

Synne Giving Kalstad

"Vi har ikke gjort det før, så vi må trå litt varsomt, prøve oss frem og gjøre vårt beste."

Tre læreres møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn - en kvalitativ studie.

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Tone Brendløkken

Mai 2023

Synne Giving Kalstad

"Vi har ikke gjort det før, så vi må trå litt varsomt, prøve oss frem og gjøre vårt beste."

Tre læreres møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn - en kvalitativ studie.

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Tone Brendløkken
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Omtrent én prosent av verdens befolkning er på flukt (FN, 2022). Som følge av krigen i Ukraina har over 47 000 ukrainere flyktet til Norge, og over 14 000 av dem er barn (Utlendingsdirektoratet, u.å.). Med dette som utgangspunkt er temaet for denne studien møtet mellom lærere og elever med flyktningbakgrunn i skolen, der jeg undersøker læreres handlingsvalg i møte med ukrainske elever. Jeg utforsker hva lærere gjør for å inkludere deres ukrainske elev i klasserommet, og hvordan elevens flyktningbakgrunn påvirker lærerens undervisningspraksis. Formålet med studien er økt kunnskap og forståelse om hvordan disse elevene har blitt møtt i skolen, med et ønske om hvordan jeg og andre lærere kan bruke funnene til å utvikle egen yrkespraksis i møte med elever som har flyktet fra krig. Studiens problemstilling er: «*Hva gjør lærere i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn?*».

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie, der jeg ved bruk av observasjoner og intervjuer har konstruert datamaterialet. Jeg har observert tre lærere over to dager hver, med et intervju etter siste observasjonsdag. Dette intervjuet tok utgangspunkt i de observerte handlingsvalgene. Etter gjennomføring av en tematisk analyse, kom jeg frem til tre hovedkategorier som beskriver mine hovedfunn. Resultater og funn om lærernes handlingsvalg presenteres gjennom de tre hovedfunnene, med tilhørende underkategorier til hvert funn. Det første hovedfunnet er *Inkludering av flyktningeleven* der lærerne arbeider for at deres ukrainske elev skal bli en del av klassefellesskapet. Lærerne er opptatt av klasserommets fysiske utforming og av å bygge relasjoner til eleven. I tillegg brukes medelever som viktige ressurser i inkluderingsprosessen. Det andre hovedfunnet er *Kommunikasjon uten felles verbalspråk* som tar for seg hvordan alle lærerne bruker kroppsspråk og bevegelser for å kommunisere. Videre brukes ulike digitale oversettelsesverktøy som hjelp til kommunikasjon, samtidig som medelever med lignende språkkompetanse benyttes som viktige ressurser for oversettelse. Det tredje og siste hovedfunnet har jeg kalt *Bevissthet om elevens flyktningbakgrunn*. Her kommer det frem hvordan lite informasjon om eleven preger hvilke forberedelser det er mulig å gjøre for læreren og klassen, og hvordan elevens bakgrunn påvirker tema og læringsaktiviteter i undervisningen.

De sentrale funnene viser at lærerne står mye på egne ben, og handler på bakgrunn av dette etter beste evne. De er opptatt av å inkludere deres nye elev, gi varme, trygghet og anerkjennelse for at elevene skal føle tilhørighet i klasserommet. Handlingsvalg er tatt med en forståelse av å trå varsomt med en bevissthet om hva eleven *kan* ha opplevd. Viktigst av alt ønsker de å være en trygghet og støtte for sine nye elever i en ukjent hverdag.

Tittelen er et sitat hentet fra et intervju som gir uttrykk for lærerens pedagogiske praksis, som viser til hvordan lærerne prøver seg frem for å skape en best mulig skolehverdag for deres ukrainske elever.

Abstract

Approximately one percent of the world's population is displaced (FN, 2022). As a result of the war in Ukraine, over 47,000 Ukrainians have fled to Norway, and over 14,000 of them are children (Utlendingsdirektoratet, u.å.). With this as a starting point, the theme of this study is the meeting between teachers and students with a refugee background in school, where I study the teachers' choices of action in meeting with Ukrainian students. I explore what teachers do to include their Ukrainian student in the classroom, and how the student's refugee background affects the teacher's teaching practice. The purpose of the study is increased knowledge and understanding of how these students are met at school, with a desire for how I and other teachers can use the findings to develop our own professional practice in meeting with students who have fled from war. The study's problem definition is: "*What do teachers do in their meeting with Ukrainian students with refugee background?*".

In order to answer the problem, I conducted a qualitative study, where I constructed the data material through observation and interviews. I have observed three teachers over two days each, with an interview after the last day of observation. This interview was based on the observed choices of action. After conduction a thematic analysis, I arrived at three main categories that describe my main findings. Results and findings about the teachers' choices of actions are presented through the three main findings, with two associated subsections for each finding. The first main finding is *Inclusion of the refugee student*, where the teachers work to ensure that their Ukrainian student becomes part of the class community. The teachers are concerned with the physical design of the classroom and building relationships with the student. In addition, fellow students are used as important resources in the inclusion process. The second main finding is *Communication without a common verbal language*, which addresses how all the teachers use body language and gestures to communicate. Furthermore, various digital translation tools are utilized to aid communication, while fellow students with similar language skills are used as important translation resources. The third and final main finding, which I have titled *Awareness of the student's refugee background*, reveals how limited information about the student affects the level of preparation that the teacher and class can undertake, and how the student's background influences the topics and learning activities in the classroom.

The central findings indicate that the teachers must largely base their behavior on their own individual assessments and act to the best of their ability. They are committed to including their new student, providing warmth, security and recognition to foster a sense of belonging in the classroom. Their actions are taken with an understanding of the need to be cautious and aware of what the student may have experienced. Above all, they strive to be a source of safety and support for their new students in an unfamiliar environment.

The title is a quote taken from an interview that expresses the teacher's pedagogical practice, which refers to how teachers strive to create the best possible everyday school life for their Ukrainian students.

Forord

Det er mange følelser i sving når jeg nå leverer dette masterprosjektet. Jeg er glad, stolt og lettet over å komme i mål, samtidig som det er vemodig at min periode som lærerstudent ved NTNU Trondheim er over. Det er mange som har satt sitt preg på hele opplevelsen, og som jeg ønsker å takke som bidragsytere i denne prosessen.

Først og fremst ønsker jeg å takke de tre lærerne som har vært deltakere i studien. Dere har latt meg ta del i klasserommet, følge dagene deres som lærere, og delt tanker og erfaringer med meg. Dere har bidratt med en viktig stemme for kunnskapsutvikling for en bedre skole for elever med flyktningbakgrunn i fremtiden. I tillegg har dere gitt meg viktig kunnskap som jeg ser frem til å ta med meg ut i læreryrket.

Jeg vil også takk min veileder; Tone Brendløy. Du har bidratt med viktig kunnskap og gode innspill gjennom prosessen. Takk for støtten og engasjementet du har vist til mitt masterarbeid.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine nære og kjære som har hjulpet meg hele veien. Takk til venner, familie og samboer for støtte, korrekturlesning, tilbakemeldinger og oppmuntrende ord gjennom en stressende periode. Tusen takk til gode venner og medstudenter som har gjort lesesalen til en hyggelig plass å være gjennom smil og latter, gode samtaler, fine pauser og motiverende ord. Dere har gjort masterarbeidet til en minneverdig periode. Jeg vil også rette en spesiell takk til Eline som har vært en unik støttespiller gjennom alle mine fem år på lærerstudiet. Tusen takk for alle tekster du har rettet, alle tilbakemeldinger jeg har fått, og all glede og lærdom du har gitt meg disse årene. Jeg er heldig som har hatt deg som studiepartner.

Takk til dere alle for hjelp til stort og smått, jeg setter stor pris på det!

Trondheim, mai 2023.
Synne Giving Kalstad

Innhold

Figurer	xi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 Formål med grunnleggende opplæring	2
1.1.2 Ukrainske barn i Norge.....	2
1.2 Tidligere forskning	3
1.3 Problemstilling	5
1.4 Oppgavens oppbygging	5
2 Teoretiske perspektiver.....	6
2.1 Skolen som inkluderingsarena	6
2.1.1 Mangfoldskompetanse.....	7
2.2 Lærer-elev-relasjon	8
2.2.1 Tilknytningsteori og trygghetssirkelen for skolen.....	8
2.2.2 Anerkjennelsesteori	9
2.3 Kroppsspråk og språkpraksis	10
2.3.1 Kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon	10
2.3.2 Transspråkingspedagogikk som språkpraksis.....	10
2.4 Traumer	11
2.4.1 Traumebevisst omsorg og traumeinformert undervisning.....	11
2.4.2 Toleransevinduet.....	12
3 Metodekapittel.....	13
3.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn	13
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	14
3.2.1 Observasjon	14
3.2.2 Intervju.....	15
3.3 Forberedelse til datainnsamling.....	15
3.3.1 Rekruttering og utvalg	15
3.3.2 Forberedelse	16
3.4 Datainnsamling	17
3.5 Analyseprosessen	17
3.5.1 Observasjonsnotater og transkribering	17
3.5.2 Analysestrategi	18
3.6 Metodisk refleksjon.....	19
3.6.1 Kvalitetskrav	19
3.6.2 Forskerens rolle	20

3.6.3	Etiske vurderinger	21
4	Presentasjon av funn	23
4.1	Inkludering av flyktningeleven	23
4.1.1	Lærerens rolle i inkluderingsarbeidet	24
4.1.2	Medelevers rolle i inkluderingsarbeidet	25
4.2	Kommunikasjon uten felles verbalspråk	27
4.2.1	Kroppsspråk og språklyder	27
4.2.2	Oversettelsesverktøy	28
4.3	Bevissthet om elevens flyktningbakgrunn	29
4.3.1	Lite informasjon om eleven	30
4.3.2	Tema og læringsaktiviteter i klasserommet	30
5	Drøfting	32
5.1	Hvordan bruker lærerne skolen som inkluderingsarena for ukrainske elever? ..	32
5.2	Hvordan påvirker elevens flyktningbakgrunn lærernes praksis?	36
6	Avslutning – En flyktningkompetent skole	43
6.1	Veien videre	44
	Litteraturliste	46
	Vedlegg	52

Figurer

Figur 2.1 Trygghetssirkelen for skole. Den enkle sirkelen. © Cooper, Hoffmann & Powell (Brandtzæg et al., 2016, s. 31)	9
Figur 2.2 Toleransevinduet etter Brandtzæg et al. (2016, s. 25)	12

1 Innledning

Ei vennleg hand

Å kome til eit anna land,
setje føtene på ukjent strand.
Usikker og redd
etter det som har skjedd.
Himmelen er blå,
men eg kan ikkje sjå
nokon som eg kjenner –
familie eller venner
Det er som om ingen ser meg,
alle må berre skunda seg.
Men så ser eg at du stoppar opp
Og seier: - kom, opp og hopp!
Du har ei framtid framfor deg.
Ta mi hand og bli med meg.
Eg tek tak i ei vennleg hand
som leier meg roleg
inn i eit ukjent land.

(Holm, 2016)¹.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Omtrent én prosent av verdens befolkning er på flukt grunnet forfølgelser, krig, konflikt, vold og menneskerettighetsbrudd (FN, 2022). Antall flyktninger i Europa har økt kraftig som følge av krigen i Ukraina. Russlands invasjon av landet har drevet mange millioner mennesker på flukt der over 47 000 ukrainere har flyktet til Norge. Av disse er i overkant av 14 000 barn (Utlendingsdirektoratet, u.å.). Mange unge har derfor forlatt hjemlandet alene eller sammen med familie for å søke et tryggere liv i Norge. Her skal de skape en ny hverdag, i et nytt land, med en ny kultur og et fremmed språk. Den enkelte ukrainer har ulike behov, og helsefremmende faktorer er viktig for alle nyankomne flyktninger. Dette er komponenter om et inkluderende samfunn, sosial støtte og mestring, trygghet, anerkjennelse og tilknytning på individnivå (NKVTS, 2022). For alle barn med flyktningbakgrunn som oppholder seg i Norge over en lengre periode, er skolen en sentral arena å være og å lære (Pastoor, 2020). De ukrainske elevene trenger raskt å få et mest mulig normalt liv i skolen (Moe, 2022).

Med viten om antall mennesker som lever på flukt, og statiske tall om krisen i Ukraina, mener jeg flyktningekompetanse i den norske skole er helt avgjørende. Barn med

¹ Fra diktsamlingen «Om eg var flyktning» skrevet av sjetteklassinger ved Kvitseid skole.

flyktningbakgrunn er ikke bare i områder på andre siden av verden, men de er en del av vårt samfunn og våre skoler. Lærere trenger kunnskap for å vite hvordan flyktningbarn bør møtes i skolen, hvordan de kan legge til rette for læring og utvikling. Jeg har selv opplevd å ha utilstrekkelig kunnskap og kompetanse på området. Gjennom ulike jobber har jeg møtt barn med flyktningbakgrunn, og det siste året har jeg også hatt flere ukrainske elever i mine klasser. «Jeg vet ikke hvordan jeg skal gjøre dette» har jeg tenkt flere ganger. Med utgangspunkt i medmenneskelig tankegang har jeg handlet etter beste evne, men jeg har manglet konkrete tips, råd, strategier og teoretisk rammeverk som hjelp i arbeidet. Selv om det allerede finnes en del kompetanse i norsk skole om hvordan man bør møte flyktninger (Fandrem & Tveitereid, 2022), har masteroppgavens tema tatt utgangspunkt i hva jeg selv mener er sentral kunnskap å ha med seg ut i yrkeslivet ved å se på lærerens handlingsvalg. Det er også en studie jeg mener kan være til god støtte for andre som møter flyktningbarn i sin hverdag. På bakgrunn av statistikken kan jeg anta at mange lærere har eller kommer til å ha ukrainske flyktningbarn, eller andre elever med flyktningbakgrunn, i sine klasser. Med gode, kunnskapsrike lærere mener jeg skolen kan skape en finere hverdag for ukrainske flyktningelever, og på den måte bidra til å utvikle et tryggere og bedre liv. Videre i dette innledningskapittelet legger jeg frem formålet med grunnleggende opplæring for barn i den norske skole, og informasjon om ukrainske barn i Norge. Deretter presenteres tidligere forskning på tematikken, før jeg introduserer masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt oppgavens oppbygging.

