mellom meg som intervjuer og informanten, da jeg opplevde at dette bidro til en komfortabel intervjusituasjon. Det kan være hensiktsmessig at intervjueren etablerer en passende atmosfære slik at informanten føler seg trygg nok til å snakke fritt (Cohen et al., 2018).

Dalen (2011) påpeker at det er viktig å lytte og vise en genuin interesse for informantens utsagn. Dette handler om å ha en anerkjennende holdning i møte med informanten. Jeg introduserte intervjuguidens temaer før intervjuet startet, slik at informanten var forberedt på hva intervjuet handlet om. Det å gjennomføre over Zoom var heller ikke noen utfordring da informantene i barnehagene har blitt vant til å ha for eksempel ulike møter over internett den siste tiden. Ut ifra prøveintervjuet estimerte jeg tidsbruken til å være et sted rundt 40 minutter. Intervjuene tok fra 33-63 minutter å gjennomføre, ut ifra hvor utfyllende informanten svarte. Avslutningsvis takket jeg for informantens deltakelse, og flere av informantene uttrykte positivitet ved å delta. Informantene fortalte at det var positive foreldre som samtykket på vegne av sine barn.

### **3.3.1 Transkripsjon**

I etterkant av intervjuene ble opptakene nedskrevet til skriftlige tekster. Hvert enkelt opptak ble nedskrevet nøyaktig ved hjelp av f4transkript. Dette var installert i TSD på forhånd, og er et praktisk og effektivt verktøy for transkribering av intervjuer. Det er et manuelt transkriberingsverktøy hvor man importerer lydfilene til programmet. Den ferdige transkripsjonen ble lagret i Word-format (Universitetet i Oslo, 2021). Transkripsjon er svært viktig for kvaliteten på tekstdata knyttet til det kvalitative intervjuet. Dette intervjuet blir sett på som en prosess mellom intervjuer og informant, og går fra tale til tekst ved bruk av transkripsjon. Kroppsspråket til informanten kommer ofte ikke tydelig nok frem i transkripsjonen, og man kan miste flere viktige aspekter ved intervjuet, som for eksempel kroppsspråk og mimikk (Krumsvik, 2014, s. 131). Det hadde vært mest ideelt å ha videoopptak for å fange opp kroppsspråk og mimikk. Dette var ikke mulig på grunn av tekniske løsninger som gjorde at videoopptaket gikk på bekostning av kvaliteten på lydfilen. Jeg har derfor ikke fått med ikke-verbal kommunikasjon i min transkripsjon, men har tatt med pauser og liknende. Ofte kan ikke-verbal kommunikasjon gi betydningsfull informasjon i tillegg til det som blir sagt verbalt (Cohen et al, 2018, s. 523). Det kan derfor være negativt for transkripsjonen, og eventuelt for videre analyse at videoopptak ikke lot seg gjennomføre.

### **3.4 Koding og analysering av datamaterialet**

Etter at transkripsjonen var gjennomført, kodet jeg datamaterialet. Jeg valgte å benytte meg av fargekoding for å synliggjøre informantenes utsagn ut ifra hovedtemaene som ble brukt i intervjuguiden. Koding er en prosess som omhandler å bryte ned deler av tekstdata til mindre enheter, for å kunne undersøke, sammenligne og kategorisere data (Cohen et al., 2018, s. 668). For mitt datamateriell var det mest hensiktsmessig å bruke åpen koding. En åpen kode defineres som en ny etikett som forskeren gir en del av teksten. Åpen koding kan utføres ved for eksempel setning for setning. Videre kan kodene grupperes i kategorier, noe som gir kategoriene et navn basert på forhåndsutvalgte kriterier forskeren har bestemt (Cohen et al., 2018, s. 671). Jeg fargekodet direkte i transkripsjonen, og samlet de mest fremtredende utsagnene i et eget dokument inndelt i følgende hovedtemaer, basert på temaene i intervjuguiden: innledende spørsmål, inkludering, sosial kompetanse og sosialt samspill og betydning for voksenlivet.

Å kategorisere fremtredende funn i datamaterialet ut fra tema kan knyttes til tematisk analyse. Tematisk analyse handler om at forskeren har et bestemt tema eller en problemstilling som utgangspunkt, og fortolker og analyserer datamaterialet. Alle informantutsagnene ligger til grunn for analysen. Målet med en tematisk analyse er å kunne sammenligne informantenes svar (Brottveit, 2018). En vitenskapsteoretisk retning som tematisk analyse er forankret i epistemologi (Evans & Lewis, 2018). Innenfor epistemologi ser forskningen på forholdet mellom elementer i et helt system, samt at praksisfellesskapet er påvirket av forholdet mellom forskeren og fenomenet som blir undersøkt (Cohen et al, 2018, s. 53 & 288). I denne masterstudien kan det være hensiktsmessig å benytte en tematisk analyse for å kunne besvare problemstillingen på en helhetlig måte. Jeg er ute etter å finne ut hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Det kan derfor være interessant å sammenligne informantenes svar for å se om det er noe samsvar mellom dem.

### **3.5 Etiske hensyn**

Forskningsetikk er et område innenfor etikken som er knyttet til planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning. Å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater står sentralt (Dalland, 2012). I mitt masteroppgaveprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i De nasjonale forskningsetiske komiteenes (NESH) forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble vedlagt i invitasjonen til å delta i masterstudien. Både informant og foresatte fikk denne informasjonen. Ifølge NESH skal forskeren gi «forskningsdeltakere tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016, s. 13).

For å utarbeide informasjonsskriv og samtykkeerklæring, har jeg brukt NSD sin mal (NSD, u.å). Denne malen tar høyde for de elementene som NESH peker på. Man må innhente samtykke når forskningen omhandler personopplysninger. Samtykke skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14). Jeg mottok samtykkeerklæringen fra både informant og foresatte før gjennomføring av intervjuet, og dette ble overført til TSD så fort jeg mottok dem. Ved å samtykke ble informantene fritatt fra taushetsplikten i forhold til barnet med Down syndrom som det ble snakket om under intervjuet, uten at informanten

nevnte navn på barnet. Grunnen til at foresatte også måtte samtykke, er fordi informantene kunne snakke fritt om dette barnet og ikke ut ifra et generelt grunnlag. Det er få barnehager som har barn med Down syndrom. Jeg som forsker ville da kunne forstå hvem de snakket om. Dette er knyttet til hensynet til tredjepart. «Forskeren bør vurdere og foregripe virkninger på tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen. Intervju, arkivstudier og observasjon fører gjerne til at forskeren får informasjon om langt flere personer enn dem som står i fokus for studien» (NESH, 2016, s. 19). Dette var en viktig grunn til at foresatte signerte samtykkeerklæringen.

Et viktig aspekt ved etikk knyttet til denne studien, er hensynet til utsatte grupper. Det handler om at «Forskeren har gjennom hele forskningsprosessen et spesielt ansvar for å ta hensyn til utsatte gruppers interesse. Utsatte og svakstilte personer er ikke alltid rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren» (NESH, 2016, s. 24). I dette tilfellet kan det knyttes direkte til hvordan jeg som forsker omtaler barn med Down syndrom, da dette kan være en sårbar gruppe. Dette vil ses i sammenheng med fremstillingen av funnene i studien. Her blir det viktig å være oppmerksom på hvordan man beskriver de som deltar i forskningen, og hvordan informantene ordlegger seg i forhold til barna de omtaler. Videre skal man behandle all innsamlet informasjon konfidensielt, og personopplysninger skal være avidentifisert. Publisering og formidling av datamaterialet skal være anonymisert (NESH, 2016, s. 16). I dette tilfellet vil ikke verken utvalgte barnehager, informanter eller barn bli gjenkjent i fremstillingen av datamaterialet, i henhold til personvernet og godkjennelsen fra NSD. Alt som er lagret i TSD, vil bli slettet innen 4. juni.

### **3.6 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er to viktige faktorer innenfor kvalitativ forskning, og henger ofte tett sammen i en forskningsstudie. I kvalitativ forskning handler validitet om man har undersøkt det man hadde som hensikt å undersøke. Validitet i forhold til intervju som metode handler om hvordan forskeren har tolket det som kommer frem i intervjuene, og hvordan man har satt det i sammenheng med relevant teori og forskning. Videre handler det om å ha et kritisk blikk til eget arbeid (Krumsvik, 2014, s. 154). Informantenes utsagn er hovedtyngden i datamaterialet som danner grunnlag for tolkning og analyse. Det er svært verdifullt at datamaterialet blir så fyldig og relevant som mulig. Det er mulig å styrke validiteten i datamaterialet ved bruk av gode spørsmål som gjør at informantene kan komme med

innholdsrike utsagn (Dalen, 2011). Dette er noe jeg har forsøkt å etterstrebe i min intervjustudie. Begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi kan knyttes til validitet. Troverdighet omfatter forskningsresultatene, informantene og kvaliteten på intervjuet. Kvalitetskontroll av intervjuguide, intervjuspørsmål, prøveintervju, samt nøyaktig transkripsjon er elementer som bidrar til å sikre god validitet (Krumsvik, 2014, s. 151-155).

I min masterstudie har jeg utformet en intervjuguide med tilhørende spørsmål. Spørsmålene er basert på teori og tidligere forskning om inkludering, sosialt samspill og sosial kompetanse samt hvorfor det kan være viktig å ha fokus på inkludering for barn med Down syndrom allerede fra barnehagealder. Jeg har i tillegg foretatt et prøveintervju hvor det ble gjort justeringer på et par av spørsmålene i etterkant. Dette har jeg gjort for å sikre troverdighet til mine forskningsfunn. Det kan også være en risiko for at informantene har forstått spørsmålene ulikt. Dette kan ses på som en trussel mot forskningsfunnenes troverdighet.

Videre har jeg vært nøye med transkripsjonen, hvor jeg har gjengitt informantenes utsagn ordrett. Troverdighet kan ses i sammenheng med resultatenes gyldighet. Gyldighet knyttes til om svarene man får i forskningen faktisk er svar på de spørsmålene man stiller. Den viktigste faktoren til høy gyldighet er ifølge Tjora at «forskningen pågår innenfor rammene av faglighet forankret i relevant forskning» (Tjora, 2017, s. 234). Jeg har forsøkt å oppnå høy gyldighet ved å forsikre meg om at informantene har gitt svar på de spørsmålene som har blitt stilt i intervjuene. Bekreftbarhet kan ses i sammenheng med forskerens nøytralitet. Dette er rettet mot om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultat (Cohen et al., 2018). En mulig trussel mot studiens bekreftbarhet kan være min førforståelse som forsker. Jeg har vært bevisst på min egen rolle knyttet til bekreftbarhet ved å ha en nøytral holdning til mine informanter i gjennomføringen av intervjuene. Overføringsverdi kan knyttes til ekstern validitet og omhandler funn som kan generaliseres på tvers av ulike settinger (Krumsvik, 2014, s. 152). Her kan utvalgets størrelse være en trussel knyttet til studiens validitet, da masterstudien har liten grad av overføringsverdi.

Reliabilitet kan ses i sammenheng med pålitelighet, og handler kort sagt om sammenheng gjennom forskningsstudien. For å styrke studiens pålitelighet, er det relevant at forskeren reflekterer over hvorvidt man har noe til felles med informantene, eller om det er en personlig interesse til stede for eget forskningstema (Tjora, 2017, s. 237). I forkant av oppstarten til masterstudien har jeg reflektert over forskningstema, og har valgt et tema jeg har stor

personlig interesse for. Jeg har også reflektert over elementer jeg kan ha til felles med mine informanter, hvor det viser seg at erfaring fra arbeid i barnehage peker seg ut. Videre kan reliabilitet knyttes direkte til forskningsintervju som metode. I forskningsintervjuet arbeider man med bearbeidet tekstdata. Det er derfor hensiktsmessig at intervjureliabiliteten er solid. Intervjureliabiliteten henviser til presise spørsmål, og om spørsmålene er oppfattet og forstått riktig av informantene. Dette er også med på å styrke validiteten i forskningsdesignets helhet. Uklare intervju spørsmål kan være en trussel for både validitet og reliabilitet knyttet til forskningsstudien (Krumsvik, 2014, s. 132-133). I forhold til studiens reliabilitet har jeg utarbeidet en intervjuguide med tilhørende spørsmål, og forsikret meg underveis i gjennomføring av intervjuene om at informantene har forstått spørsmålene. Har noe vært uklart, har jeg forsøkt å oppklare spørsmålet, og forklart det på en annen måte hvis det skulle være behov for det.