1.1.1 Formål med grunnleggende opplæring

Formålet med grunnleggende opplæringen i den norske skole handler blant annet om at elevene skal utvikle kunnskap, evner og holdninger for å kunne mestre eget liv. Videre skal opplæringen gi innsikt i kulturelt mangfold, og den skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I skolen skal elever behandles likeverdige, og det skal legges til rette for at alle føler tilhørighet gjennom anerkjennelse og verdsettelse. Skolen skal bidra til at elever får mulighet til å ivareta sin identitet, og legge til rette for videre utviklingen av denne i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Opplæringen skal legge vekt på at elevene blir trygge språkbrukere, og utvikler sin språklige identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Retten til grunnskoleopplæring er gjeldene for barn når det er sannsynlig at de skal være i Norge i mer enn tre måneder (Opplæringslova, 1998, §2-1). På bakgrunn av dette blir det synlig at lover og læreplaner legger tydelige føringer for lærerens rolle i møte med flyktningbarn i skolen, og en slik forståelse ligger til grunn videre i oppgaven.

1.1.2 Ukrainske barn i Norge

Forente nasjoners (FN) barnekonvensjon viser at alle barn har rett til utdanning (Barnekonvensjonen, 1989). Ukrainske barn i Norge har derfor de samme rettighetene til skolegang som andre barn. Noen elever kan også ha rettigheter om spesialundervisning eller særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2023a). For å gjøre det enklere for skoler å ta imot ukrainske flyktninger har regjeringen vedtatt midlertidige endringer (Regjeringen, 2022). Kommuner skal gi fullverdig opplæring så fort som mulig til et nyankommet barn, og senest innen tre måneder. Fristen er midlertidig utvidet fra en til

tre måneder for at kommuner skal ha mulighet til å ta imot flere ukrainske flyktningbarn. Kommunene skal gi et skoletilbud så raskt som mulig, selv om ikke alt er klart. Opplæringstilbudet kan organiseres av kommunen i ulike innføringstilbud med elever i egne grupper, klasser eller skoler uten elevens eller foresattes samtykke. De ukrainske elevene skal få opplæring i tråd med norske læreplaner. Etter støtte fra Utdanningsdirektoratet er flere læremidler oversatt til ukrainsk og/eller russisk, og disse er gratis tilgjengelig i tre år. Også Norsk senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har utvidet tilbudet av ukrainske læringsressurser (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Elever med annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). For elever med vedtak om særskilt språkopplæring med behov for tospråklig opplæring er det ulike tilbud gjennom eksempelvis NAFO og fjernundervisning som er utviklet av ukrainske myndigheter, der sistnevnte kan brukes som et supplement til opplæring i den norske skole (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Denne oppgaven fokuserer på den ordinære undervisningen i den norske skole, og momenter om fjernundervisning eller morsmåls- og tospråklig opplæring blir ikke diskutert videre.

1.2 Tidligere forskning

Med utgangspunkt i tematikken «ukrainske flyktningbarn i skolen» hadde jeg en forventning om begrenset tilgang til tidligere forskning. Antakelsen var på bakgrunn av krigen i Ukraina som en relativt ny hendelse, og at ukrainere som har flyktet fra krigen ikke har oppholdt seg så lenge i Norge til at det er prioritert å forske på flyktninggruppen. Ved oppstart av studien leste jeg forskning om flyktningbarn i skolen generelt. Jeg fant flere spennende funn som belyser tematikken, og dette ble viktig kunnskap å ha med seg inn i egen forskning. Underveis i prosjektet ble det tydelig at min studie har flere likhetstrekk med tidligere forskningsprosjekter. I denne delen vil jeg innledningsvis vise til Brendløkken og Liland (2022) sine funn fra forskning om profesjonelt lærerarbeid med flyktninger, og videre synliggjøre Tveitereid, Fandrem og Sæviks (2016) begrep om en *flyktningkompetent skole*. Jeg presenterer noe av Pastoors (2016, 2020) forskning om skolen som en viktig arena for flyktningbarn, før jeg til slutt viser til en kunnskapsoppsummering og rapport om tidligere forskning på tematikken.

I sammenheng med min forskning om lærerens pedagogiske praksis er det relevant å rette blikket mot funnene til Brendløkken og Liland (2022). Forskningen deres fokuserer på undervisning av flyktninger, og vektlegger at lærerens valg av praksis har stor betydning. I deres fremleggelse av funn er det tre tema som kommer til uttrykk; kroppslig erfaring, nærhet og distanse, og empowerment. Studien synliggjør betydningen av lærerens kroppslige erfaringer som bidrar til forståelse for flyktningenes situasjon, og elevenes muligheter og utfordringer. Kroppslig erfaring legges frem som et element som utvikler empati, og er på denne måten et viktig ledd i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen til en profesjonell lærer. Nærhet og distanse var og et tematisk funn, der man som lærer skal vise at man bryr seg, elevene skal kjenne nærhet, og oppleve læreren som en trygg voksenperson. Samtidig skal det balanseres med distansen som på sin side handler om å ta vare på seg selv og den andre, og er knyttet til samarbeid med kolleger og fagpersoner. Det tredje funnet som legges frem er empowerment. Begrepet handler om å gi elevene styrke, og hjelpe dem å finne egne utfordringer og løsninger

som er tilpasset den og der de er (Brendløyken & Liland, 2022). På bakgrunn av dette peker studien på viktig kompetanse lærere bør ha i møte med flyktningbarn i skolen.

Flere dyktige lærere kan bidra til å utvikle en *flyktningkompetent skole*. Begrepet synliggjør viktigheten av at en skole er forberedt på utfordringene de står ovenfor i mottakelsen av nye flyktningbarn som innebærer eksempelvis å bli kjent med lovverket, samarbeidspartnere, foreldrene, forberede et godt psykososialt miljø, og forberede klassen og medelevers foreldre (Tveitereid et al., 2016). Forskningen viser at de barna med flyktningbakgrunn som etablerer vennskap og et normalisert liv raskt og best, har hatt kunnskapsrike lærere helt fra begynnelsen. Funnene omhandler kunnskap om en inkluderende skole for alle, stress og traumatisering, relasjonsarbeid og forståelse, og bevissthet om en ressursorientering til elevmangfoldet. Videre tydeliggjør forskningen hvordan bruk av gjennomtenkte aktiviteter og lek, og såkalte myke metoder som tegning, skriving og musikk, kan ha positiv virkning i opplæring av flyktningelever med en terapeutisk tilnærming for kommunikasjon (Tveitereid et al., 2016, s. 53-59). Funnene fra forskningen er samlet i en håndbok som fungerer som en førstehjelp med tips og råd til lærere (Fandrem & Tveitereid, 2022).

Pastoors (2016) forskning viser hvordan skolen spiller en sentral rolle i møte med flyktningbarn. Hun tydeliggjør at skolen må legge til rette for et positivt og inkluderende miljø for læring, mestring og utvikling for unge flyktninger. Selv om flere av studiene retter seg mot enslige mindreårige flyktninger, har hun også fokus på barn med flyktningbakgrunn. Skolens kompetanse om flyktninger og deres situasjon er avgjørende for å kunne hjelpe barna med å lykkes, med kompetanse om deres utfordringer og behov (Pastoor, 2016). Pastoors (2020) vektleggelse av sosiokulturelle og psykososiale betingelser for et inkluderende skolemiljø, forteller at lærere må skape et rom for trygghet, tilhørighet og mestring, og opplæringen må tilpasses den enkelte elev. Tilgangen til skolen som både et sted å lære og et sted å være gir mulighet til å kunne utvikle seg og finne sin plass i et nytt land (Pastoor, 2020).

En kunnskapsoppsummering fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) basert på tidligere forskning om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger peker på at en del tematikker allerede er forsket på (Svendsen et al., 2018). I en rapport om ukrainske flyktnings møte med Norge oppgir respondentene å være fornøyd med skole og barnehage etter ankomst til landet (Hernes et al., 2022). Dette er positiv informasjon. Likevel er respondentene foreldre og andre voksne omsorgspersoner, og det er ikke barnet selv som forteller. På samme tid viser kunnskapsoppsummeringen at det er behov for mer forskning på området for at den norske skole skal kunne realisere sitt potensiale som inkluderingsarena (Svendsen et al., 2018). Rapportene viser til forskning som inkluderer unge og voksne flykninger, mens det er lite forskning å finne om flyktningbarn i barneskolealder. Disse rapportene i kombinasjon med annen tidligere forskning gir en indikasjon om at det er behov for mer forskning på tematikken. Den presenterte tidligere forskningen er likevel svært aktuell da det er flere likhetstrekk med funn fra eget prosjekt som blir presentert senere i oppgaven.

1.3 Problemstilling

Utforming av problemstilling for oppgaven opplevde jeg som noe utfordrende. Jeg hadde tydelig for meg hva jeg ønsket å forske på, men det var krevende å begrense undersøkelsen til hvilke områder jeg skulle fokusere på. Utgangspunktet for studien var som nevnt min motivasjon for å studere lærerens rolle i møte med ukrainske flyktningbarn i skolen. Jeg ønsket at problemstillingen skulle ha en aktiv og lukket formulering som ville gi konkrete og avgrensede svar for å belyse tematikken. Jeg opplevde at en slik problemstilling kunne bidra til en engasjerende og nysgjerrig tilnærming. Mitt ønske var et spørsmål der jeg kunne forske på hva læreren *faktisk* gjør i sin yrkespraksis, og ikke kun det de forteller og fortolker at de gjør. Med utgangspunkt i en aktiv formulering, ønsket tematikk og tanker om metode er problemstillingen for denne studien: «Hva gjør lærere i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn?»

For å bedre kunne besvare problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan bruker lærerne skolen som inkluderingsarena for ukrainske elever?
- 2) Hvordan påvirker elevens flyktningbakgrunn lærernes praksis?

I arbeidet med å besvare disse spørsmålene formidler jeg lærerens viktige rolle i mottakelsen av et ukrainsk barn med flyktningbakgrunn. Jeg vil vise hvilke muligheter som ligger i lærerens arbeid med nok kunnskap og kompetanse. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg benytte meg av datamaterialet som er hentet inn ved observasjoner og intervju av tre ulike lærere. Formålet med oppgaven er å få større innsikt i hva lærere gjør i møte med flyktningbarn i sine klasser, og bruke dette som utgangspunkt for økt kunnskap og kompetanse. Ved å se på hva lærere gjør, kan jeg og leseren få innblikk i hvilke handlingsvalg som har fungert bra og dermed ta dette med inn i egen yrkespraksis. På samme måte kan man lære av handlingsvalg som ikke har fungert like godt, eller som man selv ville gjort annerledes, og reflektere over dette for videre utvikling.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler med tilhørende underkapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert oppgavens relevans, bakgrunn, tidligere forskning og presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 legger jeg frem de teoretiske perspektivene som er lagt til grunn i studien. Dette rammeverket synliggjør sentrale og relevante tematikker i feltet, og blir videre brukt som et verktøy for diskusjon gjennom oppgaven. Metodedelen utgjør kapittel 3. Her presenterer jeg kunnskapssyn, og argumenterer og forklarer metodiske valg i studien. I kapitlet vil jeg også synliggjøre hvordan datainnsamlings- og analyseprosessen har foregått, refleksjoner om studiens kvalitet, meg i forskerrollen, og etiske betraktninger. Kapittel 4 presenterer studiens funn fra analysen, og vektlegger hovedtemaene inkludering av flyktningeleven, kommunikasjon uten felles verbalspråk og bevissthet om elevens flyktningbakgrunn. I kapittel 5 drøfter jeg funnene opp mot relevant teori og diskuterer de i sammenheng med hverandre, mens jeg i kapittel 6 avslutter oppgaven med oppsummerende refleksjoner og tanker om videre forskning.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet redegjør jeg for de teoretiske perspektiver som står sentralt i oppgaven. Perspektivene er videre brukt som verktøy i drøftingen av datamaterialets funn som kom frem i analyseprosessen. De teoretiske innfallsvinklene er valgt på bakgrunn av min forståelse av deres sammenheng og relevans til mine funn og problemstillingen med tematikken som omhandler læreres møte med ukrainske flyktningbarn i skolen. Skolen som inkluderingsarena viser til et grunnleggende prinsipp i skolen, og skolen som en viktig samfunnsinstitusjon for nyankomne flyktninger. Kunnskap om skolen som risikosone og mangfoldskompetanse ser jeg som sentral bevissthet hos en lærer for at skolen skal fungere som en inkluderingsarena, og disse er derfor samlet under samme tematikk. Videre presenteres teori om lærer-elev-relasjonen med utgangspunkt i tilknytningsteori, fremstilling av trygghets sirkelen og anerkjennelsesteori. Denne tematikken ser jeg på som sentral i en oppgave som fokuserer på lærerens handlinger. Deretter legger jeg frem teori om kroppsspråk som et universalspråk, og transspråkingspedagogikk som en didaktisk tilnærming som bygger videre på inkluderingsperspektivet med utgangspunkt i elevenes språklige ulikheter og lærerens tilnærming til språkforskjeller. Til slutt fremstiller jeg teori om traumer, traumebevisst omsorg, traumeinformert undervisning og toleransevinduet. Dette mener jeg er viktig kunnskap en lærer trenger for bedre å kunne forstå elever med flyktningbakgrunn, samtidig som det er sentrale ledd i inkluderingsarbeidet og ivaretagelse av et barn. Jeg mener de valgte teoretiske perspektivene er viktige i møte med ukrainske flyktningelever i den norske skole for å kunne møte dem som de er og med deres utgangspunkt. Rekkefølgen på fremleggelsen er valgt etter en formening om at de ulike elementene bygger på hverandre for å kunne gi et helhetlig inntrykk at det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i oppgaven.

2.1 Skolen som inkluderingsarena

Inkludering handler om at alle elevene skal føle seg som en naturlig del av fellesskapet, der de føler seg trygge og betydningsfulle (Meld. St. 6 (2019-2020)). I læreplanens overordnede del står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette handler om lærerens ansvar for å skape et godt og trygt læringsmiljø sammen med elever, foresatte og andre ansatte. Elevene skal føle seg trygge, og på den måten kunne stimuleres til sosial og faglig utvikling. Overordnet del av læreplanen påpeker også at å anerkjenne skolens mangfold som en ressurs er viktig i utviklingen av et inkluderende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Å arbeide for en inkluderende skole krever en lærer med blikk for alle elever med omsorg og respekt, og spesiell oppmerksomhet mot elever som risikerer marginalisering og ekskludering (Arnesen, 2020, s. 16). Integrering handler om at alle individer skal betraktes som likeverdige medlemmer i et samfunn, med respekt for hverandres ulikhet (Arnesen, 2020, s. 16-17). I det videre brukes begrepet inkludering med en forståelse av å jobbe for et fellesskap der alle føler tilhørighet. Også Pastoor (2020, s. 208) forteller om skolen som en arena for læring og utvikling, og en sosial arena med jevnaldrende der elevene kan etablere vennskap og relasjoner. I

ordinære klasser får flyktningbarna opplæringstilbud sammen med norske barn ved sine nærskoler. Skolen spiller en sentral rolle for at elevene med flyktningbakgrunn skal bli selvstendige deltakere i samfunnet, tilpasse seg den nye tilværelsen og bygge den opp som en meningsfull tilværelse i Norge (Pastoor, 2020, s. 225).

På samme tid som skolen er en viktig inkluderingsarena, er klasserommet også en risikosone. Slik jeg forstår Arnesen (2020, s. 105) er bakgrunnen for dette de inkluderende og ekskluderende praksisene som utspiller seg, der elevene kan oppleve utenforskap og utrygghet. Undervisningen kan på ulike måter ekskludere elever ved at de ikke får mulighet til deltakelse i fellesskapet, eller det ikke blir tatt hensyn til elevens behov, forutsetninger og utfordringer som fører til manglende eller redusert mulighet for faglig deltakelse. Handlinger med lite variasjon av læringsaktiviteter som fører til kjedsomhet, uro og bråk i klasserommet, erting og mobbing, eller usynliggjøring av elever er eksempler på hvordan manglende inkludering kan føre til at skolen er en risikosone for elever (Arnesen, 2020, s. 105-111).

2.1.1 Mangfoldskompetanse

Mangfoldskompetanse handler om lærerens kunnskap i møte med en mangfoldig elevgruppe i skolen. Min tolkning av begrepet bygger på Skrefsruds (2018) beskrivelse der mangfoldskompetanse forstås som at læreren må «kunne møte de ulike behovene hos en elevgruppe med en stadig voksende variasjon av erfaringer, kunnskaper og kompetanser, ha økt forståelse for elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn og styrke evnen til etisk refleksjon» (s. 17). Det er ulike måter en elevgruppe kan være mangfoldig på, eksempelvis gjennom elever med ulike meninger, holdninger, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet, religiøsitet, kjønn, legninger, erfaringer, opplevelser, og fysiske og psykiske læringsforutsetninger. I denne oppgaven knyttes elevmangfoldet i hovedsak til de ukrainske elevenes opplevelser og erfaringer som påvirker deres læringsforutsetninger med tanke på deres flyktningbakgrunn. Lærerens mangfoldskompetanse har en kunnskaps-, ferdighets- og holdningsdimensjon. Kunnskapsdimensjonen omhandler viktigheten av at læreren trenger kunnskap om utvikling og læring i en mangfoldig skole. Her står prinsippet for tilpasset opplæring i fokus, der opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Slik jeg forstår dimensjonen er dette eksempelvis språklig tilpasninger som gir mulighet for deltakelse og gjennomføring, eller tilpassede arbeidsintervaller basert på konsentrasjonslengde. Kanskje har disse elevene mange tanker og bilder i hodet fra flukten som stjeler konsentrasjon og tilstedeværelse i klasserommet? Innenfor kunnskapsdimensjonen er det viktig at undervisningen passer elevgruppen. Interesser og motivasjon bør brukes som utgangspunkt for læring, og elevgruppen bør kjenne seg igjen i eksemplene som tas i bruk (Skrefsrud, 2018, s. 31). Dette handler eksempelvis om bruk av interesser som kan gå på tvers av landegrenser og kulturer som gaming, fotball og musikk, og eksempler på varierende ferieaktiviteter som å spise god mat, slappe av, gå tur og være med familien. Dette er varierte interesser og eksempler som mange elever i en klasse kan relatere til. Ferdighetsdimensjonen vektlegger at læreren trenger ferdigheter i kulturmøtene. Forståelse og handlinger står sentralt, med vekt på anerkjennelse av kulturelle bakgrunner som er fri for fordommer og stereotyper (Skrefsrud, 2018, s. 32-33). Her blir det viktig at lærere er bevisst egen forforståelse til eksempelvis krig og flyktninger, og tar gjennomtenkte valg på hvordan denne

oppfatningen skal komme til uttrykk. Jeg opplever at lærerens ferdigheter vises gjennom handling alene med flyktingeleven, den aktuelle eleven sammen med klassen, og hvordan læreren prater om og med ulike grupper mennesker i klasserommet. Den tredje dimensjonen i mangfoldskompetanse handler om hvordan lærerens holdninger påvirker elevens muligheter for å lykkes. Dette innebærer å utfordre mangeltenkningen i skolen, og i større grad diskutere elevenes betingelser for å lykkes, og hindre deres opplevelse av fremmedgjøring og utenforskap (Skrefsrud, 2018, s. 33). På bakgrunn av dette handler mangfoldskompetanse om evne og vilje til å utfordre utdanningens verdsett mot en mer anerkjennende innstilling. For læreren blir det viktig med inkludering av alle elever der hver enkelt føler seg som en del av fellesskapet, læreren må anerkjenne elevenes bakgrunn, og i tillegg utfordre elevgruppen i møte med det ukjente og mennesker som er ulike en selv (Skrefsrud, 2018, s. 35). Slik jeg forstår det stiller en god mangfoldskompetanse i skolesammenheng derfor høye krav til lærerens møte med den mangfoldige elevgruppen, både når det gjelder kunnskap, ferdigheter og holdninger. Lærerens mangfoldskompetanse kommer til uttrykk gjennom ulike valg hen tar i og utenfor klasserommet.

2.2 Lærer-elev-relasjon

Relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning for trivsel, trygghet og psykososial utvikling. Videre påvirker kvaliteten på relasjonen hva og hvor mye elevene mestrer faglig på skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 11). Gode relasjoner mellom elev og lærer legger til rette for at elevene skal kunne oppleve sosialt og faglig utbytte på kort og lang sikt (Drugli, 2012, s. 66). En lærer som er oppriktig nysgjerrig med et ønske om å forstå eleven, kan bidra til at eleven lettere føler seg verdifull og trygg. I tillegg blir elever som er godt likt av læreren, lettere likt av medelever (Brandtzæg et al., 2016, s. 13-14).

2.2.1 Tilknytningsteori og trygghetssirkelen for skolen

Tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth og Bowlby der tilknytning handler om å utvikle sterke, følelsesmessige bånd til andre mennesker (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1969, 1973, referert i Drugli, 2012, s. 21). Tilknytning beskriver relasjoner mellom barn og voksne, og er derfor aktuell i skolen med relasjonen mellom elev og lærer. Tilknytningsrelasjoner er relasjoner der eleven får beskyttelsen som hen trenger, og også en relasjon som bidrar til at eleven blir kjent med, håndterer og regulerer følelsesregisteret sitt (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). Regulering av emosjoner virker inn på skoleprestasjoner. Trygge barn har en fordel da utrygge barn har kortere oppmerksomhetstid, gjør det svakere på skolen, og har noe vanskeligere med utvikling av nære relasjoner til venner (blant annet Clark & Ladd, 2000; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Perry, 1997, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 24). På bakgrunn av dette ser jeg viktigheten av at lærere har kunnskap om tilknytningsteori for å skape en god relasjon og trygghet til sine elever for å videre øke deres mulighet for læring.

Trygghetssirkelen er en modell som kan bidra til å forstå barnet, og i skolesammenheng eleven, innenfra. Den beskriver to grunnleggende, menneskelige behov; behovet for utforsking og tilknytning (Powell et al., 2014/2015, s. 47). Modellen illustrerer hvordan behovene henger sammen, der elevene må være følelsesmessig rolig og noenlunde trygge for å kunne lære og utforske. Nedre del av sirkelen presenterer elevens

tilknytningsbehov. Når tilknytningsbehovet er slått på, handler det om behovet for å bli beskyttet, trøstet, kjenne godhet, og få hjelp til å organisere følelsene. Den sikre havnen er en kjent og trygg voksen. Den øvre delen av sirkelen er elevens utforsknings- og selvstendighetsbehov. Ved at lærere støtter utforskningen, styrker de elevens opplevelse og initiativ til å være aktør i eget liv. De ulike behovene på toppen av trygghetssirkelen er behovet for å bli passet på, gledet seg over, gitt akkurat passe mengde hjelp, og at man kan ha det fint sammen (Brandtzæg et al., 2016, s. 31-46). Læreren er hendene i trygghetssirkelen, som tar imot eleven når hen søker trygghet, og støtter hen i utforskermodus (Powell et al., 2014/2015, s. 54-55).



Figur 2.1 Trygghetssirkelen for skole. Den enkle sirkelen. © Cooper, Hoffmann & Powell (Brandtzæg et al., 2016, s. 31)

2.2.2 Anerkjennelsesteori

Anerkjennelse er en grunnleggende betingelse for en inkluderende skole (Jordet, 2020b, s. 24). Begrepet knyttes gjerne til ros og påskjønnelse, og på et dypere plan handler det om respekt (Jordet, 2020b, s. 86). Min forståelse av begrepet tar utgangspunkt i Honneths (1992/2008) anerkjennelsesteori der anerkjennelse beskrives som det mennesket trenger aller mest, som er viktig for selvforhold og selvrealisering, og for sunn psykisk utvikling. Jeg mener denne kunnskapen er viktig for lærere slik at anerkjennelse inngår i deres yrkespraksis som derfor legger til rette for elevenes selvutvikling og styrker deres psykiske helse. Barn har behov for anerkjennelse innenfor tre livssfærer gjennom kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære. I skolesammenheng gjør kjærlighet seg gjeldende i det relasjonelle mellom lærer og elev gjennom eksempelvis varme, omsorg og empati. I den offentlige sfæren i skolesammenheng er det sentralt å gi eleven verdighet gjennom å møte dem med respekt, rettigheter og plikter. Prinsippet om tilpasset opplæring er et eksempel på dette. Sosial verdsetting i den sosiale sfæren kommer til uttrykk i skolen ved at elevene får brukt sine kompetanser, kunnskaper og interesser i opplæringen, og de får erfart at deres innsats og resultater blir verdsatt i læringsfellesskapet (Jordet, 2020a, 2020b, s. 94-95). Anerkjennelse forutsetter relasjoner, og i skolen er det læreren som står ansvarlig for å utvikle en positiv relasjon til alle elever, og spesielt de sårbare elevene² (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Relasjonsbygging kan skje gjennom en omsorgsfull lærer som investerer nærhet, tid og varme inn i relasjonen til eleven som også bidrar til anerkjennelse (Jordet, 2020b, s. 202).

² De sårbare elevene referer til barn med flyktningbakgrunn som er i en sårbar livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

2.3 Kroppsspråk og språkpraksis

2.3.1 Kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon

Kroppsspråk er bruk av kroppen for å kommunisere, og denne formen for nonverbal kommunikasjon innebærer formidling gjennom bevegelser av eksempelvis hode, øyne, hender og føtter (Cooper et al., 2011). Kroppsspråk er en kommunikasjonsform som går på tvers av kulturer, og er på denne måten et universalspråk som de fleste individer forstår da lignende bevegelser kommuniserer det samme. For eksempel vil de fleste forstå at en person signaliserer stillhet dersom hen har sammenpressede lepper med en pekefinger over, der fingeren er rettet oppover (Bedir & Daskan, 2023, s. 113). Tai (2014, s. 1206) legger frem ulike aspekter ved betydningen av bruk av nonverbal kommunikasjon i undervisningen. Med mengden nye ord som en elev skal tilegne seg kan kroppsspråk bidra til at ordlæringen blir mer permanent ved at læreren eksempelvis illustrer en «fugl» med kroppen eller tar på en «stol» for å få eleven til å sette seg. I tillegg synliggjør aspektene at elever kan miste motivasjon og interesse med et språk de ikke forstår. Læreren kan gjennom bruk av kroppsspråk fange og holde på interessen da undervisningen blir mer levende og engasjerende. I tillegg kan kvaliteten på opplæringen bli bedre ved bruk av nonverbal kommunikasjon som et supplement til den verbale (Tai, 2014, s. 1206-1207). Bedir og Daskan (2023, s. 115) påpeker klasserommet som en arena hvor kroppsspråk og nonverbale kommunikasjon får stort spillerom. Med en forståelse av dette, i sammenheng med Tais (2014) aspekter ved bruk av kroppsspråk i undervisningen, kan slik kommunikasjon være et viktig verktøy i opplæring på et fremmed språk.

2.3.2 Transspråkingspedagogikk som språkpraksis

Transspråking har utvidet fastsatte og tradisjonelle tanker om språk og språkopplæring (García & Wei, 2013/2019, s. 147). Transspråking er en språkpraksis der alt elevene kan av språk blir sett på som ressurser, og elevene bruker alle sine språkferdigheter til å skape meninger. Med en slik forståelse har mennesket ett språkrepertoar der man velger strategisk fra dette for å kommunisere på best mulig måte. Språkkompetansen blir ikke sett på som adskilte språk, men heller at man bruker elementer fra ulike språk for å delta i kommunikasjon og styrke forståelsen (García & Wei, 2013/2019, s. 36-59). Begrepet i skolesammenheng betegner en språkpraksis der en elev bruker sin flerspråklighet som utgangspunkt for videre læring, og for å skape og formidle mening (Berthelin, 2022, s. 170). Et eksempel på transspråking i praksis er dersom en elev kan noe engelsk, tysk og russisk, og får bruke hele sin språkkompetanse i norskundervisningen. Oppgaver kan bli forklart på norsk i tillegg til et språk eleven forstår, og videre kan eleven produsere tekster som består av elementer fra ulike språk hen behersker. På den måten får eleven økt mulighet til å delta, og har anledning til å vise større forståelse sammenlignet med en tekst med bare norske ord. Transspråking viser til flerspråklighet som en ressurs, og er derfor ressursorientert i kontrast til mangelorientert. I lys av en transspråklig bevissthet ser man på utvikling av språkkompetanse som en dynamisk prosess der man bruker hele sitt språkrepertoar for å lære nye språk (García & Wei, 2013/2019, s. 31). Baker (2001, s. 281-282) har formulert fire potensielle fordeler med å ta i bruk en transspråklig pedagogikk i undervisningen. Transspråking kan gi en dypere forståelse for emnet, og være til hjelp ved utvikling av svakere språk. I tillegg kan transspråking ha positiv virkning inn på

samarbeidet mellom skole og hjem, og bidra til integrering mellom nybegynner og de som behersker språket godt (Baker, 2001, s. 281-282). Dette er fordeler som synliggjør positive sider ved at deltakere kan benytte seg av egen språkkompetanse for å forstå og skape mening for kommunikasjon. Eksempelvis kan en elev få arbeide med utfordrende oppgaver tilpasset sitt faglige nivå ved å bruke flere språk parallelt, istedenfor å kun gjøre for enkle oppgaver på et språk eleven er svak i (Baker, 2001, s. 281). Det skilles mellom naturlig og offisiell transspråking. Naturlig transspråking er det elevene gjør for å lære seg et språk som eksempelvis å samtale med hverandre. Offisiell transspråking er planlagt bruk av transspråking der læreren organiserer en transspråklig interaksjon med elevene (García & Wei, 2013/2019, s. 105). Transspråkingspedagogikk er en didaktisk tilnærming der læreren legger til rette for at elevene kan transspråke (Berthelin, 2022, s. 170).