## 4 Presentasjon av resultater

Dette kapitlet vil ta for seg en presentasjon av funnene i datamaterialet. For å skape en bedre oversikt for leseren og for å få frem hensikten med intervjustudien, vil jeg gjenta oppgavens problemstilling:

*«På hvilken måte tilrettelegger barnehagen for inkludering for barn med Down syndrom?»*

Jeg har valgt å presentere datamaterialet ut fra fire hovedtemaer i intervjuguiden: innledende spørsmål, inkludering, sosialt samspill og sosial kompetanse og betydning for voksenlivet. Fremstillingsmåten vil være basert på en tematisk analyse hvor man kan sammenlikne informantenes utsagn. Dette vil være en hensiktsmessig måte å fremstille datamaterialet på da det vil kunne gi et helhetlig bilde av fenomenet man har undersøkt (Dalen, 2011). I presentasjonen av funnene har jeg anonymisert mine informanter med fiktive navn når jeg har gjengitt direkte sitater fra intervjuundersøkelsen. De fiktive navnene er Lene, Siri, Iselin, Ida, Gunn, Tone og Frida. Spørsmålene fra intervjuguiden vil ikke bli gjengitt, men fremstilles ut ifra hovedtemaer med tilhørende undertema. Se vedlegg fire for intervjuguiden i sin helhet.

Det er viktig å presisere at jeg ønsker å fortolke minst mulig i presentasjonen av datamaterialet. Dette vil heller komme tydeligere frem i neste kapittel som handler om drøfting av resultatene opp mot relevant teori. I presentasjonen av datamaterialet er fokuset å få frem pedagogenes subjektive erfaringer og opplevelser knyttet til inkludering for barn med Down syndrom i ordinær barnehage. Videre vil jeg beskrive innholdet i hovedtemaene i korte trekk:

- **Bakgrunnsinformasjon:** Omhandler informantenes arbeidserfaring og forkunnskap om barn med Down syndrom, barnas generelle fungering i barnegruppa samt spesialpedagogisk hjelp.
- **Inkludering:** Tar for seg informantenes personlige mening om hva inkludering innebærer, og hvordan dette jobbes med i de utvalgte barnehagene rettet mot barn med Down syndrom.
- **Sosialt samspill og sosial kompetanse:** Handler om hva informantene legger i sosialt samspill, og hvordan utvikling av sosial kompetanse tilrettelegges for disse barna.

- **Betydning av voksenlivet:** Beskriver informantenes tanker om hvorfor man bør tilrettelegge for barn med Down syndrom allerede i barnehagen, og hva det kan ha å si senere i livet.

## 4.1 Bakgrunnsinformasjon

Jeg vil først presentere funnene knyttet til de innledende spørsmålene som omhandler informantenes arbeidserfaring og forkunnskap, samt informasjon om barnas generelle fungering i barnegruppa.

### 4.1.1 Informantenes arbeidserfaring og forkunnskap

Informantenes arbeidserfaring har et stort spenn, og strekker seg fra 1,5 – 36 år. Dette er beregnet ut ifra arbeidserfaring i barnehage, og ikke hvor lenge informantene har vært utdannet førskolelærer/barnehagelærer. Noen av informantene trakk frem sin erfaring knyttet til barn med spesielle behov. Det viser seg at flertallet har i liten grad til ingen erfaring med barn med Down syndrom. Det var kun én informant som hadde erfaring med disse barna fra tidligere. Gunn trekker frem dette om sin arbeidserfaring:

*«Jeg har jobbet mange år som assistent før jeg tok utdannelsen, så jeg visste på en måte hva jeg gikk til når jeg utdannet meg så hadde jeg vel jobba der i 10 år tenker jeg (...) føler jo at jeg har ganske god erfaring med å jobbe i barnehage».*

Et annet eksempel er hva Ida sier om sin arbeidserfaring. Dette sitatet viser kontrasten i spennet i arbeidserfaringen til mitt endelig utvalg:

*«(...) jeg hoppa rett fra studiene til pedleder-stilling, så jeg har ikke noe mer erfaring innenfor barnehagesektoren enn det».*

Med bakgrunn i informantenes forkunnskap var det kun én som påpekte at han/henne hadde noe kunnskap om barn med Down syndrom fra tidligere. Flertallet fortalte at det var nytt for dem å ha et barn med Down syndrom i barnegruppa, samt at informantene hadde lest seg opp på relevant forskning i forkant, eller fått veiledning av spesialpedagogen som er tilknyttet barnehagen.

### 4.1.2 Barnas fungering

Videre ønsket jeg å få kunnskap om barnas generelle fungering i barnegruppa, kommunikasjonsferdigheter og bakgrunnsinformasjon som alder og tilleggsvansker. Alderen på barna i utvalget strakk seg fra 2,5 – 5 år, hvor halvparten hadde fylt fem år. Videre viser det seg at barna hadde få tilleggsvansker. Kjente tilleggsvansker var knyttet til nedsatt syn og medfødt hjertefeil. Informantene påpekte at tilleggsvanskene ikke påvirket barnas fungering i deres barnehagehverdag. Variasjonen i populasjonen generelt knyttet til funksjonsnivå gjenspeiles i utvalget. Alle informantene trakk frem barnas fungering i forhold til språket. I informantenes utsagn kommer det frem at det er stor variasjon i kommunikasjonsferdigheter. Flertallet av barna har ikke tilegnet seg noe språk, men alle barna bruker tegn til tale, for å kommunisere med både voksne og barn. Informantene påpekte at barna i utvalget har god språkforståelse og gode sosiale ferdigheter.

Frida trakk frem dette i forhold til barnets fungering i barnegruppa:

*«(...) h\*n har ikke noe særlig språk (...) h\*n samleker ikke så godt (...) samleken i barnehagen er ikke så veldig lett (...) jeg opplever ikke at h\*n helt har knekt den sosiale samlekkoden (...).»*

Dette sitatet er hentet fra Ida som forteller om barnets fungering:

*«(...) vi tenker ikke over at vi har et barn som har så spesielle behov egentlig for h\*n er så lik dem andre, våres hverdag er, h\*n fungerer veldig fint i den på en måte.»*

Videre trekker Iselin dette frem i forhold til variasjonen blant barn med Down syndrom:

*«De to vi har er to vidt forskjellige individer (...) språket er veldig varierende (...) jeg tror de to vi har fungerer veldig bra (...) den største likheten dems er at de har Down syndrom, ellers så er de vidt forskjellige.»*

Ett av spørsmålene innenfor dette hovedtemaet omhandlet også barnas fungering i forhold til grad av voksenstyring. Flere av informantene påpekte at barna hadde generelt mer utbytte av voksenstøtte i løpet av dagen, og særlig i overganger. Videre forteller informantene at alle

barna hadde logopedisk oppfølging, timer med spesialpedagog i løpet av uka, og i tillegg en assistent eller støttepedagog som var sammen med barna stort sett hele dagen flere dager i uka. Den spesialpedagogiske hjelpen var organisert noe ulikt, men flertallet av informantene opplyser at de fleste barna ble tatt ut av barnegruppa for å jobbe en til en med spesialpedagog noen dager i uka. Andre ganger spesialpedagogene var innom, kunne de delta på aktiviteter sammen med de andre barna. Iselin forteller dette om hvordan den spesialpedagogiske hjelpen er organisert i deres barnehage:

*«(...) begge har jo litt eget opplegg både med spesialpedagog, logoped, fysioterapeut, hvor også de noen ganger har de litt enetid og noen ganger er det med andre barn i det opplegget som er tilpasset for disse barna, ellers så passer vi på at de alltid skal være med på det vi gjør generelt her på avdelingen (...).»*

## **4.2 Inkludering**

Innenfor dette hovedtemaet vil jeg presentere funnene knyttet til informantenes personlige mening om hva inkludering betyr, og tanker rundt Lars Qvortrups definisjon av inkludering som innebærer fysisk, sosial og opplevd inkludering (Qvortrup, 2012). Jeg vil først presentere det som omhandler inkludering generelt. Her vil informantenes tanker om inkluderende miljø for alle barn i barnehagen, og hvordan pedagoger spesielt kan påvirke arbeidet med inkludering bli presentert. Funnene knyttet til hvordan inkludering tilrettelegges spesielt for barn med Down syndrom i de utvalgte barnehagene vil bli belyst til slutt i dette delkapittelet.

### **4.2.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet**

Funnene knyttet til informantenes personlige mening om hva inkludering betyr for dem, har flere likhetstrekk. Noen nøkkelementer som går igjen i resultatene, er at alle skal få delta på lik linje i ulike aktiviteter og være med ut ifra sitt nivå og forutsetninger og at barna er inkludert i fellesskapet. Andre elementer som også er gjennomgående er at man føler seg som en del av noe, at alle har noen å leke med og at ingen skal føle seg utenfor. Gunn sier dette om hva inkludering betyr for henne:

*«Inkludering for meg betyr at barna er inkludert i fellesskapet, at ingen holdes utenfor, og barn føler seg betydningsfulle i det fellesskapet og at man føler at man hører til, at barna*

*har like muligheter til å delta i lek, like muligheter til å delta i aktiviteter, at de har like forutsetninger da for å kunne være i lek og aktiviteter og føle tilhørigheten (...)».*

Iselin trekker frem dette:

*«(...) at alle barna skal på være med på de samme aktivitetene, at alle barna skal få oppleve og lære det samme (...) uansett hvilke forutsetninger de har så skal jo alle få det samme tilbudet også skal vi klare å tilpasse ut ifra barnets utvikling».*

Tone påpeker dette i sitt utsagn:

*«(...) vi har et fellesskap hvor alle sammen skal få være seg selv (...) det her med å få være en del av en gruppe uavhengig av hva man bringer inn, at man er god nok akkurat som man er for det fellesskapet, det tenker jeg er viktig».*

Videre tar ett av spørsmålene for seg en valgt definisjon knyttet til inkludering. Jeg har som nevnt tidligere valgt Lars Qvortrups definisjon som omhandler fysisk, sosial og opplevd inkludering (Qvortrup, 2012). For å få frem informantenes subjektive oppfatninger av denne definisjonen, er det viktig å trekke frem at definisjonen av fysisk inkludering har fokus på barnehagens fysiske utforming. Her hadde informantene en helt annen oppfattelse av hva fysisk inkludering kan innebære. Informantenes subjektive oppfattelse av fysisk inkludering handler om at man er fysisk sammen med andre i lek og ulike aktiviteter, og at det kan være knyttet til vennskap. I informantenes utsagn kommer det frem at de i større grad er opptatt av hvordan barn har det sammen med andre. Lene trekker frem dette om fysisk inkludering:

*«Fysisk inkludering er jo at du er sammen med gruppa på en måte, at det er fysisk tenker jeg (...)».*

Gunn sier dette om fysisk inkludering:

*«(...) det blir jo den inkluderingen barna har i forhold til det med vennskap (...) at man er fysisk med hverandre på en måte, det at man føler at man leker sammen med noen (...)».*

Frida peker på fysisk inkludering rettet mot barnas lek:

*«(...) Fysisk er jo å være med i leken da og være med å gjøre noe sammen, leke sammen for eksempel (...)».*

I definisjonen til Lars Qvortrup i forhold til sosial inkludering handler det om at barna får meningsfulle opplevelser på egne premisser, knyttet til for eksempel lek, samspill og vennskap med jevnaldrende (Qvortrup, 2012). Noen hovedelementer som går igjen i informantenes utsagn, omhandler opplevelse av vennskap, at man blir godtatt av de andre i barnegruppa og at det sosiale rommer alt man gjør i barnehagen. Iselin påpeker dette i sitt utsagn om sosial inkludering:

*«(...) det sosiale går jo litt inn i alt vi gjør, både man er jo sosial gjennom hele dagen enten om man er i grupper (...) den sosiale inkluderingen tror jeg vi jobber med gjennom hele dagen både bevisst og ubevisst faktisk».*

Det siste elementet i definisjonen er opplevd inkludering. Dette er rettet mot barnets egen opplevelse av inkludering. Her var alle informantene samstemte om at opplevd inkludering handler om barnet selv og den subjektive opplevelsen av inkludering. Informantene påpeker at de synes det er utfordrende å måle opplevd inkludering, men at dette kan komme til syne gjennom barnas mimikk og kroppsspråk. Gunn sier dette om å lese barnas signaler:

*«(...) å lese kroppsspråket og uttrykket til barna så tror jeg at man kan få en god erfaring med det der hvordan de opplever det å være inkludert (...)».*

Siri trekker frem dette om opplevd inkludering:

*«Det må jo være det barnet selv opplever, at h\*n passer inn i gruppa, at h\*n blir godtatt der (...) men nå er h\*n glad og fornøyd stort sett hele dagen så da må vi jo regne med at det er en opplevelse av inkludering der».*

Flertallet av informantene uttrykker at de opplever at barna føler seg inkludert i barnegruppa, og har positive erfaringer knyttet til dette. Lene trekker likevel frem dette i sitt utsagn:

*«(...) vi kan jo ha intensjoner og tenke sånn og sånn, også er det på en måte noe med det at det ikke absolutt alltid at den opplevde inkludering er akkurat det som, som man tror (...)».*

Et funn i resultatene som utpeker seg knyttet til opplevd inkludering, er hentet fra Fridas utsagn. Dette står i kontrast til resten av det informantene sier om opplevd inkludering:

*«(...) at h\*n ikke føler seg inkludert alltid tror jeg (...) ingen er opptatt av han/henne eller ser på han/henne på en måte (...) da føler jeg noen ganger at h\*n ikke blir sett hvis du skjønner (...) noen av barna sa æsj om han/henne ikke sant, det har jeg aldri opplevd før (...)».*

#### **4.2.2 Inkluderende miljø for alle barn og pedagogers påvirkning**

Videre omhandlet ett av spørsmålene tilrettelegging av et inkluderende miljø for alle barn. Hovedelementer som kom frem her var at voksenrollen spiller en stor rolle, at man skal gi et likt tilbud til alle barn og ha fokus på å lære barna gode holdninger allerede fra barnehagealder. Lene sier dette i sitt utsagn knyttet til et inkluderende miljø for alle barn:

*«Jeg tenker voksenrollen er grunnleggende viktig, og våres tankegang, og hvordan vi møter de, anerkjennende og at det er lov til å tenke forskjellig (...) at vi ikke står der som dommere, men som veiledere og på en måte hjelper barna å forstå seg selv og andre tenker jeg er kjempeviktig».*

Videre trekker Tone frem dette:

*«(...) jeg tror at det begynner og slutter med de voksne, jeg tror at barn er veldig sånn åpne av natur, de har ikke lært at det er forskjell på noen enda (...) barn som har fordommer mot noe eller noen har jo lært de holdningene ett eller annet sted så jeg tenker at det er, det henger veldig sammen med oss voksne (...)».*

I forhold til spørsmålet om hvordan pedagoger spesielt kunne påvirke arbeidet med inkludering, var det noen likhetstrekk som gikk igjen i resultatene. Flere av informantene snakket om viktigheten av avdelingsmøter hvor man kunne diskutere faglige temaer som for

eksempel inkludering, og hvordan man i praksis kunne jobbe med dette på avdelingen. Å ha fokus på det selv i forhold til det faglige arbeidet, kommer også frem i funnene. Flertallet trakk også frem voksenrollen og det å være en rollemodell, samt utfordre assistenter til å delta i arbeidet med inkludering. Lene påpeker dette i sitt utsagn:

*«(...) en ting er jo rollemodell og forventninger til de man jobber sammen med og hjelpe de (...) skape en anerkjennende måte å være på i hele barnehagen da, og at det er jo med å utfordre assistenter, hvis man har litt vanskeligheter for å samarbeide, så må man utfordre at det er den voksne sitt ansvar å samarbeide og for å tilrettelegge for at samarbeidet skal bli godt (...).»*

Tone snakker også om dette med voksenrollen:

*«(...) man selv går foran med et godt eksempel, man kan jo på en måte ikke påvirke så mye mer enn det man gjør selv (...) man er positiv og inkluderende overfor barna (...) de gjør jo ikke som vi sier som regel, de gjør jo som vi gjør (...).»*

Ida trekker frem dette:

*«Det er jo at man for det første har fokus på det selv, at man på en måte har ansatte som har fokus på det i fagligheten i hverdagen, eller på avdelingsmøter, at man gjør de ansatte bevisst på det, at det er et fokusområde man skal jobbe mye med (...).»*

### **4.2.3 Tilrettelegging knyttet til inkludering for barn med Down syndrom**

Her har jeg samlet funnene som var mest fremtredende knyttet til hvordan barnehagene tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Det å dele inn i små lekegrupper, er noe som går igjen i funnene. Felles for alle barna er at de kommuniserer med tegn. Flertallet av informantene forteller at de forsøker å tilrettelegge for inkludering ved å lære resten av barnegruppa tegn, slik at det blir lettere å kommunisere med hverandre. Lene sier dette om hvordan de tilrettelegger for inkludering for barnet med Down syndrom i sin barnehage:



*«Vi har jo små grupper, faste grupper og faste aktiviteter i løpet av en uke (...) inkluderingen er jo at vi jobber mye med dette her med tegn (...)».*

Ida trekker frem dette med fokuset på tegn til tale:

*«(...) mye fokus på tegn til tale (...) så det er språket vi legger mest til rette for».*

Informantene trekker frem at nok voksenressurser er en forutsetning for inkludering, og for at barn med Down syndrom skal kunne få den oppfølgingen de trenger for å lære og utvikle seg. Flere av informantene forteller også at disse barna bidrar til å skape mangfold i barnegruppa, da de er opptatt av at alle skal få delta på lik linje, og føle seg inkludert i fellesskapet. Siri snakker om dette i sitt utsagn:

*«(...) viktig at man har nok voksne ressurser da sånn at man kan følge han/henne opp, og at vi kan bruke tid på han/henne i samling og få han/henne med på de andre aktivitetene som de andre barna gjør, og da er det viktig at det er en voksen som følger opp (...) syns jo det er kjempefint å ha fått en med Down syndrom i gruppa egentlig, det ser vi som kjempepositivt. De andre barna ser det at vi er ikke alle like, det finnes mange forskjellige i gruppa (...)».*

Iselin trekker også frem dette med ressursbruk og voksenstøtte:

*«(...) er ressursbruken (...) voksenstøtte (...) de trenger jo mye repetisjon (...) for at barn med Down syndrom skal være på en måte få en så tilnærmet normal hverdag som alle andre og samtidig utvikle seg etter sitt behov og lære så er det veldig viktig at man får satt inn ressurser som spesielt ekstra ansatte som kan følge de opp gjennom en hel dag (...)».*

#### **4.2.4 Muligheter og begrensninger i arbeidet med inkludering**

Et tema som ikke var spesifisert i spørsmålene, men som flere av informantene belyste selv under et spørsmål som handlet om muligheter og begrensninger knyttet til arbeidet med inkludering, er dette med foreldrenes ressurser. Flere av informantene mente at dette kunne spille en rolle i arbeidet med inkludering, og at det kunne være hensiktsmessig at barn med

Down syndrom også ble inkludert i det sosiale miljøet utenfor barnehagen. Tone sier dette om samarbeid med hjemmet:

*«(...) tett samarbeid i hjemmet er ganske viktig i det tilfellet her (...) jeg tenker at systemet rundt kan ha noe å si, absolutt, jeg tenker vel også at det er sånn som det er med alle barn at ressurssterke eller ressursvake foreldre har noe å si for oppvekstvilkårene man får (...)».*

Andre faktorer som kan virke begrensende i arbeidet med inkludering som informantene pekte på, er hvis man ikke tilpasser aktivitetene til barnas nivå og forutsetninger. Noen av informantene mente at barna kunne føle seg ekskludert og ikke oppnådde mestringsfølelse, samt at dette kunne føre til at barn med Down syndrom ble undervurdert i ulike aktiviteter. Følgende kommer frem i Gunns utsagn:

*«Begrensninger kan jo være det at h\*n ja, hvis det ikke blir lagt til rette for at h\*n ikke har mulighet for å kunne klare å gjennomføre aktiviteten (...) at det blir begrensa i forhold til hva h\*n klarer å mestre i forhold til motorisk, språklig, at det er lagt tilrette for at alle har en forutsetning for å delta, at man ikke blir ekskludert (...) det er jo en begrensning for han/henne, at h\*n ikke forstår kanskje på grunn av at h\*n ikke har språket på plass så må h\*n ha den støtten i leken fra en voksen (...) at de undervurderer han/henne da (...)».*

Det ble også trukket frem at systemet rundt kunne oppleves begrensende i arbeidet med inkludering om dette ikke fungerte optimalt. Ida påpeker dette:

*«(...) hvordan barnehagen samarbeider med andre instanser, jo tettere samarbeid og bedre kommunikasjon, jo bedre blir resultatet for barnet (...) så tror jeg det har mye med hvor man er bosatt da dessverre, det er litt sjokkerende hvor store forskjeller det er og det er litt sånn hvor man er bosatt i landet».*

### **4.3 Sosialt samspill og sosial kompetanse**

Dette hovedtemaet skal omhandle resultatene fra spørsmålene som tar for seg kjennetegn ved et godt samspill i barnehagen, og hvordan det tilrettelegges for utvikling av sosial kompetanse for barn med Down syndrom.

### 4.3.1 Kjennetegn ved et godt samspill i barnehagen

Ifølge informantenes subjektive meninger når det kommer til kjennetegn ved et godt samspill i barnehagen, kommer det frem flere elementer i funnene. Flere av informantene mener at et godt samspill kjennetegnes ved omsorg og empati for andre, turtaking, å se at alle er inkludert i gruppa, glede, likeverd og flyt i leken. Tone sier dette om et godt samspill i barnehagen:

*«(...) godt samspill er jo veldig ofte tuftet på at alle føler seg vel i fellesskapet ikke sant (...) det kjennetegnes vel av at man er hyggelig med hverandre og hjelper hverandre når det trengs og viser omsorg for hverandre og leker sammen (...) måten man regulerer og grensesetter på har jo ganske mye å si for stemningen, at det skjer på en ryddig og hyggelig måte (...) hvis man trives i et miljø så er det jo lettere og på en måte ha et godt samspill med andre enn hvis man er litt utrygg (...) Å trygge både barn og foreldre og sånn at alle opplever at det er godt å være i barnehagen, jeg tror det ligger mye der da i forhold til hvordan samspillet blir i barnegruppa».*

### 4.3.2 Utvikling av sosial kompetanse for barn med Down syndrom

Når det kommer til tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse rettet mot barn med Down syndrom, viser resultatene at dette blir gjort på ulike måter. Noen informanter sier at de har små lekegrupper, har fokus på inkludering i fellesskapet, tilpasser aktiviteter ut ifra barnas interesser og voksenstøtte i rutinesituasjoner. Andre sier at de har mye fokus på språk, å skape trygge rammer og tilrettelegging i lek. Lene sier dette om hvordan de tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse for sitt barn med Down syndrom:

*«Det er jo ved å ha litt små lekegrupper, ha han/henne med i fellesskapet på tur, inkludere, prøve å hjelpe barna også til å ha det samme språket sånn at de kan forstå hverandre, tilrettelegge for at vi har ting, interessante ting som for han/henne, kan gjøre han/henne som en interessant lekekamerat (...)».*

Iselin trekker frem dette:

*«Det blir jo mye hjelp av spesialpedagogen da hvor h\*n har hjulpet oss veldig til å formidle til oss litt hva man må passe litt ekstra på, og hvordan man kan være og hjelpe disse barna inn i det sosiale og øke deres sosiale kompetanse litt i forhold til hva som*

*kanskje kan være typisk av de med Down syndrom å gjøre i et samspill med andre barn (...) er det jo bare at vi passer på at de alltid på en måte er med og er inkludert, at ikke de skal kjenne på, de skal på en måte ikke føle seg noe annerledes».*

## **4.4 Betydning for voksenlivet**

Avslutningsvis i fremstillingen av resultatene vil jeg presentere funnene knyttet til hovedtemaet betydning for voksenlivet. Spørsmålene omhandler betydningen av et inkluderende miljø allerede fra barnehagealder, og hvilken betydning utvikling av sosial kompetanse kan ha senere i livet for barn med Down syndrom.