2.4 Traumer

Dyregrov (2010) beskriver et traume som «overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn [...] som utsettes for hendelsen» (s. 14). Med dette som utgangspunkt forstår jeg begrepet som en alvorlig hendelse som oppleves farlig, truende eller svært krenkende. Et traume innebærer nesten alltid en krisesituasjon, men en krisesituasjon er ikke nødvendigvis traumatiserende. Om en hendelse oppleves traumatisk avhenger blant annet av barnets forståelse av situasjonen, opplevelse av beskyttelse og hvilken mulighet det har til å kontrollere faren. Også barnets omsorgssituasjon og grad av utvikling kan få stor betydning for hvilke reaksjoner som oppstår (Dyp & Stensland, 2016, s. 46). Ulike forhold påvirker i hvilken grad en hendelse er traumatisk for det individuelle barnet. *Potensielt traumatiserende hendelse* er et begrep Dyregrov (2010, s. 13) presenterer som beskriver hvordan hendelser kan oppleves ulikt fra individ til individ. Mange traumatiserte elever kan streve med konsentrasjonen, og ha problemer med fordøyelse, søvn og smerter i kroppen. Disse barna kan bli utrygge og ha lite tillit og toleranse i møte med nye situasjoner og mennesker (Thommessen & Neumann, 2019, s. 28).

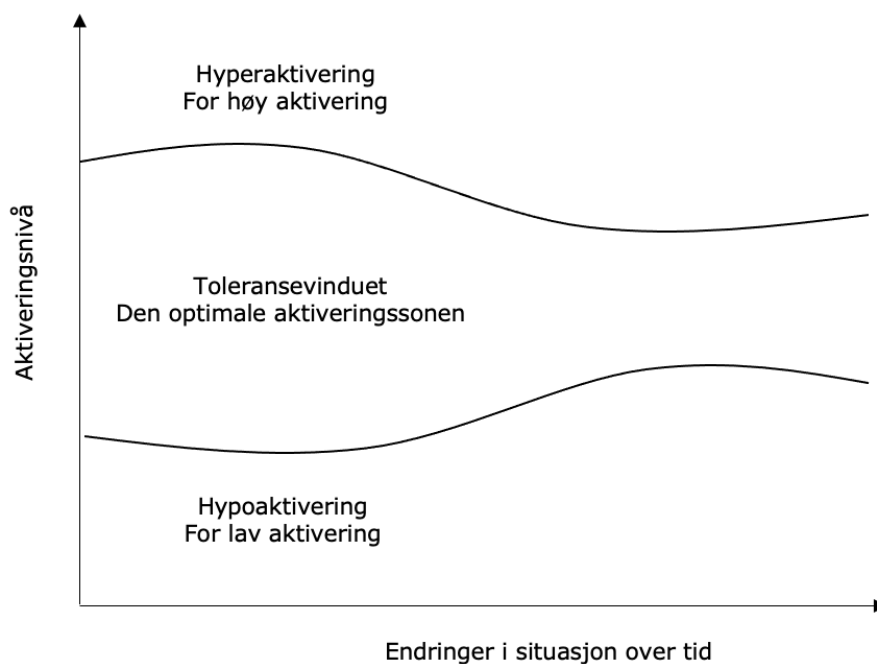
2.4.1 Traumebevisst omsorg og traumeinformert undervisning

Traumebevisst omsorg tar «utgangspunkt i forskning om hvordan krenkelser og traumatiske opplevelser påvirker barn og unges utvikling og fungering» (Thommessen & Neumann, 2019, s. 29). På denne måten er det en forståelsesramme, snarere enn en metode. Traumebevisst omsorg har tre grunnpillarer: trygghet, relasjon og følelsesregulering (Bath, 2008, s. 18). Trygghet er elevens behov for emosjonell og fysisk trygghet, og elevens opplevelse av dette skal være hovedfokus. I skolesammenheng må den voksne ivareta elevens behov for åpenhet, ærlighet, tilgjengelighet og forutsigbarhet (Thommessen & Neumann, 2019, s. 29). Relasjons-pilaren vektlegger å skape en trygg kontakt mellom den eleven som kan være traumatisert og menneskene rundt. Her handler det om å hjelpe eleven til å skape positive relasjoner (Bath, 2015, s. 6; Thommessen & Neumann, 2019, s. 29-30). Den tredje pilaren er følelsesregulering, der en trygg voksen skal hjelpe eleven med å regulere egen affekt, og få trening i selvregulering (Bath, 2008, s. 19-20). Traumebevisst omsorg fokuserer på at voksne skal hjelpe eleven med tanker, følelser og kropp, og se eleven bak deres atferd (Thommessen & Neumann, 2019, s. 33). En traumeinformert

undervisning beskriver en undervisning som er tilpasset elevens behov og forutsetninger, og at læreren legger til rette for elevens trivsel og sosial støtte fra medelever og andre ansatte. Dette er eksempelvis pedagogiske tiltak om elevens reduserte oppmerksomhet og konsentrasjon (Schultz & Langballe, 2016, s. 226).

2.4.2 Toleransevinduet

Toleransevinduet er en modell som er utviklet for å forstå hvordan stress og sansestimuli virker ulikt inn på mennesker. Modellen beskriver *toleransevinduet* som er det individuelle menneskets optimale aktiveringssone der man er tilgjengelig for læring og er oppmerksomt til stede. Over denne grensen, eller dette vinduet, er for høy aktivering og under vinduet er for lav aktivering der man er mindre tilgjengelig for læring og tilstedeværelse (Brandtzæg et al., 2016, s. 25). I begynnelsen fokuserte utviklingen av modellen på spedbarns toleransevindu for stimuli og samspill. Senere er det blitt sentralt innen traumepsykologien der traumatiserte mennesker har et smalere toleransevindu der det skal mindre til for å overveldes. I dag brukes også modellen om toleransevindu som et allment fenomen da alle mennesker har sitt individuelle toleransevindu som kan brukes til hjelp i skolen for å forstå elevens atferd og muligheter for læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 25-26).



Figur 2.2 Toleransevinduet etter Brandtzæg et al. (2016, s. 25).

3 Metodekapittel

I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valgene som er tatt i forskningsprosessen. Målet har vært å utforske hva lærere gjør i møte med ukrainske barn med flyktningbakgrunn i skolen, og problemstillingen skapte rammer for forskningen. Med dette som utgangspunkt har jeg tatt metodiske valg jeg mener vil besvare problemstillingen. Kapitlet vil først redegjøre for studiens kunnskapssyn, og deretter argumentere for en kvalitativ forskningsmetode med bruk av observasjoner og intervjuer. Videre presenterer jeg veien mot datainnsamlingen, selve gjennomføringen og analysestrategier jeg har brukt for å analysere materialet. Til slutt argumenterer jeg for hvordan kvaliteten i studien er sikret, og reflekterer over meg i forskerrollen og hvilke etiske betraktninger som har stått sentralt i prosessen.

3.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

Formålet med studien er å utforske hva lærere gjør i møte med ukrainske flyktningbarn i skolen. Jeg var interessert i å finne ut av hva og hvorfor lærere handler som de gjør innenfor klasserommets rammer, og på bakgrunn av dette ble sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn for meg den hensiktsmessige metodiske inngangen til studien. Berger og Luckmann (1966, s. 42) beskriver det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet som en betraktning av at virkeligheten er samfunnsskapt, og at det eksisterer et mangfold av virkeligheter. Når virkeligheten skapes i sosiale sammenhenger, kan ulike folk ha forskjellige oppfatninger om det samme fenomenet (Tjora, 2021, s. 31). I tilknytning til min studiet ble fenomenet, og virkeligheten, jeg undersøkte skapt i møte mellom blant annet meg, lærerne, de ukrainske elevene og medelever. Slik jeg forstår Postholm og Jacobsen (2018, s. 49), var det en interaksjon mellom meg og de involverte personene i de aktuelle omgivelsene. Med en oppfatning av at kunnskap konstrueres i møte mellom mennesker i sosial samhandling, vil forståelsen og meningen som blir skapt ikke være et nøytralt og objektivt syn på virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). En slik bevissthet er avgjørende inn i forskningen, da mitt sosialkonstruktivistiske kunnskapssyn ligger til grunn i alle valg jeg har tatt. Kunnskapen i mitt prosjekt ble konstruert gjennom observasjonene og intervjuene jeg arrangerte som forsker, der jeg møtte mangfoldet av virkeligheter som informantene hadde med seg. Både observasjonene og intervjuene var sosiale sammenhenger preget av møte mellom meg og informantene, og Kleven og Hjordemaal (2018, s. 205) beskriver hvordan menneskemøter er preget av kulturelle og sosiale forhold som virker inn på hvordan virkeligheten formes. At observasjonene fikk stor tyngde viser til en bestemt sosial sammenheng, og funnene kunne derfor vært annerledes dersom lærerne var i en annen klasse med andre elever eller i andre undervisningsarenaer. Om en annen forsker hadde gjennomført prosjektet ville resultatene også trolig vært noe ulike. Kunnskapen i denne studien viser derfor sammenhengen mellom mennesker i bestemte sosiale situasjoner, der de involverte sammen har skapt og konstruert en virkelighetsforståelse.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Med utgangspunkt i problemstillingen valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. Med fokus på å utforske hvilke handlingsvalg lærere tar, og hvorfor disse ble tatt, ønsket jeg nærhet til informanter, fleksibilitet og muligheten for et dypdykk inn i tematikken, slik kvalitative forskningsmetoder kan gi (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). En induktiv tilnærming er empiridrevet, mens en deduktiv tilnærming er teoridrevet og førstnevnte er spesielt vanlig i kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 40). En abduktiv tilnærming starter, som induksjon, fra empirien, men teorier og perspektiver har påvirkning både i forkant og i løpet av forskningsprosessen. Med en slik forståelse kan den induktive og deduktive tilnærmingen arbeide parallelt, der teorien får større plass utover i prosjektet (Tjora, 2021, s. 285). På bakgrunn av dette mente jeg den kvalitative forskningsmetode med en abduktiv tilnærming passet godt til mitt formål, og kunne bidra til å besvare problemstillingen. Nærheten ble avgjørende da jeg møtte informantene flere ganger, og selv var en del av forskningen gjennom observasjons- og intervju situasjonene. Flexibiliteten kom til uttrykk gjennom til dels åpen observasjon og åpen struktur i intervjuene. Flexibiliteten kan også uttrykkes gjennom den abduktive tilnærmingen som er empiridrevet og tar utgangspunkt i datamaterialet jeg som forsker konstruerer. Ved bruk av en slik tilnærming samles informasjonen inn på en annen måte, og forskeren får tilgang på annen informasjon enn ved bruk av kvantitativ metode som ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 21) har fokus på distanse mellom forsker og informanter for å kunne objektivisere prosessene. Ulike forskningsmetoder har sine styrker og svakheter, og i tilknytning til min problemstilling ble det avgjørende hvilke særegne muligheter kvalitative forskningsmetoder kunne gi meg. Jeg fikk tilgang til dybdeinformasjon og lokalkunnskap gjennom observasjon av lærere og tilgang til deres begrunnelser, meninger og erfaringer gjennom intervjuer, og dermed en helhetlig vurdering av enkeltkasus (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

3.2.1 Observasjon

Observasjon er en metode som egner seg godt for å få informasjon om hvordan en person oppfører seg, hva hen gjør, og hvordan hen forholder seg til andre mennesker (Thagaard, 2018, s. 63). Tjora (2021, s. 62) tydeliggjør hvordan bruk av observasjoner gir forskeren tilgang på hva deltakerne faktisk gjør, og gir innblikk i sosiale situasjoner som informantene ikke har tolket på forhånd. På bakgrunn av dette ønsket jeg bruk av observasjon som min forskningsmetode, der jeg fikk tilgang til å kunne se den sosiale sammenhengen lærere og flyktningbarna inngikk i. Å observere kan gjøres på ulike måter, og metoden har store rom for tilpasninger (Gjøsund & Huseby, 2017, s. 47). I samsvar med dette viser Kleven og Hjordemaal (2018, s. 45) forskjellige måter å observere på som eksempelvis strukturert eller ustrukturert observasjon. Jeg ønsket en ustrukturert observasjon som ikke er planlagt i detalj i forkant og ikke har spesifikke regler som må følges underveis. I en ustrukturert observasjon er formålet klart, og ønske er at alt som er interessant til tematikken registreres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Jeg som observatør vil påvirke situasjonen som observeres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47), og egen subjektivitet og antakelser er alltid til stede i kvalitativ observasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Ulike observatørroller bestemmes av graden av forskerens avstand og deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg var det Tjora (2021, s. 71) omtaler som en interaktiv observatør, som er passiv og synlig, men ikke deltakende. Selv om man ikke føler seg deltakende vil det likevel alltid være en eller

annen form for interaksjon mellom observatør og de observerte når man er til stede i observasjons situasjonen (Tjora, 2021, s. 71-72).

3.2.2 Intervju

Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) legger vekt på at intensjonen med et forskningsintervju er å utvikle kunnskap om en bestemt tematikk. Jeg valgte et intervju med tematikken *lærere i møte med ukrainske flyktningbarn i skolen* kombinert med en løs spørsmålsstruktur med rom for utdypinger. På bakgrunn av dette falt valget på et semi-strukturert intervju som har et bestemt tema i fokus, en relativt fri struktur uten bestemte spørsmål i rekkefølge, og har stort rom for oppfølgings- og inngående spørsmål for at forskningsdeltakerne kan utdype og forklare det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121-123). Thagaard (2018, s. 91) viser til at et delvis strukturert intervju bidrar til at intervjuobjekter kan sette ord på synspunkter og opplevelser, og bli bevisst egen forforståelse. Dette passet godt inn i min forskning da jeg ønsket at intervjuet skulle gi lærerne mulighet til å utdype og begrunne handlingsvalg og hvordan de opplevde ulike situasjoner fra observasjonene. Min begrunnelse for å bruke ustrukturert observasjon i kombinasjon med kvalitativt intervju som forskningsmetode støttes av Kleven og Hjordemaal (2018, s. 48) som beskriver metodenes mulighet til å danne et helhetsbilde i fellesskap. Metodene utfyller hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning, og kan brukes som komplementære innsamlingsstrategier. På denne måten kan forsker og informant danne en intersubjektiv forståelse og kunnskap i kombinasjon av observasjon og intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). På bakgrunn av dette opplevde jeg at en ustrukturert observasjon og et semi-strukturert intervju passet godt til mitt forskningsprosjekt.