### **4.4.1 Betydningen av et inkluderende miljø fra barnehagealder**

Noen av informantene trekker frem at det kan være verdifullt å være i et miljø med typisk utviklede barn, slik at man har noen å strekke seg etter. Siri sier dette i sitt utsagn:

*«Jeg tenker jo det er veldig verdifullt for han/henne å være i en gruppe med vanlige barn da fordi h\*n ser jo, h\*n får jo med seg alt det de gjør, observerer dem og lærer mye av dem. Kanskje h\*n kan strekke seg litt etter dem (...) det er kjempeverdifullt for han/henne også, å gå her, eller være med normale, ikke være med på noe spesialavdeling da (...)».*

Noen av informantene forteller om betydningen av det å bli inkludert i fellesskapet i forhold til motivasjon til mestring, og ulike grunner til hvilken betydning et inkluderende miljø kan ha allerede fra barnehagealder. Elementer som kommer frem her, er at alle skal ha de samme rammene, alle skal få lov til å uttrykke seg og være seg selv og alle har en viktig plass i barnegruppa. Noen av informantene mener at dette kan være viktige faktorer som barna kan ta med seg over i skolehverdagen for eksempel. Lene uttrykker følgende:

*«(...) du ser det jo på livsgleden og hva det gjør (...) og det at h\*n blir inkludert gjør at h\*n blir motivert til å uttrykke seg, gir han/henne en større livsglede, og motivasjon til mestring (...)».*

Iselin sier følgende i sitt utsagn:

*«(...) Noe av det viktigste vi i barnehagen gjør er nettopp det å la de føle seg så inkludert i barnegruppen og at de skal ha de samme rammene som de andre barna. Jeg er veldig opptatt av at alle på en måte skal få lov å uttrykke og være seg selv, men også føle seg så likt og at alle har en like stor del i barnegruppen da uansett funksjonshemmelse man eventuelt skulle hatt. Og at det da kan være betydningsfullt da for eksempel når de kommer over i skolen».*

Flere av informantene peker også på at barn med Down syndrom skal få kunne være seg selv på lik linje med andre, og at de også har noe å bidra med i fellesskapet på grunnlag av at de er den de er, ikke fordi de har Down syndrom. Gunn forteller dette om barnet på avdelingen med Down syndrom:

*«(...) så er h\*n lissom med å gjøre det fellesskapet fordi h\*n er den h\*n er på lik linje med de andre barna, så jeg tenker at det er kjempeviktig at h\*n føler at h\*n er lissom en del av det fellesskapet og at det ikke skal være en hemning for han/henne, at h\*n har Down syndrom, men at h\*n er viktig for den h\*n er, ikke fordi h\*n har Down syndrom, men at det er lissom det menneske h\*n er (...) jeg tror h\*n betyr veldig mye for det felleskapet nå, også er jeg så redd for at det skal bli motsatt når h\*n begynner på skolen da (...) derfor syns jeg det er så viktig at alle barn lissom får oppleve det å ha det mangfoldet i barnehagen (...)».*

Noen av informantene peker på viktigheten av å lære gode holdninger til barna allerede fra barnehagealder. For eksempel at man ufarliggjør ulikheter, og fremmer at det er greit at alle er forskjellige. Det blir også trukket frem at det er viktig for barn med Down syndrom å føle seg som en del av fellesskapet fra start, og at man skal bli inkludert, uansett hvilke forutsetninger man har. Ida er spesielt opptatt av dette, og sier følgende:

*«Jeg tenker at det at man er bevisst på det allerede i barnehagealder bidrar til at mennesker og barn er mer bevisst på at man er forskjellig, og at det er greit, og at man ufarliggjør det da (...) h\*n har Down syndrom, men at h\*n er på en måte helt lik som oss (...), at man blir vant til at folk er forskjellig og at det er helt greit, og at h\*n føler seg som en del av et fellesskap fra start av (...) når man på en måte jobber mye med inkludering og sånn gjør at de får en følelse av at de er en del av et fellesskap og det tror jeg smitter når de blir større og for andre barn og det er viktig for dem (...)».*

Noen av de andre informantene trekker frem at barnehagen er en viktig arena hvor man legger grunnlaget, slik at man har de beste forutsetningene for å klare seg i skolealder og senere i livet, samt hvor trygghet står i fokus for barn med Down syndrom. Tone sier følgende om dette:

*«Det er jo her det begynner (...) at man får et solid grunnlag å bygge videre på, jeg tenker jo at barnehagen er jo første møte med den store verden (...) så jo fortære vi får trygga dem og jo mer de på en måte opplever seg inkludert i fellesskap (...) jo mer solid grunnlag har dem jo for å møte utfordringer og ting senere, det her med å prøve og bygge litt robuste barn som tåler de erfaringer og eventuelle utfordringer som måtte komme seinere, det tror jeg er ganske viktig faktisk (...).»*

Frida påpeker dette med trygghet, og sier følgende:

*«Det er jo trygghet da, asså tryggheten videre å være med de andre og lære seg sosiale regler, og signaler som h\*n på en måte kan ta med seg videre, hva som er greit, og ikke greit, sånne ting som h\*n lærer ved å være sammen med andre barn da, og som h\*n ser og får med seg så jeg tenker at barnehagen er en viktig arena for han/henne (...).»*

#### **4.4.2 Betydningen av utvikling av sosial kompetanse senere i livet**

Videre omhandlet et av spørsmålene betydningen av utvikling av sosial kompetanse på lang sikt, spesielt for barn med Down syndrom. Likhetstrekk som gikk igjen i funnene var at det å være sosial og deltakende i et fellesskap kunne ha stor effekt, viktigheten av å lære seg de sosiale kodene, at de med Down syndrom skal føle seg like viktige som alle andre og betydningen av tett oppfølging og støtte hele utdanningsløpet. Iselin sier følgende i forhold til dette:

*«(...) de får tatt en del i samfunnet de skal ut i da, er med på å lære de litt den sosiale kompetansen og hvordan man er sammen med hverandre (...) litt sånn generelle hvordan man skal fungere i samfunnet da (...) hvis vi er flinke til å hjelpe de og med læring og utvikling så er det jo en stor verden for de i forhold til dette med å studere og jobbe (...) at de på en måte bare fungerer like godt som oss andre da (...).»*

Gunn trekker frem dette:

*«(...) den menneskeretten på lik linje som andre barn, de som ikke har den diagnosen, at de også skal føle seg like viktig i samfunnet på lik linje med alle, og det tenker jeg at, når man er vært så tett innpå et annet barn så ser man det mer og mer hvor viktig det er at man er forskjellig og har forskjellige forutsetninger og at man lissom er en del av fellesskapet uansett da, den menneskeretten man har som menneske uansett funksjon (...).»*

Frida sier dette i sitt utsagn:

*«Dem skal jo gjerne kunne klare seg mer eller mindre alene, ha en plass å bo (...) det finnes jo nesten ikke grenser for hva de med Down syndrom kan få til når de blir voksne ikke sant så der igjen for at det skal bli sånn er det så viktig at de får den støtten de trenger hele veien oppover, at de skal kunne lære seg å lese og skrive, så ja, jeg tror den sosiale kompetansen de lærer i barnehagen og videre på skolen er kjempeviktig for å kunne bli et mer eller mindre selvstendig menneske når de er voksen da, alle har rett til en plass her i samfunnet vårt enten om man er sånn eller sånn (...).»*

Til slutt spurte jeg om informantene hadde noe å tilføye. Tre av dem mente at de hadde fått sagt det de ønsket underveis i intervjuet. Noen av de andre informantene ønsket å påpeke at det hadde vært en berikelse å få et barn med Down syndrom inn på avdelingen, og at de satt igjen med utelukkende positive erfaringer.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene i lys av relevant teori og forskning som er presentert tidligere. Jeg har hatt en gjennomgående tematisk tilnærming til datamaterialet, og vil diskutere funnene ut ifra temaer som har pekt seg ut i gjennomgangen av resultatene. Følgende temaer vil bli diskutert: forståelse av inkluderingsbegrepet, tilrettelegging for inkludering, variasjon i barnas fungering og holdninger. Til slutt i dette kapittelet vil jeg drøfte oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning.

### 5.1 Forståelse av inkluderingsbegrepet

Funnene i datamaterialet viser at informantene har nokså lik forståelse av hva inkludering kan innebære. Det kommer likevel frem at pedagogene vektlegger ulike elementer ved inkluderingsbegrepet. Tilgang til aktiviteter, deltakelse på lik linje med alle andre og barnets følelse knyttet til tilhørighet i et fellesskap er elementer som er gjennomgående. Disse kan knyttes opp mot ulike aspekter ved inkluderingsbegrepet. Pedagogene trekker frem flere av de ulike aspektene ved inkludering i sin forståelse av begrepet. Jeg har som tidligere nevnt valgt definisjonen til Qvortrup, og tatt utgangspunkt i denne i spørsmålet knyttet til hva pedagogene legger i begrepet inkludering. Pedagogenes utsagn var mer rettet mot det sosiale og opplevde aspektet ved inkludering, og i liten eller ingen grad rettet mot fysisk inkludering. Ifølge Qvortrup er fysisk inkludering rettet mot barnehagens fysiske utforming, og at det fysiske miljøet skal være tilrettelagt for alle barn (Qvortrup, 2012). Dette kan innebære at alle skal kunne delta på lik linje ut fra egne behov og forutsetninger, noe som kommer tydelig frem i pedagogenes svar i datamaterialet. Dette belyses i blant annet Rammeplanen for barnehager, hvor det trekkes frem at personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle har mulighet til å delta i lek og andre aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Videre kan det handle om at barna skal oppleve å ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehagen (NOU, 2016, s. 40). Ingen av pedagogene snakket om fysisk inkludering knyttet til det fysiske miljøet i barnehagen, men var mer opptatt av tilgang på ulike aktiviteter, deltakelse på lik linje og opplevelse av tilhørighet. Disse områdene er forankret i styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagen og Barnehageloven. Barnehageloven trekker frem følgende: «Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter. Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom



for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Barnehageloven, §2, 2005, endret juni 2020). Rammeplan for barnehagen trekker også frem disse områdene, og peker på at barnehagen skal møte barnas behov for blant annet omsorg, trygghet og tilhørighet, og sikre at barna får delta i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Barna skal få oppleve å delta i varierte aktiviteter som er tilpasset enkeltbarn og barnegruppa. Videre skal personalet sørge for et inkluderende fellesskap, hvor det tilrettelegges for at alle barn kan bidra til sin egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Dette samsvarer med noen av områdene pedagogene trekker frem i sine svar knyttet til inkludering for barn med Down syndrom, og samtidig belyser flere aspekter rettet mot inkluderingsbegrepet.

Flere av informantene trekker frem betydningen av å delta i meningsfulle aktiviteter og at alle skal ha like mye tilgang på ulike aktiviteter i barnehagen uansett hvilke forutsetninger man har. På den ene siden kan dette handle om tilstedeværelse, som er en forutsetning for andre aspekter ved inkludering som sosial tilhørighet og vennskap. Tidligere forskning basert på elever med utviklingshemming viser at vennskap er viktig for å føle en tilhørighet i det sosiale fellesskapet (Little et al., 2020). Ifølge Sigstad (2016) er vennskap avgjørende for følelsesmessig og fysisk velvære. Allerede fra barndommen er vennskap viktig for å oppnå mestring og utvikling av sosiale ferdigheter. Dette kan kobles til den sosiale delen av inkluderingsbegrepet. I definisjonen jeg har valgt knyttet til inkludering, handler sosial inkludering om deltakelse i meningsfulle aktiviteter ut ifra egne behov og forutsetninger knyttet til lek, samspill og vennskap (Qvortrup, 2012). Dette er noe informantene har mye fokus på i sine svar knyttet til spørsmålet om hvordan de definerer sosial inkludering.

På den andre siden har barn med Down syndrom ofte behov for spesifikk ferdighetstrening som logopedisk og spesialpedagogisk oppfølging, som til en viss grad bør foregå en til en. Dette kan ses i sammenheng med organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spesialpedagogisk hjelp er en lovfestet rett som innebærer at barnehagen skal sikre at barn som mottar denne hjelpen, skal inkluderes i barnehagen og i det pedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Organisering av spesialpedagogisk hjelp kan gjøres på flere måter, men det skal komme tydelig frem i både den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket hvordan dette kan gjøres. Uavhengig av hvordan det organiseres, er formålet med spesialpedagogisk hjelp å bidra til å støtte barnets helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Funnene viser at barnehagene i utvalget organiserer den

spesialpedagogiske hjelpen i stor grad på samme måte. Pedagogene fremhever at barna med Down syndrom skal få delta i de samme aktivitetene på lik linje med de andre, og samtidig få spesifikk ferdighetstrening med spesialpedagog og logoped tilsvarende antall timer i enkeltvedtaket. Noen av pedagogene forteller at de passer på når barna kan tas ut av gruppa, og når det er hensiktsmessig at barna deltar på felles aktiviteter.