3.3 Forberedelse til datainnsamling

3.3.1 Rekruttering og utvalg

Utover høsten begynte konturene av studiene og felle på plass, og jeg begynte rekrutteringsprosessen. Ifølge Thagaard (2018, s. 54) baserer kvalitative studier seg på strategisk utvalg, og Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) anbefaler at informanter er valgt ut fra de samme kriterier med erfaringer fra den samme konteksten. Dette satte klare rammer i starten av rekrutteringsfasen. I søken etter informanter hadde jeg derfor to krav:

1) Personen må være kontaktlærer eller faglærer.

Begrunnelsen for dette kriteriet er relevansen for min problemstilling som fokuserer på den ordinære lærers møte med flyktningbarn. Jeg ønsket ikke å intervju spesialpedagoger, miljøarbeidere eller lærere som jobber i mottaksklasse da disse kan ha en annen kompetanse som derfor går utenfor oppgavens spissing.

2) Personen må ha minimum et flyktningbarn i sin klasse.

Dette kriteriet er avgjørende innenfor studiens og problemstillingen tematikk.

Rekrutteringsprosessen begynte ved å kontakte tidligere praksislærere, kollegaer på skolen jeg vikarierer, og jeg sendte e-post til skoler som kunne være aktuelle med tanke på deres mangfoldige elevgruppe. Gjennom eksisterende nettverk fant jeg flere lærere

som kunne tenke seg å delta i studien. I utvelgelsen av informanter valgte jeg å konkretisere og aktualisere oppgaven fra generelt flyktninger til ukrainske flyktninger. Presiseringen ble viktig fordi jeg ville at elevene med flyktningbakgrunn skulle ha noen fellestrekk som eksempelvis at de hadde flyktet fra samme krig og i samme tidsperiode. Dette var et ønske ettersom funnene fra studien kunne ha flere likhetstrekk som senere kunne kobles til lignende sammenhenger. Etter kriterieendringen var noen av de mulige informantene ikke lenger aktuelle. Jeg ønsket tre informanter som underviste på ulike trinn for et variert datamaterialet. Her kunne det vært en styrke å velge ut flere informanter for å få et bredere utvalg til datainnsamlingen. Dersom valget hadde falt på flere deltakere, hadde jeg sannsynligvis observert hver lærer en dag og på den måten skaffet et oversiktsbilde. Jeg valgte å ha færre informanter for å kunne ta et dypere dykk inn i tematikken. Valget falt på bakgrunn av dette på en kvinnelig lærer på 2. trinn, og to mannlige lærere på 5. og 7. trinn. Alle lærerne jobber på byskole i Trondheimsområdet, hadde nylig fått en ukrainsk elev i sin klasse, og ingen av de aktuelle elevene hadde vært på mottaksskole før de kom i ordinære klasser på sine nærskoler.

3.3.2 Forberedelse

Med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 40), ønsket jeg at empirien skulle forme prosjektet. Likevel er det teoretisk kunnskap som bidrar til å skape noen rammer for studien. Når Postholm og Jacobsen (2018, s. 131) vektlegger viktigheten av å lese teori om tematikken som studeres, handlet det for meg om å opparbeide meg en viss kompetanse om flyktningbarn i skolen. Jeg leste tidligere forskning om temaet, samt holdt meg oppdatert på krigen i Ukraina, ukrainske læringsressurser, og informasjon sendt ut om norske skolars håndtering av situasjonen. I tillegg tok jeg i bruk forkunnskaper for å skissere hvilke tema jeg trodde kunne bli aktuelle med tanke på innsamlet og konstruert datamateriell. På den ene siden bidrar teori som en hjelp til å fokusere, samtidig som den ikke må gjøre forskeren trangsynt og snever (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Den teoretiske innfallsvinkelen gjør at jeg ser det jeg ser når jeg observerer og stiller de bestemte spørsmålene jeg har utformet i intervjuguiden. Dette har derfor direkte påvirkning på hva jeg ikke ser og spør om, og samtidig hva jeg ikke vektlegger som viktig. Denne bevisstheten og balansen er en sentral del av forskerrollen, og jeg var klar over at de teoretiske perspektivene jeg hadde vektlagt i forkant kunne endre seg etter datainnsamling dersom materialet viste at dette var nødvendig (Nilssen, 2012, s. 63-66).

Av andre forberedelser utformet jeg observasjons- og intervjuguide³. Gjennom økt kunnskap om kvalitativ metode tok jeg valg om hvordan jeg ønsket å observere og intervju, og hvilken rolle jeg skulle ha i situasjonene. Jeg gjennomførte en pilotobservasjon i praksis for å øve meg på å innta observatørrollen og få trening i å strukturere observasjonene. Jeg utførte også et pilotintervju på en kollega. Disse erfaringene ga meg mulighet til å justere måten å notere observasjoner og hvordan stille spørsmål, samtidig som det ga en opplevelse av å være mer forberedt.

³ Se vedlegg 1 og 2

3.4 Datainnsamling

Innsamlingen, og konstruksjonen, av data skjedde over totalt seks dager i et spenn på tre uker i løpet av de to første månedene av 2023. Avtalen var å observere læreren to dager den samme uken, med et avsluttende intervju den siste dagen. Jeg hadde hilst fysisk på alle informantene før datainnsamlingen begynte, og kommunisert via e-post. Første observasjonsdag hilste jeg igjen på læreren, ble presentert for klassen som «en som skal se på hvordan vi har det», og plasserte meg bakerst i midten for god oversikt over klasserommet. Jeg ønsket å holde meg mest mulig i bakgrunnen, men spesielt på 2. trinn fikk jeg stadig henvendelser fra elever som «hva heter du?», «hvor gammel er du?», «hva jobber du med?» og om de kunne lese i boken min eller hjelpe dem med hårstrikken. Feltnotater er å nedtegne observasjoner og refleksjoner (Tjora, 2021, s. 104-105), og jeg noterte mine feltnotater i en skrivebok med utgangspunkt i observasjonsguiden jeg hadde laget. Notatene fokuserte på hva jeg så, og tolkninger ble skrevet i egen kolonne. Jeg registrerte observasjoner til det bestemte formålet, og skrev ned alt jeg opplevde som interessant til temaet. Jeg gjennomførte derfor det Kleven og Hjordemaal (2018, s. 45) beskriver som en ustrukturert observasjon. Etter siste observasjonsdag hadde vi et avsluttende intervju som varte rundt 30 minutter. Med utgangspunkt i intervjuguiden hadde vi en samtale om observasjonene fra klasserommet og lærerens egne refleksjoner til valgt tematikk. Intervjuet ble gjort med lydopptaker lånt fra NTNU for å ivareta personvern. Gjennom datainnsamlingsperioden prøvde jeg å være bevisst på at kunnskapen ble konstruert av alle elementene som virket inn på forskningen, og sammenhengen de inngikk i.

3.5 Analyseprosessen

En analyseprosess handler om å bearbeide, undersøke og tolke datamaterialet som er samlet inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Samtidig påpeker Nilssen (2012, s. 38) at analysen i kvalitativ forskning begynner umiddelbart og pågår hele forskningsprosessen. Arbeidet jeg som forsker gjør i forkant, under og i etterkant av datainnsamlingen er en del av analyseprosessen. I denne delen av metodekapittelet gjør jeg rede for hvordan analyseprosessen gikk for seg i min studie med presentasjon av bearbeiding av observasjonsnotater og transkribering, og analysestrategien jeg har brukt for å analysere datamaterialet.

3.5.1 Observasjonsnotater og transkribering

I boken med feltnotater skrev jeg også ned tanker og ideer jeg fikk i etterkant. Deretter skrev jeg observasjonsnotatene over på datamaskin for at teksten skulle være tydeligere og renskrevet. All tekst ble også gjort om til fullstendige setninger. Begrunnelsen for dette var at jeg i feltnotatene brukte noen forkortelser for å skrive raskere, og jeg ønsket ikke å glemme hva forkortelsene betød. Eksempelvis skrev jeg LP for læringspartner og TO for tommel opp. I tillegg brukte jeg renskrivningen for å tydelige skille mellom det som var tilstrebet ren observasjon og hva som var mine tolkninger. Likevel er jeg klar over at observasjonsnotater ikke er en objektiv beskrivelse av en handlingssekvens ettersom Kleven og Hjordemaal (2018, s. 47) påpeker at forskeren gjør bevisste og ubevisste utvelgelser gjennom en selektiv prosess av hva som blir notert. Å skrive

notatene over på datamaskin ble også en måte å få et første overblikk over datamaterialet inn i analyseprosessen.

Da observasjonsnotatene var ferdig renskrevet begynte jeg på datamaterialet fra intervjurundene. Etter gjennomført intervju satt jeg med omtrentlig halvannen times opptak, der neste steg var å transkribere lydopptaket for å gjøre det tilgjengelig for analyse. Rett etter intervjuene gjorde jeg det samme som med observasjonene der jeg skrev ned korte refleksjoner om kroppsspråk, blikk-kontakt, opplevelse av atmosfære og følelse under samtalen som spiller inn på helhetsbildet av situasjonen. Dette skrev jeg ned ettersom Nilssen (2012, s. 46-47) påpeker at kroppslige og språklige fakter kan være vanskelig å få frem gjennom lydopptak og transkripsjon. Under transkriberingen hadde jeg detaljfokus der jeg skrev ned alle ord som ble sagt, pauser informantene hadde, tenkeord som «eh», «hm» og «mm» og jeg oversatte utsagn fra dialekt til bokmål. Ifølge Tjora (2021, s. 186) kan en slik oversettelse bidra til å beholde informantenes anonymitet, og teksten blir mer forståelig til bruk som eventuelle sitater i oppgaven. Tjora (2021, s. 185) synliggjør at en detaljert transkripsjon kan være et godt valg da en forsker tidlig i transkripsjonsprosessen ikke vet hva som vil være sentrale funn i analysen. På bakgrunn av dette ville jeg heller ha med for mye enn for lite gjennom en detaljrik transkripsjon. I etterkant ser jeg at den detaljerte transkripsjonen ikke har vært avgjørende i fremleggelsen av funn. Selv om det på en måte kan oppfattes som unødvendig arbeid, mener jeg det var en viktig del av prosessen som hjalp meg som forsker å gjenoppleve situasjonene gjennom de detaljrike beskrivelsene.

3.5.2 Analysestrategi

Sammenhengen mellom studiens formål, teoretiske perspektiver og det konstruerte datamateriale påvirker hvilken analysestrategi som er hensiktsmessig (Anker, 2020, s. 39). Studiens formål er å belyse lærerens tilrettelegging i skolen for ukrainske flyktninger for å få en bedre forståelse av tematikken, og min analyse er inspirert av en tematisk analyse. Valget ble tatt på bakgrunn av Braun og Clarke (2006, s. 77) som legger frem tematisk analyse som en grunnleggende metode for analyse av kvalitative data, og at den på samme tid egner seg godt for dem som ikke har jobbet så mye med kvalitativ analyse tidligere. Metodens fleksibilitet i møte med teoretiske og kunnskapsmessige utgangspunkt (Braun & Clarke, 2006, s. 77-78) er en styrke ved denne tilnærmingen som passet min forskning.

En kjerneaktivitet i kvalitative analyseprosesser er koding og kategorisering (Nilssen, 2012, s. 78). I mitt arbeid kombinerte jeg en tematisk analyse med åpen koding. En tematisk analyse vektlegger å identifisere ulike mønstre og tematikker som går igjen i datamaterialet, og deretter bruke dette som utgangspunkt for analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Målet mitt var å se på datamaterialets helhet med åpent blikk for å få en generell forståelse av innholdet, der jeg ikke lette etter noe spesifikt. Min åpne koding var derfor inspirert av grounded theory som vektlegger en induktiv tilnærming til å begynne med, som tilstreber et teorifritt utgangspunkt (Nilssen, 2012, s. 78-79). Først så jeg over materialet for å få en oversikt over innholdet. Deretter begynte jeg å kode ved å lese gjennom datamaterialet, og skrev langs margen hva observasjonene og

utsagnene handlet om med korte ord eller beskrivelser som eksempelvis *tegn*⁴, *hjelp* og *lek*. Videre gikk jeg over datamaterialet en gang til der jeg markerte teksten med ulike farger som knyttet lignende koder til hverandre, der for eksempel koden *tegn* ble markert i blått. Disse fargekodene gjorde jeg til ulike kategorier som førte til at datamaterialet ble mer håndterlig. Eksempler på kategorier jeg hadde på dette tidspunktet i analyseprosessen var *kontakt lærer-elev*, *en-til-en-hjelp*, *mangfoldsrepresentasjoner*, *kommunikasjonsformer*, *medelever som ressurs* og *mangel på informasjon*. Kodingen og kategoriseringen var det Tjora (2021, s. 219) omtaler som empirinær, der kodene prøver å beskrive hva som faktisk kom frem i datamaterialet. Jeg opplevde det som viktig med empirinær koding for å kunne beskrive hva jeg faktisk observerte og hva lærerne faktisk fortalte, uten at min fortolkning skulle få for stort spillerom. Likevel var det vanskelig å kode empirinært da egne tolkninger, refleksjoner og sammenhenger oppstår i bearbeidelsen av datamaterialet. Etterstrebelen av empirinære koder hjelper forskeren å påvise og organisere den meningsbærende informasjonen, og skille ut det som var relevant med utgangspunkt i problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Basert på de nevnte kategoriene prøvde jeg å finne kjerne-kategorier som ifølge Nilssen (2012, s. 79) er kategorier som presenterer forskningens hovedtema. Kjerne-kategoriene kom til uttrykk ved å se på likhetstrekk i de ulike kategoriene, og se på hvordan de kunne knyttes til hverandre. Eksempelvis hadde empirien under kategoriene *mangfoldsrepresentasjoner* og *kontakt lærer-elev* mye til felles om inkludering av elever i klasserommet. Kjerne-kategoriene som kom frem gjennom kodingen og kategoriseringen var *inkludering av flyktningeleven*, *kommunikasjon uten felles verbalspråk* og *bevissthet om elevens flyktningbakgrunn*. I etterkant av kodingen så jeg at kjerne-kategoriene bar preg av tema jeg hadde i både observasjonsguiden og intervjuguiden, da dette har ligget i bakhodet gjennom hele analyseprosessen. Dette sammenfaller med Nilssens (2012, s. 65) påstand om at kodings- og kategoriseringsprosessen alltid påvirkes av teori. Analyseprosessen bidro til å strukturere datamaterialet og samle deler av empirien med lignende innhold gjennom koding og kategorisering. Identifiseringen av tema og begreper hjelper forskeren til å se interessante mønstre og spenninger, og luke vekk funn (Anker, 2020, s. 43). Jeg fikk på bakgrunn av dette synliggjort de funnene som var interessante og relevante opp mot min problemstilling.

3.6 Metodisk refleksjon

3.6.1 Kvalitetskrav

Kvaliteten av studien må vurderes i sammenheng med hva som er formålet, og i dette tilfellet er det å se på hva informantene gjør for å legge til rette for ukrainske flyktninger i ordinære klasser. Studien undersøker menneskers handlinger, opplevelser og erfaringer, og en slik form for kvalitativ forskning kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 223-224) ikke ha som mål å avdekke en universell sannhet. I mitt tilfelle er målet å utvide den kunnskapen som allerede eksisterer i feltet, og at den lokale kunnskapen kan brukes som råd og veiledning for meg selv som kommende lærer, og andre mennesker som arbeider med flyktningbarn. En kvalitativ studie kan ikke gjennomføres på akkurat samme måte en gang til ettersom funnene er avhengig av den gitte konteksten (Nilssen, 2012, s. 141), og dette gjelder også for mitt forskningsprosjekt. Kvalitetskrav handler

⁴ Ord i kursiv viser til eksempler hentet fra eget analysearbeid.

om at jeg som forsker skal vise leseren at funnene er troverdige (Nilssen, 2012, s. 141). I denne delen tar jeg utgangspunkt i Tjoras (2021, s. 259) tre kriterier som indikator på kvalitet i kvalitative studier; pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Pålitelighet handler om forskningsprosjektets sammenheng og interne logikk (Tjora, 2021, s. 263). Mitt valg av hensiktsmessig metode som er brukt konsekvent og synliggjort for leseren, styrker min pålitelighet. I tillegg har mitt mål vært å være transparent gjennom hele besvarelsen ved å vise hvordan undersøkelser er gjort, hvilke valg som er tatt på ulike tidspunkt, vise rekrutteringsprosessen av deltakere og fremlegg av benyttede teorier. Transparent styrker studiens pålitelighet (Tjora, 2021, s. 264). Jeg har vist hvordan forskningen har blitt gjort empirisk, analytisk og teoretisk, og illustrert sammenhengen mellom disse. Jeg har forsøkt å gi leseren innblikk i mine refleksjoner, og argumentert for valgene som er tatt. Nilssen (2012, s. 158-159) forteller at sitater styrker påliteligheten, og min bruk av sitater i oppgaven kombinert med redegjørelsen for egen forforståelse (se 3.6.2 Forskerens rolle) øker troverdigheten. Kunnskap om påvirkning av tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99) førte til avgjørelsen om å observere hver lærer to dager for at dagsformen og personlige hendelser hos elever og lærere ikke skulle få for stor betydning, og var dermed et valg jeg opplevde reduserte tilfeldige målingsfeil.

Gyldighet i en oppgave handler om grad av logisk sammenheng mellom spørsmålene som er stilt, valg av utforming, og funnene som er presentert (Tjora, 2021, s. 260). For meg ble det viktig å se på om min datainnsamling hadde god og direkte sammenheng med det jeg forsket på, for at det på den måten kunne brukes som gode representasjoner. Grad av gyldighet viser til en rød tråd i oppgaven med vekt på å prøve og besvare den gitte problemstillingen ved å hele veien tematisere lærerens møte med ukrainske flyktninger i skolen. En viktig del av studiens gyldighet er å argumentere for metodiske valg (Tjora, 2021, s. 262). Det har jeg prøvd å gjøre i denne metodedelens ved å legge frem de ulike valgene og hvordan de kan bidra til å gi meg svar på spørsmålene jeg stiller.

Det tredje kriteriet som indikerer kvalitet, er studiens generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 267). Dette er muligheten til å overføre eller generalisere funn fra en kontekst til en annen (Thagaard, 2018, s. 194). Min studie er preget av konteksten, og i lys av det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet er den lokale kunnskapen produsert gjennom det gitte utvalget og meg som forsker. Det er få informanters erfaringer og handlinger, og et begrenset geografisk område. Jeg har ikke som mål at studien skal generaliseres. Likevel ser jeg at deler av funnene kan være gjeldende i liknende situasjoner, noe Gleiss og Sæther (2021, s. 207) omtaler som en verdi som kan ha relevans i andre settinger. Denne antakelsen kan jeg ha da flere aspekter fra tidligere forskning og teori om flyktningbarn i skolen har likhetstrekk med mine funn.

3.6.2 Forskerens rolle

Ifølge Nilssen (2012) vil forskningen alltid bære preg av forskerens subjektivitet, og Kleven og Hjordemaal (2018, s. 25) påpeker at forskeren aldri kan oppnå et objektivt blikk. Jeg møter det som forskes på med bakgrunn i egen forforståelse med mine

holdninger, erfaringer, verdier og kunnskap. I en kvalitativ studie med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn mener jeg det viktig å formidle til leseren at jeg er bevisst min egen subjektivitet og hvilken påvirkning den kan ha, ved å synliggjøre mitt faglige utgangspunkt og personlige bakgrunn. Slik tydeliggjør jeg egen kunnskap om at studien bygger på min tolkning, refleksjon og forståelse.

Mitt faglige utgangspunkt kommer fra grunnskolelærerutdanningen med masterfaget profesjonsrettet pedagogikk. Gjennom denne retningen har jeg fått stor interesse for de sosialt sårbare barna i samfunnet, og utviklet et ønske om hvordan jeg som fremtidig lærer kan spille en avgjørende rolle i disse elevenes skolehverdag. Som nevnt innledningsvis har jeg i flere tilfeller gjennom praksisperioder, lærervikariater og jobb i sommerskoler hatt erfaringer med flyktningbarn i skolen. Jeg har også flere ganger hatt ukrainske elever i mine klasser i løpet av det siste året. Motivasjonen for oppgaven bunnar i opplevelsen av usikkerhet i møte med disse elevene, i kombinasjon med en følelse av manglende kunnskap og kompetanse for å skape en best mulig skolehverdag for denne elevgruppen.

Av personlig bakgrunn er det flere momenter jeg vil trekke frem. Tematikken «ukrainske flyktninger» har en annen påvirkning på meg, sammenlignet med flyktninger fra andre land. Dette er grunnet geografisk nærhet, samtidig som ukrainere har mange likhetstrekk med nordmenn som en del av den vestlige verden. I løpet av livet mitt har jeg aldri følt en krig så tett på, og jeg blir stadig påvirket av krigsbildet som mediene formidler. I tillegg har jeg selv aldri flyktet. Selv om jeg ikke intervjuer ukrainske barn, er det sannsynlig at en forsker med flyktningbakgrunn ville stilt andre type spørsmål til lærere, eller gjort andre valg om hva som er sentrale observasjoner.

Jeg er helt fersk i forskerrollen, og en erfaren forsker ville sannsynligvis gjennomført observasjonene og intervjuene på en annen måte. Et annet moment jeg vil nevne er min relasjon til informantene som ble utviklet over to observasjonsdager gjennom småprat i friminutt, pauser, og før og etter elevene skoledag. Jeg pratet derfor mer med informantene enn jeg hadde gjort dersom jeg kun hadde hatt et intervju. Selv om Thagaard (2018, s. 108) forteller at det er usikkert hvor mye relasjoner påvirker det informantene forteller, opplever jeg at deltakeren hadde handlet likt og fortalt det samme uavhengig av hvem som forsket og grad av relasjon. Denne antagelsen er basert på observasjoner fra de to ulike skoledagene, og at tematikken ikke er like nær sammenlignet med dybdeintervju om eksempelvis informantens personlige erfaringer. Egen forskerrolle blir også tydelig i en sosialkonstruktivistisk forståelse der jeg har konstruert datamaterialet gjennom bestemte utvelgelser. Dette samstemmer med Ankers (2020, s. 64) fremleggelse av å synliggjøre forskerrollen ved å vise til at datamaterialet er konstruert til forskjell fra å være samlet inn.

3.6.3 Etske vurderinger

Etske vurderinger har vært en sentral del av hele forskningsprosessen, og jeg vil derfor gjøre rede for hvordan sentrale momenter innen forskningsetikk ble ivaretatt i studien. I min forskning har det vært viktig at informantene har fått informasjonen de trenger for å vurdere om de vil delta, og informasjon om muligheten til å trekke seg når som helst.

Alle informantene møtte jeg først personlig og fortalte om masterprosjektet der alle tre sa «ja» til å være med, og ønsket mer informasjon på mail. Deretter fikk de et sammendrag om studien, og informasjonsskriv og samtykkeskjema⁵ på epost. Med utgangspunkt i Personopplysningsloven (2018) artikkel 5 ble det viktig å informere om hvordan personopplysningene skulle lagres, hva bidragene skulle brukes til, og at dataene ikke skulle bli brukt til noe annet enn denne studien. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 28-29) poengterer også dette i sine kommentarer om at de utforskende personene må få all nødvendig informasjon om hensikten med studien, og forståelse av følgene av å delta. Personvern står sterkt som en del av å respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29). Alle informanter signerte samtykkeskjema. De etiske betraktningene er vist ivaretatt gjennom godkjenning fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør⁶ til å gjennomføre forskningen ved observasjon og intervju. Godkjennelsen er en vurdering om at jeg har sørget for å behandle personlig informasjon konfidensielt og trygt lagret. Dataene ble lagret sikkert gjennom NICE lagring, og deltakernes anonymitet bevares ved at alle sitater er gjengitt på bokmål slik at dialekt ikke kan gjenkjennes og ved å bruke koder som eksempelvis «lærer 1» istedenfor navn gjennom besvarelsen.

⁵ Se vedlegg 3 og 4

⁶ Søknaden ble sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) 6.12.2022. I tråd med endring av forvaltningsorgan til Kunnskapsdepartementet referer jeg derimot til Sikt som er Kunnskapssektorens nye tjenesteleverandør.

4 Presentasjon av funn

Formålet med å presentere funn er at leseren skal få økt kunnskap om temaet som er undersøkt uten å selv måtte gå gjennom datamaterialet som er konstruert (Tjora, 2021, s. 216). Som nevnt i metodekapittelet har jeg analysert funnene med inspirasjon i tematiske analyse for å besvare problemstilling: «Hva gjør lærere i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn?»⁷. I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra analyseprosessen. I hovedsak var det tre kjerne kategorier som utmerket seg, og disse blir presentert som mine tre hovedfunn. Hvert hovedfunn er toleddet med to underkategorier. Funnene presenterer lærernes fokusområder i møte med deres ukrainske elev. Det første funnet jeg legger frem handler om lærerens vektleggelse av inkluderingsarbeid i klasserommet. Her presenterer jeg lærerens og medelevers rolle i inkluderingen av klassens nye elev. I det andre underkapittelet presenteres hovedfunn om kommunikasjonsformer i klasserommet uten et felles verbalspråk. Hovedvekten er orientert til bruk av kroppsspråk og ulike oversettelsesverktøy. Det siste hovedfunnet; bevissthet om elevens flyktningbakgrunn, tar for seg lærerens forståelse av å trå varsomt som en konsekvens av lite informasjon om elevens tidligere erfaringer, og hvordan dette påvirker lærerens forberedelse og valg av læringsaktiviteter i undervisningen. Funnene som blir presentert er en kombinasjon av beskrivelser av observasjoner og intervjuer, og sitater fra lærernes utsagn. Jeg valgte å presentere dette kapittelet, inkludert sitatene, i en sammenhengende tekst for at den skulle ha god flyt og ligne en beskrivende fortelling slik at leseren selv kunne danne et bilde av situasjonene jeg formidler. I omtalelsen av lærere bruker jeg «lærer 1», «lærer 2» og «lærer 3» der den første jobber på 2. trinn, den andre på 5. trinn og den tredje på 7. trinn. Når det refereres til de ukrainske elevene brukes numrene 1, 2 eller 3 etter «elev» for å vise til hvilken lærer eleven har. Eksempelvis er «elev 1» i klassen til «lærer 1»⁸. Ved bruken av «de aktuelle elevene» viser dette også til de ukrainske elevene med flyktningbakgrunn. Jeg har ønsket å etterstrebe en fremleggelse av funn som er mest mulig fri for refleksjon og diskusjon. Likevel har jeg lagt til noen kommentarer underveis, og presentasjonen av funn er påvirket av min vurdering og tolkning som forsker av hva som er sentrale funn og tema. I lys av et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn er dette kapittelet en presentasjon av min forståelse av den virkeligheten som ble skapt i den sosiale sammenhengen forskningen inngikk i. I neste kapittel; drøftingsdelen, setter jeg funnene i sammenheng med hverandre og relevant teori for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

4.1 Inkludering av flyktningeleven

Mitt hovedfunn var lærernes vektlegging av inkludering for klassens nye elever. Dette ble synlig gjennom observasjoner av lærerens handlinger og gjennom intervju der de fortalte om inkluderingsarbeid som en sentral del av deres praksis. «Det viktigste er at han føler

⁷ I fortsettelsen brukes ikke alltid begrepet *flyktningbakgrunn*, og i kommende drøfting vil bruken av *ukrainske elever* og *elever* vise til elever med flyktningbakgrunn.

⁸ Ved beskrivelse av lærerne varierer bruken av *hun* og *han* etter lærerens kjønn. Elevene omtales kun med *han* da alle de ukrainske elevene var gutter.

seg velkommen» fortalte lærer 1 både under første observasjonsdag og i intervjuet. Videre ble det fulgt opp med utsagn om at det sosiale er første prioritert i startfasen, mens det faglige aspektet får større prioritet etter hvert. Alle lærerne fortalte selv at de var opptatt av inkludering for alle elever i klassen, og ønsket at dette skulle gjennomsyre deres undervisning. I datamaterialet kom det frem ulike sider ved inkluderingsarbeidet, der det foregikk parallelle prosesser avhengig av de involverte personene. I dette underkapittelet ser jeg først på funn om lærerens rolle, og presenterer deretter funn om lærerens bruk av medelever i inkluderingsarbeidet.