Funnene viser videre at pedagogene i stor grad er opptatt av at barna skal føle en tilhørighet til fellesskapet, og at de ikke skal føle seg ekskludert. Dette kan kobles til en annen side pedagogene peker på i sin forståelse av inkluderingsbegrepet, nemlig opplevd inkludering (Qvortrup, 2012). Noe som skilte seg ut i ett av pedagogenes svar, var en negativ uttalelse fra et barn rettet direkte mot barnet med Down syndrom på avdelingen, samt en situasjon i leken hvor barnet ble ekskludert. Her er det viktig å påpeke at dette er knyttet til pedagogens subjektive opplevelse og observasjon, som kunne tyde på at barnet ikke følte seg inkludert i fellesskapet. Dette kan ses i sammenheng med barnets subjektive opplevelse av inkludering (Qvortrup, 2012). Videre kan dette kobles opp mot når barn begynner å legge merke til annerledeshet. Etter hvert som barn blir eldre, blir de mer bevisst på forskjeller. Tidligere forskning peker på at typisk utviklede barn fra fire år og oppover er bevisst på ulike forskjeller hos sine jevnaldrende (Dyson, 2005). Eksemplet over som er hentet fra resultatene i min intervjustudie, omhandler barn i alderen 4-5 år. Det kan tyde på at det er et samsvar mellom barna i utvalget og det som fremkommer i forskningen.

På den ene siden viser forskningen at barnehagebarn generelt har positive holdninger til barn med utviklingshemming. Likevel kommer det frem at andre barn anser barn med Down syndrom som mindre attraktive lekekamerater. Videre peker forskningen på at det er fra førskolealder at barn begynner å vise tendenser til negative reaksjoner mot barn som er annerledes (Dysen, 2005). Dette kan ses opp mot det pedagogen forteller. Det er likevel viktig å påpeke at dette er en enkelt hendelse, og at ingen av de andre pedagogene fremhevet en slik hendelse. Pedagogen forteller videre at barna byttet lekeaktivitet uten å inkludere barnet med Down syndrom. Dette kan blant annet knyttes til barnas lekeferdigheter, og kan være en indikasjon på at gapet blir større mellom barn med Down syndrom og typisk utviklede barn i takt med økt alder. Tidligere forskning viser at typisk utviklede barn klarer å holde en mer komplisert og vedvarende lek når de leker med andre barn. Studier som sammenligner barn med Down syndrom og typisk utviklede barn, belyser likheter og forskjeller i leken. Det ser ut til at mye av innholdet i leken er likt, men det viser seg at barn

med Down syndrom har en tendens til å gjenta de samme lekemønstrene (Venuti et al., 2009). Dette samsvarer med det pedagogen forteller om barnet som blir ekskludert i leken, og kan knyttes til pedagogenes forståelse av inkluderingsbegrepet rettet spesielt mot den opplevde siden av inkludering.

## 5.2 Tilrettelegging for inkludering

Det er flere likhetstrekk i funnene i datamaterialet knyttet til tilrettelegging for inkludering for barn med Down syndrom. Flertallet av pedagogene trekker frem at tilretteleggingen består av å dele barnegruppa inn i små faste grupper når det skal gjennomføres felles aktiviteter, og de er opptatt av å tilrettelegge de ulike aktivitetene ut ifra barnas nivå og forutsetninger slik at alle opplever mestring av aktiviteten. Det å tilrettelegge aktivitetene slik at barna med Down syndrom spesielt opplever mestring, og at alle skal kunne delta ut ifra sitt nivå, står sentralt i pedagogenes svar. Videre er de opptatt av at alle skal ha tilgang på ulike aktiviteter i løpet av barnehagedagen, og at alle skal få det samme tilbudet. Tilgang på ulike aktiviteter kan sammenlignes med det som blir betegnet som faglig inkludering. Faglig inkludering handler om deltakelse i faglige aktiviteter, hvor utbyttet av aktiviteten står sentralt (Nordahl, 2018, s. 27). Dette kan knyttes til et utviklingsperspektiv hvor man ser på tilgangen til aktiviteter som stimulerer barns utvikling og læring. Å ha tilgang på ulike aktiviteter knyttet til lek og læring allerede fra barnehagealder, kan bidra til å forbedre barnas kognitive og sosiale utvikling. Utvalget av aktiviteter som tilbys i barnehagen er svært varierende. Det kan for eksempel være alt fra kreative aktiviteter som tegning og maling, ulike klosser, pusling og lese- og regneferdighetsaktiviteter. Å delta i aktiviteter med jevnaldrende og voksne kan føre til kognitive og sosiale interaksjoner (Sylva et al., 2007).

I forhold til barn med Down syndrom og hvilke aktiviteter disse barna har tilgang til, kan det være hensiktsmessig å ta høyde for deres kognitive styrker og begrensninger når man planlegger ulike aktiviteter i barnehagen (Karmiloff-Smith et al., 2016). Videre var pedagogene opptatt av at alle hadde noen å leke med og at alle fikk like muligheter til å delta i lek. Opplevelse av inkludering i lek er en svært viktig del av inkluderingsarbeidet i barnehagen, og spiller en viktig rolle i tilretteleggingen av inkludering for barn med Down syndrom. Dette kan ses i sammenheng med at barnehagen blir sett på som en inkluderende arena for alle, uansett funksjonsnivå. Det å være deltakende i sosiale situasjoner anses som en viktig del av inkluderingen i barnehagen. Leken er en viktig sosialiseringsarena, og på denne

måten kan barn ofte oppleve inkludering i lek (Nordahl, 2018). Tidligere forskning viser at lek kan være svært optimalt for å fremme barns tidlige læring, og støtter teorien om at små barn viser høyt engasjement og evne i lek (Pyle et al., 2020). Ifølge Hoven og Mørland (2014) er blant annet deltakelse i lek med andre barn viktig for barns trivsel, og det bidrar til at barnet får sosial og språklig stimulering. Dette kan ses i sammenheng med pedagogenes svar knyttet til arbeidet med inkludering, hvor flertallet trekker frem like muligheter for deltakelse i lek som svært betydningsfullt for barn med Down syndrom.

### **5.3 Variasjon i barnas fungering**

Selv om det er få deltakere i intervjuundersøkelsen, kommer det frem informasjon som indikerer at barna i utvalget fungerer veldig ulikt i barnegruppa. Det viser seg at det er variasjon knyttet til talespråklige ferdigheter og sosiale ferdigheter. På den ene siden viser funnene at flertallet av barna har begynt å utvikle talespråklige ferdigheter som for eksempel enkeltord med tegn som språklig støtte, og beskrives som sosiale og søkende mot andre barn og imøtekommende i sosiale situasjoner. På den andre siden er det et par av barna som ikke har sagt sine første ord i en alder av 4-5 år, samt at pedagogene opplever at barna ikke mestrer de sosiale samspillskodene. Dette kan være eksempler som belyser variasjonen i utvalget, som ser ut til å gjenspeile variasjonen i populasjonen i sin helhet. Tidligere forskning viser at det er variasjon blant barn med Down syndrom når det kommer til utvikling og fungering (Karmiloff-Smith et al, 2016). Språk og kommunikasjonsferdigheter har betydning i samspill med andre. Engevik med flere (2018) fant i sin studie at bedre språklige ferdigheter er assosiert med hvor godt lærere i grunnskolen opplever at elever med Down syndrom er inkludert i fellesskapet. Språklige og sosiale ferdigheter henger tett sammen i barns utvikling, og er viktige faktorer relatert til inkludering (Næss et al., 2017). Dette er et område som ikke eksisterer uavhengig av hverandre, men en gjensidig påvirkning.

Funnene viser at pedagogene opplever at det er vanskelig å måle om barna føler seg inkludert i barnegruppa, da barna i liten grad innehar de språklige ferdighetene til å uttrykke om de opplever inkludering i barnehagen. Den nonverbale kommunikasjonen kan derfor bli desto viktigere i samspillet mellom barna med Down syndrom og de voksne. En av pedagogene trekker spesielt frem at det kan være verdifullt å lese barnas kroppsspråk og mimikk knyttet til opplevd inkludering. En relativ styrke hos barn med Down syndrom knyttet til språklige ferdigheter er ikke-verbale kommunikasjonsevner som for eksempel bruk av gester og

imitasjon, som kan føre til at de blir forstått i sosiale situasjoner (Esbensen & Mac Lean Jr., 2017). De ansatte i barnehagen har et ansvar i forhold til å respondere på barnas non-verbale og verbale språkuttrykk, samt stimulere deres non-verbale og verbale kommunikasjon og tilrettelegge for deltakelse i sosiale samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Dette kan ses i sammenheng med det pedagogene forteller om barn med Down syndrom, deres språkferdigheter og hvordan pedagogene tilrettelegger for inkludering for disse barna hvor utvikling av språk og kommunikasjonsferdigheter står sentralt.

I forskningen pekes det på at barn med Down syndrom som oftest har kommunikasjonsvansker knyttet til det ekspressive språket (Næss et al., 2021). Det viser seg at språkforståelse er en større styrke hos denne gruppen. De vil derfor kunne forstå bedre enn de klarer å uttrykke selv (Fidler & Nadel, 2007). Tidligere forskning viser at språkprofiler hos barn med Down syndrom vanligvis er ujevne, og visse områder ved språkutviklingen er mer utfordrende enn andre. Det kommer frem at det er en større ubalanse i utviklingen av språklige ferdigheter knyttet til talespråklige ferdigheter sammenliknet med typisk utviklede barn (Couzens & Cuskelly, 2014). Dette samsvarer med funnene i datamaterialet hvor pedagogene trekker frem at barna har god språkforståelse, men vanskelig for å uttrykke seg. De peker på at barna har noen enkeltord, men trenger likevel tegn til tale som språklig støtte. Derfor vil observasjon av kroppsspråk og barnas uttrykk kunne være hensiktsmessig for å finne ut om barna føler seg inkludert i barnegruppa.

Kommunikasjon er grunnleggende for deltakelse i sosiale samspill. Det er derfor viktig å ha fokus på et godt språkmiljø i barnehagen. Dette gjenspeiles i barnehagens mandat som er uttrykt i Rammeplanen: «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Funnene i intervjustudien viser at pedagogene er opptatt av at barna skal delta i meningsfulle aktiviteter på lik linje med de andre. Dette kan bidra til å utvikle deres språkferdigheter, og er et viktig aspekt knyttet til språkmiljøet i barnehagen. Ulike elementer i et språkmiljø kan blant annet være begrepsforståelse, meningsfulle aktiviteter, kommunikasjonspartnere, kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler og språkmodeller (Østvik, 2018).

Noen av pedagogene trekker frem at voksenrollen har en viktig betydning i barnehagen da de voksne kan ses på som språkmodeller og kommunikasjonspartnere for alle barn. Dette kan

spesielt være hensiktsmessig for barn med Down syndrom og deres språkutvikling, da studier viser at deres språkutvikling går langsommere enn typisk utviklede barn (Næss et al., 2017). For å skape et godt språkmiljø, er det viktig at de ansatte bruker språket i samspill med barna gjennom hele barnehagedagen. De voksnes engasjement i å bruke språket i alle situasjoner i barnehagen, kan være betydningsfullt for barns språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2-3). Dette samsvarer med funnene i studien knyttet til pedagogenes bevissthet på voksenrollen som en verdifull kommunikasjonspartner for alle barn, men spesielt for barna med Down syndrom.

Videre kan ekskludering i lek ha en sammenheng med språklige ferdigheter. Pedagogen forteller at det samme barnet som ble ekskludert, også i liten grad har utviklet talespråklige ferdigheter. Barnet bruker tegn til tale for å kommunisere, men pedagogen opplever at tegnene kan være noe utydelige. Dette kan også være en faktor som kan påvirke deltakelse i leken og fellesskapet. Tidligere forskning viser at barn med Down syndrom bruker mer tegn, gester og bevegelser for å kommunisere med andre. Cebula med flere (2010) belyser i sin studie at tale- og språkvansker knyttet til kognitive svakheter hos barn med Down syndrom kan påvirke barnas relasjoner til jevnaldrende. En annen studie, gjort av Næss med flere (2017), viser at ordforråd også er en betydelig faktor som kan føre til sosiale vansker hos barn med Down syndrom, sammenlignet med typisk utviklede barn i samme alder. Det viser seg at språk og sosial funksjon er svakere hos barn med Down syndrom enn hos typisk utviklede barn. Dette samsvarer med pedagogenes observasjoner knyttet til språklige og sosiale ferdigheter i lek og deltakelse i fellesskapet.

Mestring av de sosiale kodene knyttet til samspill med andre er en viktig nøkkel til inkludering (Befring, 2020). I funnene kommer det frem at flertallet av barna i utvalget har gode sosiale ferdigheter, og fungerer godt i samspill med andre barn og voksne. Tidligere studier belyser at selv om sosiale ferdigheter er en styrke hos barn med Down syndrom, viser det seg at disse barna har en større risiko for nedsatt sosial funksjon sammenlignet med typisk utviklede barn på samme alder (Næss et al., 2017). Et funn i datamaterialet som peker seg ut, er utsagnet til to av pedagogene som forteller at barna med Down syndrom på avdelingen ikke fungerer like godt som sine jevnaldrende i sosiale samspill med andre. De opplever at barna ikke har knekt de sosiale kodene. Dette kan knyttes til utvikling av sosial kompetanse og deltakelse i sosiale samspill med andre. Sosial kompetanse innebærer kognitive, kommunikative, følelsesmessige og sansemotoriske aspekter knyttet til barnets utvikling

(Vedeler, 2007, s. 14). Forskning viser at barn med Down syndrom har betydelige svakheter relatert til ulike aspekter ved sosial kompetanse som blant annet sosial forståelse sammenlignet med typisk utviklede barn (Guralnick et al., 2011). Barn med Down syndrom har svakheter knyttet til kognitive og språklige ferdigheter (Se f. eks. Mæhle, 2018 og Næss et al., 2021). Dette samsvarer med resultatene fra intervjustudien i varierende grad blant barna i utvalget.

Videre kan dynamikken mellom barn endre seg over tid, og dette kan påvirke deltakelsen i fellesskapet, samt endring i type lek etter hvert som barna blir eldre. Lekteori viser at barn går fra å leke ved siden av hverandre med ulike objekter til å leke mer sammen i for eksempel en rollelek (Lillemyr, 2011). Funnet i datamaterialet kan ses i sammenheng med at gapet mellom barn med Down syndrom og typisk utviklede barn blir større med økt alder, knyttet til ulike ferdighetsområder som leke-ferdigheter, sosiale ferdigheter og språklige ferdigheter. Tidligere studier antyder enkelte likheter mellom typisk utviklede barn og barn med Down syndrom når det gjelder egenskaper knyttet til kontakt med jevnaldrende og antall lekekamerater i barnegruppa. Forskjellen er knyttet til stabilitet i vennskap over tid. Her viser det seg at barn med Down syndrom ikke er på samme utviklingsnivå som typisk utviklede barn på samme alder (Cebula et al., 2010).

Sammenlignet med typisk utviklede barn hevder tidligere forskning noen svakheter hos barn med Down syndrom knyttet til ulike aspekter ved den sosiale utviklingen. Svakheterne kommer ofte til syne når det gjelder planlegging, problemløsning og lek med objekter hos barn med Down syndrom (Næss et al., 2017). To av pedagogene i utvalget gir uttrykk for at disse barna viser noen svakheter knyttet til sosiale ferdigheter. Dette kan være med å påvirke deltakelse i fellesskapet knyttet til inkludering. Voksenstøtte i lek kan derfor være hensiktsmessig for å sikre at barn med Down syndrom ikke faller utenfor. Dette er også noe pedagogene trekker frem i sine refleksjoner knyttet til arbeidet med inkludering. Utvikling av språklige og sosiale ferdigheter hos barn med Down syndrom er derfor viktig å tilrettelegge for i inkluderingsarbeidet i barnehagen (Se f. eks. Engevik et al., 2018, Næss et al., 2017 & Næss et al., 2021).

## 5.4 Holdninger

De voksnes holdninger er ett av temaene som var fremtredende i datamaterialet. Funnene knyttet til dette temaet omhandlet de voksnes holdninger til å ha et barn med Down syndrom i barnegruppa, i forhold til mangfold, tro på barnas evner, undervurdering av barna med Down syndrom og det å være en god rollemodell. For å etterstrebe målet om en inkluderende barnehage for alle, er personalets holdninger grunnleggende (Moe & Lillegård Valseth, 2014). Resultatene viser at pedagogene i utvalget i stor grad har positive holdninger til å ha et barn med Down syndrom i barnegruppa. Flertallet trekker frem at det har vært en berikelse å ha et barn med Down syndrom på avdelingen i barnehagen. Dette samsvarer med en tidligere studie som viser at fagpersoners holdninger til barn med spesielle behov er generelt positive, og at det er rettet spesielt mot inkludering av barn med spesielle behov i ordinære barnehager (Sunko & Tomic Kaselj, 2020).

Knyttet til undervurdering av barn med Down syndrom kan det være en risiko for å bli undervurdert på grunn av gapet mellom reseptive og ekspressive ferdigheter. Svakheter knyttet til ulike sider ved språket er en kjent vanske hos disse barna, og noe barnehageansatte bør være bevisst på spesielt i arbeidet med inkludering (Næss et al., 2021). Dette kan ses i sammenheng med det pedagogene forteller om hvordan de tilrettelegger for barn med Down syndrom generelt i barnehagehverdagen. Alle barna i utvalget bruker som nevnt tidligere, tegn til tale som støtte til talespråklige ferdigheter, noe pedagogene er svært bevisst på. Et konkret tiltak flertallet av barnehagene har, er at de andre barna på avdelingen også skal kunne noe tegn til tale, slik at kommunikasjonen mellom barna blir bedre og bidrar til et bedre samspill i barnegruppa. Andre forhold som kan tilsi at disse barna er i risiko for å bli undervurdert, kan også være knyttet til deres sosiale ferdigheter. Tidligere forskning viser at sosiale ferdigheter er en relativ styrke hos barn med Down syndrom, men samtidig svakere sammenlignet med typisk utviklede barn (Næss et al., 2017). Dette kan kobles til pedagogenes utsagn om barnas sosiale fungering i barnegruppa. Noen av pedagogene peker på at de så vidt merker at barna har Down syndrom i det daglige, da de er imøtekommende, åpne og søkende mot andre. Det kan være en risiko for at disse barna blir undervurdert i andre situasjoner. Likevel kommer det frem at pedagogene er bevisst på å tilrettelegge aktiviteter og barnehagedagen generelt ut ifra deres nivå og forutsetninger.



På den ene siden belyser en studie gjort av McFadden med flere (2017) at pedagoger uttrykte bekymring knyttet til manglende kunnskap, ferdigheter og nok ressurser til å kunne skape et inkluderende fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med det mine informanter trekker frem når det gjelder nok voksenressurser. De peker på at nok voksenressurser er en forutsetning for å kunne skape et inkluderende fellesskap for barn med Down syndrom, da pedagogene opplever at disse barna kan trenge en tettere oppfølging enn andre barn. På den andre siden viser tidligere forskning at barnehagelærere er mer positive til et inkluderende miljø enn lærere i grunnskolen. I tidlig barnehagealder er det mindre forskjeller knyttet til akademiske og kognitive ferdigheter blant barn med Down syndrom og typisk utviklede barn enn det er i senere skolealder (Gilmore et al., 2003). Dette samsvarer med det pedagogene forteller, knyttet til de yngste barna i utvalget. Pedagogene trekker frem at det ikke er så stor forskjell på barna med Down syndrom og de andre barna i gruppa. Funnene viser at forskjellen er større blant de eldre barna i barnehagen knyttet til akademiske, kognitive, språklige og sosiale ferdigheter. Dette kan ha innvirkning på inkluderingsarbeidet, men pedagogene i utvalget er likevel utelukkende positive til et inkluderende miljø, hvor flere mener at det er til fordel for barn med Down syndrom å være deltakende i et inkluderende fellesskap i barnehagen.

Videre viser resultatene at barn med Down syndrom bidrar til å skape mangfold i en barnegruppe. Pedagogene er i stor grad enige om at det er positivt å ha et barn med Down syndrom i gruppa. De trekker frem at det er en fordel at barn allerede fra barnehagealder får erfare at ikke alle er like, og at det er greit å være forskjellige. Dette gjenspeiles i en svensk studie hvor det kommer frem at mangfold blir sett på som en ressurs og mulighet for andre barn til å utvide sin innsikt knyttet til kulturer, ulike forutsetninger man har og annerledeshet i samfunnet. I svenske barnehager er mangfold et grunnleggende element som kan bidra til positive holdninger og danne en forståelse hos barna for andre kulturer og forskjeller (Löfdahl & Hägglund, 2012). Dette kan ses i sammenheng med det som er beskrevet i den norske rammeplanen: «Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt (...), Barnehagen skal vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette samsvarer med funnene i datamaterialet hvor pedagogene trekker frem at de er opptatt av at alle skal ha en plass i fellesskapet, uavhengig av behov og forutsetninger, og at det er betydningsfullt at andre barn blir bevisst på forskjeller og ulikheter i samfunnet fra tidlig alder.

Funnene i datamaterialet viser videre at pedagogene trekker frem barnehagen som en svært viktig arena, hvor man danner grunnlaget for å ha et best mulig utgangspunkt når man skal videre i utdanningsløpet og over i skolealder. Pedagogene peker på at det å være sosial og deltakende i et fellesskap allerede fra barnehagealder kan ha stor effekt for barn med Down syndrom når de begynner på skolen. Dette kan ses i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse, hvor viktigheten av å lære seg sosiale koder i lek og samspill med andre er sentralt.

Videre er pedagogene opptatt av at barn med Down syndrom skal føle seg like viktige som alle andre, hvor spesielt trygghet trekkes frem som et sentralt element, og hvor viktig tett oppfølging av disse barna er under hele utdanningsløpet. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at barn med spesielle behov oftere kan oppleve overgang fra barnehage til skole som mer utfordrende. Lærernes holdninger og forventninger til barna spiller en viktig rolle knyttet til kvaliteten på overgangen. Det kommer frem at kvaliteten på overgangen fra barnehage til skole kan ha en påvirkning på sosiale og faglige ferdigheter hos barn med spesielle behov (Atkinson et al., 2020). En nyere studie gjort av Atkinson med flere (2020) hevder at erfaringer knyttet til overgangen fra barnehage til skole er relatert til sosial kompetanse og akademisk prestasjon. Dette kan ses i sammenheng med det pedagogene forteller i intervjustudien, rettet mot betydningen av utvikling av sosial kompetanse allerede fra barnehagealder. Flertallet av pedagogene er enige om at barnehagen er en viktig arena for alle barn, men spesielt for barn med Down syndrom da et godt grunnlag knyttet til sosial kompetanse og sosiale samspill vil være viktig senere i livet.

Til slutt trekker pedagogene frem at et inkluderende miljø allerede fra barnehagealder vil være svært betydningsfullt for barn med Down syndrom. Faktorer som pedagogene legger vekt på er at barn med Down syndrom vil ha nytte av å kunne strekke seg etter de andre barna i barnegruppa med typisk utvikling knyttet til språklig og sosial utvikling, samt at inkludering i fellesskapet kan være motivasjon til mestring. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning som hevder at barn med Down syndrom som er tilknyttet inkluderende miljøer fremfor spesialgrupper, vil kunne oppnå en bedre språklig og akademisk utvikling (Mullan et al., 2018).

## 5.5 Oppgavens begrensninger og implikasjoner for videre forskning

Oppgavens begrensninger omhandler hva oppgaven ikke kan svare på. Alle metoder har ulike begrensninger i form av hva metoden kan svare på og ikke. Intervju som metode er ikke en svakhet i seg selv, men det er likevel noen begrensninger knyttet til hva den kan belyse og ikke. En begrensning i dette tilfellet kan være knyttet til blant annet antall deltakere i intervjustudien. Jeg har valgt å studere et lite utvalg da jeg ønsket å gå i dybden ved bruk av semistrukturert intervju som forskningsmetode, og få en dypere innsikt i hvordan et lite antall pedagoger tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom i ordinære barnehager. Kvalitative studier kjennetegnes ofte av små utvalg da hensikten er å få frem informasjon på detaljnivå og kunnskap om bestemte fenomener eller grupper. Målet med en slik studie er å innhente data som skaper ny innsikt eller ny forståelse for fenomenet som studeres (Brottveit, 2018, s. 66).