4.1.1 Lærerens rolle i inkluderingsarbeidet

Læreren tok mange valg for å legge til rette for inkludering. Et funn som ble synlig da jeg kom inn i klasserommet var rommets fysiske utforming på 2. trinn. Elevene satt i grupper med egne navnelapper på hver pult, og elevens skuffeseksjon var merket med navn. Også på 5. og 7. trinn hadde elevene egen pult og hylleplass. Utformingen bar ikke synlig preg av at det var satt inn *en ekstra pult*, da alle de aktuelle elevene satt mellom medelever, og ikke i utkanten av rommet. Av andre utforminger i klasserommet hadde to av lærerne bursdagsplakat med alle elevenes fødselsdag, og ark i klasserommet med bilder og ord på norsk, engelsk og ukrainsk. Arkene inneholdt ord med bilder av for eksempel «pult», «stol», «klasserom», «do», «ark», «fargelegge» og «friminutt». Første observasjonsdag på 2.trinn viste læreren frem et par nye ark til elevene. Hun gjennomgikk bildene, ordene, og uttalelsen på norsk og ukrainsk, og flere av ordene repeterte elevene sammen med læreren. Disse arkene var ment som hjelp til kommunikasjon der både de norske og den ukrainske eleven kunne peke på bildene på arket om de ikke hadde et verbalt begrep. I tillegg stod noen begreper på norsk og ukrainsk uten bilder som eksempelvis «nå», «først», «senere» og «etterpå» til kommunikasjon mellom lærer og den ukrainske eleven for å planlegge skoledagen. Bilder utenfor og i klasserommet var av barn med ulike hudfarger, klær og hårtyper. På mellomtrinnene var det noen kart og bilder på veggene, men mindre sammenlignet med 2. trinn. Klasserommene hadde ulik utforming, og læreren hadde valgt hvilke bilder, ark og plakater som fikk plass på veggene.

I tillegg til den fysiske utformingen av klasserommet viste funnene at inkludering skjedde i interaksjonen mellom lærer og den ukrainske eleven, og lærer og elevgruppen. Valg av læringsaktiviteter påvirket i hvilken grad den ukrainske eleven hadde mulighet til å delta. «Jeg ville jo skreddersy det [undervisningen], ikke bare for han, men for klassen» fortalte lærer 1 om valg av læringsaktiviteter. Alle lærerne valgte aktiviteter som elevene kunne være med på, med noen tilpasninger. 2. trinn hadde gjentatte ganger stasjonsarbeid med aktiviteter som puslespill, yatzy, stigespill, lesestasjon, og terningspill med gymaktiviteter som froske- og stjerne hopp. Mange av stasjonene gjorde elevene uten hjelp, og ved bruk av stasjoner fulgte læreren opp der det var behov. Eksempelvis var lesestasjonen en plass der noen elever leste selvstendig i egne bøker, mens læreren og elev 1 hadde begrepstrening ved å se sammen i en bildebok. Eleven sa ordet på ukrainsk, og læreren på norsk og engelsk. På en skrivestasjon hadde elevene ulike oppgaver og bøker, der elev 1 jobbet med utvalgte sider fra en førsteklassebok. Lærerne på mellomtrinnet fortalte at skolene hadde benyttet seg av gratis

læringsressurser fra «God læring» på Elevkanalen, Campus Matte, og Kunnskap.no⁹ som var oversatt til ukrainsk. Lærer 3 fortalte at elev 3 noen ganger blir tatt ut for ekstra norskopplæring eller styrking i teoritunge fag som norsk og naturfag. «Vi vil ikke ta han ut i de praktiske fagene eller de han mestrer godt som sløyd, gym og matte forsåvidt. Sånn at han får vært med de andre i det han synes er gøy og mestrer» fortalte lærer 3. Alle lærerne ga en-til-en hjelp da de hadde mulighet og eleven uttrykte behov for det. I tillegg var det gjentakende bruk av ulike navn i oppgavetekster som «Selma» og «Savat», og i prat om vinterferieaktiviteter vektla lærer 2 forskjellige aktiviteter barna kunne gjøre. Klassen snakket om å dra på hytta, være hjemme, gå på ski, se på tv, spille spill, spise god mat og leke med venner. Både lærer 1 og lærer 2 hadde pauseaktiviteter med filmklipp, musikkavspillinger og lek uten konkurranser. På 2. trinn hadde de leker med bilder av dyr og tilhørende bevegelser til musikk, og filmklipp uten verbal tale som «Grizzly og Lemmen» og «Tom og Jerry». Hos lærer 2 hørte de på forskjellig musikk som en rolig start eller som en pauseaktivitet, og lekte leker som «Knutemor» og «speilleken» der alle elevene kunne delta uten at det skulle kåres en vinner.

«Jeg prøver å lære eleven å kjenne» fortalte lærer 2. Funnene viste at lærerne alltid smilte og nikkete til eleven, ga nærhet gjennom forsiktig berøring på rygg eller skuldre, ga positiv respons mens elevene jobbet med oppgaver, prøvde seg på noen ukrainske ord innimellom, og brukte tid på å finne ut hva eleven likte å gjøre utenom skoletid. På 2. trinn kunne elevene velge mellom ulike hilsemåter på morgenen, med eksempelvis klem-, hånd- eller fothilsning. Elev 1 valgte fothilsning og smilte til læreren. En gjenganger var også at lærerne ikke ga negativ tilsnakk til deres ukrainske elev. Et «nei» eller «det skal vi ikke gjøre nå» oppfattet jeg som beskjeder, mens såkalt kjeft fikk ingen av de ukrainske elevene selv om de ikke gjorde helt som de skulle. «Jeg er jo litt greiere med han siden han ikke alltid forstår beskjeden, og han har heller ikke fått like lang tid til å trene på det som de andre» fortalte lærer 1 under intervjuet. Også lærer 2 påpekte at «han gjør jo omtrent alltid det han får beskjed om, [...] også vil jeg ikke at den interaksjonen vi har i løpet av dagen skal være negativt ladet». «Nå tillater jeg mer enn jeg kommer til å gjøre senere, men det er fordi jeg må lære meg å kjenne hans grenser og væremåter» (lærer 1). I oppstart av dagen talte lærer 1 opp antall barn til stede høyt sammen med elevene. Hun kommenterte «vårt magiske tall er nå 17» (lærer 1) som refererte til klassens fulle antall elever som har økt med en person etter klassens nye tilskudd.

4.1.2 Medelevers rolle i inkluderingsarbeidet

«Vi får ikke eleven til å bli en naturlig del av klassen uten at resten av elevgruppen spiller på lag», fortalte lærer 1. Også lærer 2 påpekte at «Vi må samarbeide med elevene sånn at ingen føler seg utenfor». Alle lærerne forklarte at de brukte medelever i klassen som en del av inkluderingsarbeidet. Som jeg påpekte i avsnittet over, viser funnene at lærerne hadde tatt gjennomtenkte valg om hvem eleven hadde som læringspartnere og var på gruppearbeid med gjennom fysisk plassering. Dette er basert på medelevers interesse, egenskaper og personlighet. Eksempelvis observerte jeg på 2. trinn at gruppesammensetningen var en gutt med noe engelskkompetanse der de kommuniserte litt på norsk og engelsk, en annen gutt med samme interesser innen gaming og fotball,

⁹ Dette er noen av læremidlene som er oversatt til ukrainsk med støtte fra Utdanningsdirektoratet som er gratis tilgjengelig i tre år (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

og to jenter som var gode sosiale og sterke faglige. En slik sammensetning gjorde at den nye eleven hadde stabile, trygge og forskjellige folk rundt seg i startfasen. «Jeg vil jo at han skal få seg venner på ekte, ikke sant? Ikke bare skolevenner. Men skolevenner er det jeg kan bidra med i begynnelsen» sa lærer 1. Alle lærere ga ros til medelevene ved gode handlinger. «Nå ser jeg at du hjelper til, det er veldig fint», sa lærer 3 til en medelev som hjalp elev 3 i norsktimen. På 2. trinn gikk elev 1 på do, og læreren benyttet anledningen til å gi en beskjed til klassen på norsk etter uro under en matpause. «Det er ingen nye regler selv om vi har fått en til elev i klassen, med det er ekstra viktig at reglene blir fulgt så vi kan vise hvordan vi liker å ha det» sa lærer 1 til klassen. Videre la hun til: «også er det viktig at vi er ekstra tålmodige fordi jeg nå snakker litt saktere, tydeligere og med enda flere bevegelser».

Funnene viser at også medelever var viktige i forberedelsen for inkludering før klassene fikk en ny elev. På 2. trinn snakket klassen om hva de kunne gjøre for at han skulle føle seg velkommen. Elevene hadde tegnet et ukrainsk flagg som de hadde teipet til det norske flagget på kateteret som vanligvis ble brukt under bursdagsfeiringer. På elev 1 sin første skoledag lagde klassen navnelapper som elevene og lærerne gikk rundt med. «[...] de er jo bare syv år, så jeg må jo passe på hvor mye jeg forventer også» sa lærer 1 under intervjuet, mens hun roste elevene sine for at de har deltatt aktivt for å inkludere klassens nye elev. På 5. trinn hadde elevene også kommet med forslag til hvordan de kunne ta imot elev 2. «Vi lærte oss *hei* og *jeg heter* på ukrainsk til hans første skoledag» fortalte lærer 2. Lærer 3 fortalte at 7. trinn hadde snakket om hva de selv syntes vært viktig for å føle seg inkludert om man begynte på en ny skole og i en ny klasse, med å smile og hilse, og ta han med på det man gjør i friminuttene og i klasserommet.

Alle tre lærerne nevnte i intervjuet at de ønsket å få klassens nye elev i lek og aktivitet med sine klassekamerater. Et funn i alle klassene var jevnlig bruk av aktivitet i undervisningen, og lærerne på mellomtrinnet fortalte at dette ble gjort for å hjelpe eleven å komme i kontakt med medelever. På 2. trinn var det vanlig med denne mengden lek. 2. trinn hadde fargelegging som aktivitet på slutten av en undervisningsøkt, og elev 1 sluttet ikke å fargelegge da klassen fikk beskjed om å pakke sammen. Lærer 1 gikk bort til eleven, men elev 1 svarte med et stopp-tegn. Elev 1 fikk tegne ferdig, og medelever kom bort for å se på arket. De var tydelig imponert med utsagn som «Wow, han er flink», «Se på den da dere!» og «Du er skikkelig godt til å tegne elefanter», og læreren kommenterte høyt den fine fargeleggingen. På 5. trinn hadde klassen en ti minutters valgtime der de valgte mellom aktivitetene kortspill, tegning og brettspill. Et par gutter hadde tidligere fått i oppgave av læreren å forklare klassens nye elev kortspillet *Idiot*. Spillet hadde elev 2 spilt før, og i valgtimen kom gruppen rask i gang. Guttene spilte godt sammen, og uttrykte at de hadde det gøy gjennom smil og latter. Spillepausen ble utvidet til 30 minutter, og begrunnelsen fra læreren (2) var at «dette er perfekte øyeblikk der de bygger relasjon og kan bli bedre venner». På 7. trinn hadde de pauseleken «Bomba» der elevene står i ring og sender en tennisball til hverandre. Alle elevene deltok i aktiviteten. Den som hadde ballen da musikken stoppet røyk ut, og latter og smil preget klasseleken mellom elever og lærer. Elev 3 viste at han var trygg på leken ved å beherske reglene, delta aktivt, og lo mange ganger underveis.

4.2 Kommunikasjon uten felles verbalspråk

De tre lærerne påpekte vanskeligheten av å kommunisere uten et felles språk. Dette funnet ble tydelig både gjennom observasjonene og samtalene i etterkant. «Jeg opplever det er vanskelig å bli kjent, for det er vanskelig å både forstå og bli forstått» sa lærer 2 i intervjuet. Lærer 3 fortalte også at det tar lengre tid å bli kjent da samtalen lettere stopper opp sammenlignet med norsk- eller engelsktalende elever. Lærer 1 var opptatt av at det kan være utfordrende for medelevene også. I en norsktime på 2.trinn hadde elevene en digital bok om elefanter og undervisningsopplegget vekslet mellom norsk og ukrainsk. Valgt bokside med ukrainsk tekst og bilde ble vist på Smartboard, mens en lydfil av teksten ble spilt av på ukrainsk. Deretter leste læreren den samme boksiden på norsk. Lærer og elever gjorde bevegelser som illustrerte en elefant. Mens teksten ble fortalt på ukrainsk satt medeleverer noe urolig eller stirret tomt ut i luften. «Synes dere det er vanskelig å forstå det som blir sagt?» spurte lærer 1. Elevene nikkete. «Da skjønner vi at det er vanskelig når noen forteller noe på et språk vi ikke kan. Sånn når vi snakker norsk, sånn høres det ut for han [klassens ukrainske elev]» påpekte lærer 1 videre. Elevene nikkete og så på hverandre. Ved flere anledninger minnet lærerne klassen på at det kan vært lurt å bruke kroppen og lyder når vi skal snakke sammen. «Når vi bruker kroppen til å snakke kan man forstå hverandre selv om ikke alle kan samme språk» sa lærer 2 til klassen sin i en norsktime. Alle lærerne fortalte om språklige utfordringer i undervisningen under intervjuet. I observasjonene ble det synlig at lærerne brukte kroppsspråk, bevegelser, tegning og oversettelsesverktøy for å kommunisere og bli kjent med deres nye elev.

4.2.1 Kroppsspråk og språklyder

Bruken av kroppsspråk som kommunikasjon var et funn jeg så i alle undervisningssituasjoner jeg observerte. Også under intervjuene påpekte lærerne at de var blitt mer bevisste på bruken av bevegelser etter at deres ukrainske elev hadde begynt i klassen. Spesielt på 2. trinn var bevegelser, lyd og lydord en del av all forklaring der eksempelvis stor og liten ble illustrert med armene henholdsvis kort og langt fra hverandre, bil illustrert med rattbevegelser og «brom», «voff, voff» og «hund» ble sagt med peking på bilde av en hund, og akebakke med en håndbevegelse som illustrerte forflyttelse ned en bakke. Dette var håndgester som elevene også hadde tatt i bruk etter illustrasjon fra læreren. «Bevegelser tror jeg er lurt for å gjøre seg forstått med små barn, uavhengig av hvilke språk de kan og ikke. Men spesielt viktig nå» fortalte lærer 1. Peking ble også brukt gjentakende ganger. Ofte for å vise hva elevene trengte, eller hva som skulle hentes. Læreren pekte på chromebook eller blyant, eller ut av vinduet for å illustrere friminutt. I en sløydtid på 7. trinn var omtrent all voksenhjelp uten verbalspråk. Læreren (3) pekte på saken og illustrerte hvordan den skulle brukes, pekte på planken og tegnet streker for hvor det skulle sages. Tommel opp ble brukt på alle alderstrinn, mens lærerne sa «går det bra?», «forstår du?» eller «bra jobba». Kombinasjonen av bevegelser og lyder var en gjentakende kommunikasjonsform i alle klassene.