Videre har praktiske faktorer hatt betydning for utvalget da det kun er lokalisert på Østlandet. Dette innebærer at det kan være potensielle forskjeller knyttet til geografisk beliggenhet. På bakgrunn av størrelsen i utvalget, og at det kun er informanter fra et bestemt sted i Norge, vil ikke studien være generaliserbar og gjelde for hele populasjonen. Forhåpentligvis vil den likevel bidra til ny innsikt og forståelse om fenomenet jeg har valgt å undersøke. På den ene siden kan dette være en begrensning ved min oppgave da studien ikke kan svare på om mine funn vil gjelde for alle pedagoger i Norge. På den andre siden kan det være et potensielt område for videre forskning. Noe som hadde vært interessant å studere videre knyttet til dette, kunne for eksempel være om geografiske forskjeller kunne hatt noe å si for resultatene. Derfor hadde det vært interessant å finne ut om pedagoger i resten av landet sitter med samme forståelse av inkludering, og om deres praksis knyttet til tilrettelegging for inkludering for barn med Down syndrom samsvarer med det som kommer frem i resultatene. Det vil være forskjell når det kommer til pedagogers kompetanse og erfaring, noe som også gjenspeiles i utvalget. Noe som hadde vært interessant å undersøke er om kompetanse og erfaring vil ha noe å si for hvordan det jobbes med inkludering i barnehagen for alle barn, men spesielt for barn med Down syndrom. For å kunne studere disse områdene videre ville det vært hensiktsmessig med andre metoder, som for eksempel en survey i form av spørreskjema.

En annen begrensning ved oppgaven er at den ikke kan belyse hvordan barn med Down syndrom vil bli inkludert på lang sikt og videre i skolealder. Den belyser inkludering knyttet til et her-og-nå-perspektiv i barnehagealder. For videre forskning kunne det vært hensiktsmessig å følge de samme barna i utvalget over tid for å se om gapet mellom typisk utviklede barn og barn med Down syndrom hadde blitt enda større og kommet tydeligere frem enn det pedagogene i utvalget opplever, og om disse barna ble inkludert i felleskapet på skolen. Det kunne også vært interessant å studere videre om grunnlaget for inkludering som barnehagen legger hadde hatt betydning i skolealder knyttet til deltakelse i felleskapet, etablering av vennskap og utvikling og læring hos barn med Down syndrom. Dette vil kreve andre type metoder og mer standardiserte verktøy for datainnsamling.

Videre har jeg valgt en tematisk tilnærming i analysen av datamaterialet. En svakhet knyttet til tematisk analyse er at hver enkelt informant havner i bakgrunnen fordi det er selve temaet som er det sentrale i analysen (Brottveit, 2018, s. 146). Min hensikt har vært å ha fokus på temaet jeg har valgt å studere. Svarene reflekterer derfor i stor grad det studien forsøker å undersøke. Hensikten er å finne ut og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Dette kommer tydelig frem i resultatene.

## 6 Avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å belyse og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Jeg har gjennom en kvalitativ intervjustudie fått dypere innsikt i hvordan pedagogiske ledere jobber med inkludering for disse barna. Studien belyser at pedagogene i stor grad er enige om hva de legger i ordet inkludering, og hvordan de tilrettelegger for dette spesielt for barn med Down syndrom. Det viser seg at pedagogene er svært opptatt av inkludering, og mener at det er viktig å sette fokus på dette temaet. De er generelt positive til å arbeide med inkludering i barnehagen, og har positive holdninger knyttet til å ha et barn med Down syndrom på avdelingen.

Gjennom intervjustudien kommer det til syne at ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering på flere måter. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at pedagogene i mitt utvalg gjør mye likt knyttet til tilrettelegging for inkludering for barn med Down syndrom. Fellestrekkene som er gjennomgående i funnene i datamaterialet omhandler tilrettelegging i lek i form av voksenstøtte, inndeling i mindre, faste grupper og tilrettelegging knyttet til språklige ferdigheter hvor fokuset er rettet mot bruken av tegn til tale. Videre uttrykker pedagogene optimisme for disse barnas fremtid, og er opptatt av å legge et godt grunnlag fra barnehagealder da de er bevisst på at disse barna kan møte på større utfordringer i fremtiden. Utfordringer disse barna kan møte på kan for eksempel være knyttet til vennskap, fordommer og ekskludering. Resultatene fra denne masteroppgaven kan være hensiktsmessig for både ansatte i barnehagen og ansatte i grunnskolen for å skape en bevisstgjøring knyttet til inkludering for barn med Down syndrom.

Hensikten med studien har vært å finne ut hvordan pedagoger tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. Tidligere forskning belyser at et inkluderende miljø i barnehagen kan ha en positiv innvirkning på disse barnas språklige, akademiske og sosiale ferdigheter (Mullan et al., 2018). Dette kan ses i sammenheng med funnene i datamaterialet da pedagogene har fokus på at det å jobbe med inkludering allerede fra barnehagealder kan være med på å legge et viktig grunnlag for disse barna senere i livet.

# Litteraturliste

- Atkinson, S. J., Takriti, R. A. & Elhoweris, H. (2020). Teachers' perceptions of successful transition to school for children with and without Downs syndrome in the UAE and England. *Education 3-13*, 25(1), 1-12. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/03004279.2020.1809489>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I Brottveit, G (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal
- Brown, R. I. (2014). A lifespan approach to learning in the context of quality of life. I Faragher, R. & Clarke, B. *Educating Learners with Down syndrome: Research, theory, and practice with children and adolescents* (s. 19-39). Routledge
- Buckley, S. Bird, G. & Sacks, B. (2006) Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 51-53. <https://doi.org/10.3104/essays.294>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Cebula, K. R., Moore, D. G. & Wishart, J. G. (2010). Social cognition in children with Down's syndrome: challenges to research and theory building. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 113-134. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1365-2788.2009.01215.x>
- Clarke, B. & Faragher, R. (2014). Introduction. I Faragher, R. & Clarke, B. *Educating Learners with Down syndrome: Research, theory, and practice with children and adolescents*, (s. 5-15). Routledge

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8<sup>th</sup> edition).  
Routledge
- Cornish, K., Scerif, G. & Karmiloff-Smith, A. (2007). Tracing syndrome-specific trajectories of attention across the lifespan. *Cortex*, 43(6), 672-685.  
[https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70497-0](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70497-0)
- Couzens, D. & Cuskelly, M. (2014). Cognitive strengths and weaknesses for informing educational practice. I Faragher, R. & Clarke, B. *Educating Learners with Down syndrome: Research, theory, and practice with children and adolescents* (s. 40-59).  
Routledge
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.).  
Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk
- Davis, A. S. (2008). Children with Down Syndrome: Implications for assessment and intervention in the school. *School psychology quarterly*, 23(2), 271-281.  
<https://doi.org/7/1045-3830.23.2.271>
- de Graaf, G., Van Hove, G. & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). NESH.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of an attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.  
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/02711214050250020601>
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R. & Oldehinkel, A. (2007). Preschool behavioral and social-cognitive problems as predictors of (pre)adolescent disruptive behavior. *Child psychiatry and human development*, 38(3), 221-236. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0058-5>
- Engevik, L. I. Næss, K-A B. & Berntsen, L. (2018). Quality of inclusion and related predictors: Teachers' reports of educational provisions offered to students with Down syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 34-51.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212252>

- Eriksen Ødegaard, E. & Klepstad Færeveag, M. (2014). Barn med Downs syndrom som deltakere i barnehagen. I Borthne Hvidsten, B. I. (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 277-297). Fagbokforlaget
- Evans, C. & Lewis, J. (2018). Analysing semi-structured interviews using thematic analysis: exploring voluntary civic participation among adults. *SAGE Publications Limited*.  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781526439284>
- Faragher, R. Robertson, P. & Bird, G. (2020). *International Guidelines for the Education of Learners with Down Syndrome*. Down Syndrome International. <https://www.ds-int.org/Handlers/Download.ashx?IDMF=aa4d3a0d-839e-4655-857f-547dd212e706>
- Fidler, D. J. & Nadel, L. (2007). Education and children with Down Syndrome: Neuroscience, development, and intervention. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(3), 262-271. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20166>
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053340>
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Clark Johnson, L. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 48-64. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1352/1944-7558-116.1.48>
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle? I Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg., s. 233-252). Universitetsforlaget
- Houge, G. (2018). Genetiske årsaker til utviklingshemming. I Mæhle, I. R. Eknes, J & Houge, G. (red.), *Utviklingshemming - årsaker og konsekvenser* (2. utg., s. 25-47). Universitetsforlaget
- Jacola, L-M., Hickey, F., Howe, S-R., Esbensen, A. & Shear, P. K. (2014). Behavior and adaptive functioning in adolescents with Down Syndrome: Specifying targets for intervention. *Journal of mental health research in intellectual disabilities*, 7(4), 287-305. <https://doi.org/10.1080/19315864.2014.920941>
- Karmiloff-Smith, A. Al-Janabi, T. D'Souza, H. Groet, J. Massand, E. Mok, K. Startin, C. Fisher, E. Hardy, J. Nizetic, D. Tybulewicz, V. & Strydom, A. (2016). The importance of understanding differences in Down syndrome. *F1000Research*, 5, 389. <https://doi.org/10.12688/f1000research.7506.1>



- Kazemi, M., Salehi, M. & Kheirollahi, M. (2016). Down syndrome: current status, challenges and future perspectives. *International journal of molecular and cellular medicine*, 5(3), 125-133. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5125364/>
- Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken. I Glaser, V. Størksen, I & Drugli, M-B. (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 354-368). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: a comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457. <https://doi.org/10.1080/713663758>
- Lekhal, R., Vartum, M., Gustavson, K., Helland, S. S., Wang, M. V. & Schjøberg, S. (2013). *Variasjoner i barnehagekvalitet. Den norske mor og barn-undersøkelsen. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/variasjon-i-barnehagekvalitet-pdf.pdf>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Lind Kassah, B. L. & Kwesi Kassah, A. (2014). Funksjonshemming og normalitetsdilemmaet. I Borthne Hvidsten, B. I. (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 29-39). Fagbokforlaget
- Little, C., DeLeeuw, R. R., Andriana E., Zanuttini, J. & David, E. (2020). Social Inclusion through the Eyes of the Student: Perspectives from Students with Disabilities on Friendship and Acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1837352>
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2012). Diversity in preschool: Defusing and maintaining differences. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 119-126. <https://doi.org/10.1177/183693911203700141>
- McFadden, A. Tangen, D. Spooner-Lane, R. & Mergler, A. (2017). Teaching children with Down syndrome in the early years of school. *Australasian Journal of Special Education*, 41 (2), s. 89-100. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.4>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Moe, M. & Lillegård Valseth, M. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg., s. 353-376). Universitetsforlaget
- Mullan, P., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). Factors influencing the successful transition of young people with Down syndrome. *British Journal of Special Education*, 45(4), 371-391. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/1467-8578.12237>
- Mæhle, I. (2018). Down syndrom. I Mæhle, I. R. Eknes, J. & Houge, G. (red.), *Utviklingshemming - årsaker og konsekvenser* (2. utg., s. 73-86). Universitetsforlaget
- Mørland, B. (2014). Barnehagen – en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg., s. 81-100). Universitetsforlaget
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2020). *Spørsmål: Antall personer med utviklingshemming*. NAKU – Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming.  
<https://naku.no/kunnskapsbanken/sp%C3%B8rsm%C3%A5l-antall-personer-med-utviklingshemming>
- Nightengale, E., Yoon, P., Wolter-Warmerdam, K., Daniels, D. & Hickey, F. (2017). Understanding hearing and hearing loss in children with Down syndrome. *American journal of audiology*, 26(3), 301-308. [https://doi.org/10.1044/2017\\_AJA-17-0010](https://doi.org/10.1044/2017_AJA-17-0010)
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.  
<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

- Norsk senter for forskningsdata (årstall ikke oppgitt). *Informasjon til deltakerne*. NSD.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Nytrø, S. H. (2014). Vi har et stort mangfold i barnehagen ... og alle barna er like viktige. I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S (red.). *Inkluderende praksis – Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s. 81-88). Universitetsforlaget
- Næss, K.-A. B., & Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2012). *Language and reading development in children with Down syndrome: Vol. no. 157*. Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.
- Næss, K-A. B., Engevik, L. I. Garrels, V. Gommæs, U. T. Moljord, G & Høybråten Sigstad, H. M. (2019). Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 396-427). Cappelen Damm Akademisk
- Næss, K-A. B., Nygaard, E., Ostad, J., Dolva, A-S. & Halaas Lyster, S-A. (2017). The profile of social functioning in children with Down syndrome. *Disability and rehabilitation*, 39(13), 1320-1331. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/09638288.2016.1194901>
- Næss, K-A. B., Ostad, J. & Nygaard, E. (2021). Differences and Similarities in Predictors of Expressive Vocabulary Development between Children with Down Syndrome and Young Typically Developing Children. *Brain Sciences*, 11(3), 312.  
<https://doi.org/10.3390/brainsci11030312>
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger – Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E. & Wickstrom, H. (2020). A Model for Assessment in Play-Based Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251-2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*, (s. 5-16). UCN Forlag.
- Shin, M., Siffel, C. & Correa, A. (2010). Survival of children with mosaic Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 152, 800-801. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ajmg.a.33295>

- Sigstad, H. M. H. (2016). Significance of friendship for quality of life in adolescents with mild intellectual disability: A parental perspective. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(4), 289-298.  
<https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1200018>
- Sjøvik, P. (2014). Funksjonsnedsettelse hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg., s. 145-171). Universitetsforlaget
- Skogdal, S. (2014). Inkluderer deltakelse for alle. I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (red.), *Inkluderende praksis – Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (s. 167-177). Universitetsforlaget
- Solli, K-A. (2017). Inkluderer i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L. (red.), *Inkluderer: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 36-68). Universitetsforlaget
- Solli, K-A. & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkluderer. I Arnesen, A-L. (red.), *Inkluderer: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 138-160). Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barnehager*. SSB. <https://www.ssb.no/barnehager>
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I Glaser, V. Størksen, I & Drugli, M-B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 74-99). Fagbokforlaget
- Sunko, E. & Kaselj, I. T. (2020). Attitudes of Early Childhood and Preschool Education Students and Teachers towards Inclusion of Children with Down Syndrome. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 485-497.  
<https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.485.497>
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65.  
<https://doi.org/10.1080/09669760601106968>
- Thomas, R. & Rose, J. (2020). School inclusion and attitudes toward people with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 116-122. <https://doi.org/10.1111/jppi.12322>

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal
- Universitetet i Oslo. (2021). *f4transkript*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/f4-transcribe/index.html>
- Universitetet i Oslo. (2020). *Klassifisering av data og informasjon*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Universitetet i Oslo. (2021). *Nettskjema-diktafon-appen*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Oslo. (2020). *Om Tjenester for sensitive data*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>
- Universitetet i Oslo. (2021). *Rutine for bruk av Zoom for røde data ved UiO*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/rutiner/bruk-av-zoom-for-rode-data.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget
- Venuti, P., De Falco, S., Giusti, Z. & Bornstein, M. H. (2008). Play and emotional availability in young children with Down syndrome. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 29(2).  
<https://doi.org/10.1002/imhj.20168>
- Venuti, P., De Falco, S., Esposito, G. & Bornstein, M. H. (2009). Mother-child play: children with Down syndrome and typical development. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(4), 274-288. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.4:274-288>
- Warner, G., Howlin, P., Salomone, E., Moss, J. & Charman, T. (2016). Profiles of children with Down syndrome who meet screening criteria for autism spectrum disorder (ASD): a comparison with children diagnosed with ASD attending specialist schools. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(1), 75-82.  
<https://doi.org/10.1111/jir.12344>

- WHO. (2020). ICD-11. The 11th Revision of the International Classification of Diseases. Neurodevelopmental disorders; 6A00 Disorders of intellectual development. WHO. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f334423054>
- Wright, I., Lewis, V. & Collins, G. M. (2006). Imitation and representational development in young children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(2), 429-450. <https://doi.org/10.1348/026151005X51257>
- Østvik, J. (2018). *Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E. B. Næss, K-A. B. & Tangen, R (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 589-611). Cappelen Damm Akademisk

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

"En barnehage for alle" - En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

### **Referansenummer**

906572

### **Registrert**

21.01.2021 av Kine Marie Tofteng - kinemto@uio.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Silje Hokstad, silje.hokstad@isp.uio.no, tlf: 48110271

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Kine Marie Tofteng, kini\_kine@hotmail.com, tlf: 47652877

### **Prosjektperiode**

04.01.2021 - 04.06.2021

### **Status**

26.02.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **26.02.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.06.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.



## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema eller Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

## Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «En barnehage for alle» - En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masteroppgaveprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Formålet med prosjektet er å belyse og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å innhente informasjon om hvordan pedagoger i ordinære barnehager jobber med inkludering for barn med Down syndrom. Denne informasjonen skal inngå som en del av masteroppgaven. Målet med prosjektet er å belyse hvordan pedagoger i ordinære barnehager jobber med inkludering av barn med Down syndrom knyttet til ulike aspekter ved inkludering som f. eks. sosialt samspill og sosial kompetanse. Masteroppgavens problemstilling er: «**På hvilken måte tilrettelegger barnehagen for inkludering for barn med Down syndrom?**»

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmålet om å delta?

Utvalget av informanter er gjort ut ifra et bestemt geografisk område med utvalgsriterier om at du er barnehagelærer/pedagogisk leder i en barnehage med ett eller flere barn med Down syndrom. Dine erfaringer og kunnskap er verdifullt for min oppgave. Derfor får du

spørsmålet om å delta. Rekruttering opphører når jeg har fått maks 8 deltakere. Jeg har tatt kontakt med virksomhetsleder i en bestemt kommune som har videresendt dette informasjonsskrivet til aktuelle barnehager.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å gjennomføre et intervju. Intervjuet vil ta inntil 1 time. Spørsmålene vil omhandle arbeidet med inkludering i barnehagen for barn med Down syndrom, og ulike aspekter ved inkludering som sosialt samspill og sosial kompetanse. Ved fysiske intervju vil jeg ta lydopptak ved bruk av Nettskjema-diktafon som er en godkjent applikasjon av Universitet i Oslo, og tar notater ved siden av. Intervjuet vil foregå i tidsperioden februar-mars på et sted som passer for deltakeren. Avhengig av dagens korona-situasjon kan det bli aktuelt å gjennomføre intervjuet via Zoom. Foregår intervjuet via Zoom vil jeg ta videoopptak av intervjuet. Dette vil gjøres i tråd med Universitet i Oslos retningslinjer for videoopptak i Zoom.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være min veileder Silje Hokstad og jeg som har tilgang til dine personopplysninger. Etter intervjuet vil jeg gjøre en transkripsjon hvor navn og arbeidssted vil anonymiseres. Som deltaker vil dine opplysninger ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. De vil samles inn sammen med andre deltakers svar, og bli skrevet om som en samling av svarene.

### **Hva skjer med dine opplysninger når vi avslutter masteroppgaveprosjektet?**

Alt av personopplysninger slettes når oppgaven er sensurert, noe som etter planen er 1. august 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder: Silje Hokstad på epost [silje.hokstad@isp.uio.no](mailto:silje.hokstad@isp.uio.no) eller på telefon: 48110271
- Student: Kine Marie Tofteng på epost [kinemto@student.uv.uio.no](mailto:kinemto@student.uv.uio.no) eller på telefon: 47652877
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye på epost [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kine Marie Tofteng – mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om masteroppgaveprosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i studien, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

## Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «En barnehage for alle» - En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masteroppgaveprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Formålet med prosjektet er å belyse og øke kunnskapen om hvordan pedagoger i ordinære barnehager tilrettelegger for inkludering for barn med Down syndrom. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å innhente informasjon om hvordan pedagoger i ordinære barnehager jobber med inkludering for barn med Down syndrom. Denne informasjonen skal inngå som en del av masteroppgaven. Målet med prosjektet er å belyse hvordan pedagoger i ordinære barnehager jobber med inkludering av barn med Down syndrom knyttet til ulike aspekter ved inkludering som f. eks. sosialt samspill og sosial kompetanse. Masteroppgavens problemstilling er: «**På hvilken måte tilrettelegger barnehagen for inkludering for barn med Down syndrom?**»

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmålet om å delta?

Jeg sender dette informasjonsskrivet til deg/dere da det er viktig for datainnsamlingen at du/dere samtykker på vegne av deres barn med Down syndrom. Det er verdifullt for oppgaven at barnehagelærer/pedagogisk leder kan snakke om sine erfaringer knyttet til deres

barn. Derfor får du/dere dette informasjonsskrivet slik at barnehagelærer/pedagogisk leder kan gi meg informasjon om deres barn. Jeg har tatt kontakt med virksomhetsleder i en bestemt kommune som har videresendt dette informasjonsskrivet til aktuelle barnehager. Dere som foresatte vil få dette informasjonsskrivet av styrer i deres barnehage.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at barnehagelærer/pedagogisk leder kan gi opplysninger om ditt barn. Opplysninger som vil være relevant for oppgaven er barnets alder, og hvordan barnet fungerer i barnegruppen. Datainnsamlingen vil foregå ved bruk av intervju. Hvis du/dere ønsker er det mulighet for å se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med meg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være min veileder Silje Hokstad og jeg som har tilgang til dine personopplysninger. Alle opplysninger som blir gitt til meg om ditt barn vil anonymiseres, og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

### **Hva skjer med dine opplysninger når vi avslutter masteroppgaveprosjektet?**

Alt av personopplysninger slettes når oppgaven er sensurert, noe som etter planen er 1. august 2021.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder: Silje Hokstad på epost [silje.hokstad@isp.uio.no](mailto:silje.hokstad@isp.uio.no) eller på telefon: 48110271
- Student: Kine Marie Tofteng på epost [kinemto@student.uv.uio.no](mailto:kinemto@student.uv.uio.no) eller på telefon: 47652877
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye på epost [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kine Marie Tofteng – mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo



## Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjonen om masteroppgaveprosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til at prosjektdeltaker kan gi informasjon om mitt/vårt barn, og at student og veileder kan behandle disse opplysningene frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 4 – Intervjuguide

**Tittel:** «En barnehage for alle» - En intervjustudie av pedagoger om inkludering for barn med Down syndrom

**Problemstilling:** «På hvilken måte tilrettelegger barnehagen for inkludering for barn med Down syndrom?»

### Orientering til informanten:

- Fortelle litt om meg selv
- Fortelle om hensikten med masteroppgaveprosjektet
- Forklare hensikten med lydopptak/videopptak
- Vise til mulighet til å trekke seg fra prosjektet
- Eventuelle spørsmål fra informanten
- Fortelle om temaene for intervjuet

### Innledende spørsmål:

1. Fortell meg om din arbeidserfaring og utdanning
2. Hadde du forkunnskap om barn med Down syndrom før barnet begynte i barnehagen?
3. Hvor gammel er barnet?
4. Hvordan fungerer barnet generelt i barnegruppen?
5. Hvordan kommuniserer barnet? (Bruk av tegn til tale f. eks.)
6. Er det deler av barnehagedagen som oppleves enklere for barnet i forhold til grad av voksenstyring?

### Inkludering:

7. Hva betyr inkludering for deg?
8. Hva legger du i begrepene fysisk, sosial og opplevd inkludering?
9. Hvilke elementer tenker du er viktig for å oppnå et inkluderende miljø i barnehagen for alle barn?
10. Hvordan jobber dere med inkludering av barn med Down syndrom i denne barnehagen, og hvilke konkrete tiltak har dere?
11. Hvilke forutsetninger og ressurser mener du må ligge til grunn for at barn med Down syndrom skal kunne være en del av fellesskapet?
12. På hvilken måte kan pedagoger i ordinære barnehager påvirke arbeidet med inkludering?
13. Hvilke muligheter og begrensninger kan dukke opp i arbeidet med inkludering for barn med Down syndrom?

### **Sosialt samspill og sosial kompetanse – aspekter ved inkludering:**

14. Hva mener du kjennetegner et godt samspill i barnehagen?
15. Hvordan legger dere til rette for utvikling av sosial kompetanse for barn med Down syndrom?
16. I hvilken grad oppleves barnets vansker/behov som en utfordring i forhold til å ta del i de samme aktivitetene som de andre barna?

### **Betydning for voksenlivet:**

17. På hvilken måte kan et inkluderende miljø allerede fra barnehagealder oppleves som verdifullt for et barn med Down syndrom?
18. Hvilken betydning kan utvikling av sosial kompetanse ha for barn med Down syndrom senere i livet?