Funn viste at læreren oppfordret sine elever til å bruke kroppsspråk i kommunikasjonen med klassens nye elev. Her krevdes påminnelse og råd for at medeleverer skulle bygge relasjoner gjennom bruk av kroppen. I mangel på felles verbalspråk observerte jeg gjentatte ganger at de ukrainske elevene tok kontakt med medeleverer ved å prikke på

skulder, hode eller rygg. På 2. trinn hendte det at eleven tok av luen eller blåste i øret til medelever for å få deres oppmerksomhet. «Det er ikke alltid elevene vet hvordan de skal reagere» fortalte lærer 1 under intervjuet, og i undervisningen påpekte hun dette flere ganger gjennom ulike utsagn som eksempelvis «Nå prøver han å få kontakt med deg, så du kan snu deg, og smile og si hei». Under en undervisningsøkt på 2. trinn blåste elev 1 inn i øret på en gutt og medeleven reagerte med å rope mot ansiktet til den ukrainske eleven. Lærerens respons vektla hvordan en slik reaksjon kan oppleves skremmende og ubehagelig. «Hvis det er noe vi ikke liker kan vi bruke *nei-* eller *stopp*-tegnet» responderte lærer 1. Bevegelser med håndflaten som signaliserer *nei* og *stopp* er noen av bevegelsene klassen øvde på som kunne brukes for å formidle det de ønsket å si. Ved andre anledninger ble elev 1 og noen medelever urolige i lyttekroken, og lærer 1 korrigerende elevene på norsk med «nå kan vi vise hverandre hvordan vi sitter i lyttekrok med rumpa på benken, beina i bakken og hendene i fanget».

4.2.2 Oversettelsesverktøy

I tillegg til bruk av bevegelser og kroppsspråk, ble det et tydelig funn at lærerne brukte oversettelsesverktøy til å kommunisere. De digitale hjelpemidlene google oversetter og SayHi¹⁰ bidro i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Her snakket eller skrev lærerne inn på norsk og innholdet ble oversatt til ukrainsk. Appen ble også brukt til å oversette sider i boken der den registrerte gjennom et bilde hva som var tekst og illustrasjoner, og oversatte teksten til ukrainsk. De digitale verktøyene ble brukt under læringsaktiviteter og til viktige beskjeder. På denne måten kunne de ukrainske elevene også lese utvalgte avsnitt for å henge med i undervisningen med en kombinasjon av norsk og ukrainsk. I intervjuet fortalte lærer 1 at appen fungerte best fra norsk til ukrainsk, mens oversettelsen fra ukrainsk til norsk ikke alltid var like presis. På 2. trinn ble «ukens ord» skrevet og lest opp på ukrainsk ved bruk av google oversetter, og det samme ble gjort ved felles gjennomgang av sentrale begreper i matematikken. Ved bruk av chromebook i undervisningen brukte elevene oversettelsesprogrammer inne på læringsplattformene. I de tilfellene plattformene ikke hadde en oversettelsesfunksjon ble appen brukt som hjelpemiddel. På 5.trinn hadde læreren (2) en digital sosiometrisk undersøkelse med klassen som elev 2 gjennomførte på ukrainsk, og underveis spurte han hverken om hjelp eller utdypende forklaringer. Eleven på 7.trinn hadde en egen chromebook som var innstilt på ukrainsk og lærer 3 la opp til bruk av denne i de fleste timene i klasserommet. I lengre skriveoppgaver som fagtekst eller korte, digitale bøker skrev elev 2 og 3 på ukrainsk, og oversatte oppgaveteksten med digitale hjelpemidler. I noen tilfeller oversatte elev 3 teksten til norsk da han viste det frem til læreren, og andre ganger så læreren over teksten på ukrainsk. Læreren (3) brukte like lang tid da han sjekket elevenes produserte tekst uavhengig av språket den var skrevet på. Han ga lignende respons med bevegelser som tommel opp eller klapp på ryggen, og verbale uttrykk til alle elevene i klassen. Elev 3 leste også bøker og tegneserier på ukrainsk på datamaskinen sin.

I tillegg til digitale oversettelsesverktøy, viser funn at medelever ble brukt for kommunikasjonshjelp. Elever som kunne samme eller lignende språk ble brukt som tolker både for den ukrainske eleven og for lærerne. På 2. trinn kunne et par medelever

¹⁰ «SayHi Translate» er en gratis oversettelsesapp som umiddelbart oversetter tekst og tale.

engelsk og polsk, og noen begreper ligner de ukrainske ordene. På 5. og 7. trinn snakket en medelev i begge klasser russisk, og de russisktalende og ukrainsktalende elevene snakket mye sammen. «Vi er litt redde for at vi bruker han [den russiske eleven] opp» kommenterte lærer 3 siste observasjonsdag. I begge klasser på mellomtrinnet observerte jeg oftere at de russisktalende elevene ble brukt for å oversette i samtaler, enn bruk av digitale oversettelsesverktøy. I samarbeids- og gruppeoppgaver satte læreren den ukrainske eleven sammen med elever med samme språkkompetanse. Lærerne oppfordret flere ganger til samarbeid mellom elevene med kommentarer som «gjerne snakk ukrainsk og russisk om dere vil» (lærer 2) eller «snakk sammen sånn at dere forstår» (lærer 3).

4.3 Bevissthet om elevens flyktningbakgrunn

De tre lærerne hadde til felles at de fikk vite om klassens nye tilskudd kort tid før elevens første skoledag. Ingen hadde hatt møte for informasjonsoverføring, og lærerne hadde derfor svært lite kunnskap om elevens behov for tilrettelegging. I intervjusituasjonen spurte jeg lærerne om hvordan de hadde forberedt seg til å ta imot en ukrainsk flyktning og om dette hadde vært et kollektivt prosjekt på skolen. Funnene viste at ingen av lærerne hadde hatt felles opplegg med skolens pedagogiske ansatte, men hadde selv oppsøkt sentral informasjon og noen hadde diskutert med nærmeste kolleger på eget initiativ. De hadde lest seg opp om krigen og ukrainsk historie, søkt opp tilgjengelige læringsressurser på riktig språk, råd i møte med flyktningbarn i skolen, og hvilke lover de skulle forholde seg til. «[...] også søkte jeg opp hva man kan forvente i forhold til traumer og sånt. Jeg ville jo forberede meg, sånn for å kunne vise respekt» fortalte lærer 1. «Jeg føler jo jeg stiller litt på bar bakke» fortalte lærer 2, og la til «vi har ikke gjort det før, så vi må trå litt varsomt, prøve oss frem og gjøre vårt beste». Alle lærerne hadde hatt elever med flyktningbakgrunn i sine klasser tidligere, men beskrev dette som en ny situasjon da eleven nettopp hadde flyktet, ikke hadde vært i mottaksklasse, ikke kunne noe av det norske språket og hadde begrensede engelskkunnskaper.

På samme måte som lærerne samarbeidet med elevene i inkluderingsarbeidet, påpekte samtlige viktigheten av å forberede klassen og foreldregruppen på den nye eleven som hadde flyktet fra krigen i Ukraina. Lærer 1 fortalte at situasjonen var spesiell da klassen kjente konflikten fra tidligere og «[...] det påvirker jo at jeg må tenke over hva jeg har sagt tidligere og videre sier om konflikten» (lærer 1). «Vi har jo ikke gått inn på detaljer, men de vet jo hvem som er slem og hvem som på en måte gjør litt hva» fortalte lærer 1 og la til: «men jeg har vært bevisst på å ikke ha for mye fokus på det til ungene, og sagt at det kan de snakke med sine foreldre om». I forarbeidet på 5. trinn fortalte lærer 2 at de snakket mye om krigens forhistorie og hva situasjonen var der nå, og så bilder og filmklipp sammen; «Vi snakket om hvordan vi tror det er å være flyktning som barn og det å komme til et nytt sted der vi ikke kan språket». Videre forklarte han et ønske om at elevene skulle opparbeide en forståelse og medfølelse i møte med den nye situasjonen. «Jeg vil jo at han skal føle seg som et barn på lik linje med de andre. At han ikke skal gå med en flyktning-merkelapp i panna liksom» fortalte lærer 2 under intervjuet. Han la til «Jeg må jo være svært bevisst på hva han kanskje kan ha opplevd, men jeg tror det er lurt at de andre [medelevene] behandler han som en vanlig klassevenn». Lærer 3 forklarte at i hans klasse hadde de snakket om at de skulle få en til

elev som kom fra Ukraina. De hadde snakket lite om at han hadde flyktet fra landet sitt, men mest om at han var en 12 år gammel gutt som begynner på en ny skole.

4.3.1 Lite informasjon om eleven

Funn viser at alle lærerne hadde lite informasjon om deres nye elev. Før datainnsamlingsperioden hadde lærerne begynt kartlegging av elevens faglige nivå, og dette fortsatte de med i de dagene jeg observerte. Kartleggingen foregikk gjennom vanlige læringsaktiviteter. Lærerens tidlige kartlegging ble et verktøy for å kunne tilrettelegge undervisningen ut fra elevens behov og nivå. «Han kan jo veldig mye. Det er språkforståelsen som er det utfordrende for å formidle det han kan» fortalte lærer 3. På 2. trinn hadde læreren lesegrupper, der eleven ble plassert på den svakeste gruppen som «ikke har noen problemer med å repetere bokstaver og bokstavlyder» (lærer 1). «I Ukraina går de på førskole, men jeg vet ikke hva det innebærer å gå på førskole i Ukraina, og hva det innebærer å gå på førskole når det er krig i landet ditt» fortalte lærer 1 i tilknytning til kartlegging av elevens ferdigheter. Lærer 2 vektla fordelene av at eleven kunne litt engelsk; «Ukraina har jo et annet alfabet, men han kunne noen bokstaver gjennom engelsken likevel. Dette gjør det kanskje litt lettere å kunne lære norsk». I alle klassene ble elevene i korte perioder tatt ut av klasserommet for å gjøre egne aktiviteter sammen med en voksen der lærerne fortalte at dette var en del av kartleggingsarbeidet. Alle de tre lærerne vektla at deres elev var sterk faglig, og at språket og oversettelsen var elevens største utfordring.

Lite informasjon om eleven omhandlet mer enn deres faglige nivå. Ingen av lærerne hadde mye kunnskap om familiesituasjon og fluktopplevelse. På 2. trinn så jeg at mor levte og hentet, mens på 7. trinn fortalte læreren (3) at eleven ble unnvikende og stille de gangene de hadde spurt om familien. Lærerne fortalte at de derfor ikke vet om familien er samlet eller splittet, om noen familiemedlemmer er etterlatt i Ukraina, eller om det har skjedd noe med dem på veien. Hva eleven har sett under krigen og flukten har de heller ingen kunnskap om. «Vi tar jo imot et barn som kanskje har hatt det vanskelig, det vet vi jo ikke, men som skal ha det godt her og nå» sa lærer 1 i responsen på hva som ble viktig fokusområde i forberedelses- og oppstartsfasen.

I to av de tre klassene jeg observerte var pauseavtaler mellom lærer og den ukrainske eleven et funn. Dette gikk på at eleven kunne si ifra med et avtalt tegn når han trengte en pause, og brukte denne tiden til å tegne, blad i bøker eller se en filmsnutt. Begrunnelsen var «[...] å prøve å møte dette barnets behov» og «[...] prøve å lære oss barnets grenser» (lærer 2). I timene jeg observerte var det rundt en pause per undervisningsøkt, og dette i tilknytning til enten lang selvstendig arbeidsøkt eller mye norsk informasjon over tid.

4.3.2 Tema og læringsaktiviteter i klasserommet

Lærerne fortalte at elevens flyktningsbakgrunn påvirket valg av tema og læringsaktiviteter i klasserommet. Gjennom observasjonene så jeg ingen tematikker jeg opplevde som vanskelige eller upassende som eksempelvis timer elevene ikke var forberedt på om krigføring, flukt eller død. Funnene viste at de tre lærerne hadde tatt et aktivt valg der

krigen i Ukraina ble snakket lite om i klasserommet, og elevene var oppfordret til å spørre hjemme om de hadde nye spørsmål. Begrunnelsen for dette var ulike varianter av svaret *vi vet ikke hva han tenker om det*. «Jeg er jo redd for å tråkke feil og si noe som er dumt» fortalte lærer 2. Alle lærerne opplyste at de hadde snakket mye om krigen da den brøt ut, og på 5. trinn fortalte læreren at hendelser fra krigen kan dukke opp på SuperNytt¹¹. «Jeg pleier å se gjennom hvilke tema SuperNytt skal ta opp, for å ta en vurdering på om vi skal se på det. Uansett må vi ha tid til å kunne prate om det [krigen] i etterkant» fortalte lærer 2.

Lærerne ønsket å løfte frem tema som ikke var vanskelig å snakke om, og som de fleste elever hadde kjennskap til. På 2. trinn ble «gaming» et tema som engasjerte stort i norsktimen, der den ukrainske eleven deltok mer sammenlignet med timene i forkant og etterkant. 2. trinn hadde også aktiviteter der læreren lot elevene tegne fritt, og elev 1 tegnet det norske og ukrainske flagget inni et hjerte. «Han er nok takknemlig for å være her» kommenterte lærer 1 i prat om tegningen. På 5. trinn hadde de tema mange elever hadde vist interesse for tidligere om sport og idrett. Elev 2 fortalte han var fotballfan, og lagde presentasjon om hans engelske favorittlag. På 7. trinn hadde de fokus på temaet «tekst for å forstå hverandre» og hvordan mennesker kan lese fortellinger for å øke forståelse for andre folk og deres liv.

I samtale under observasjonsdagene og i intervjuet fortalte læreren (1) på 2. trinn om en hendelse jeg beskriver selv om jeg ikke observerte den direkte, ettersom den gir et bilde av lærerens undervisningspraksis. Utgangspunktet var en læringsaktivitet der faktaopplysninger skulle brukes som en bli-kjent-aktivitet¹². Elevene skulle tegne svaret på ulike påstander og spørsmål om blant annet «favorittfarge», «favorittdyr» og «jeg liker ikke». Læreren hadde illustrert hvordan aktiviteten skulle gjennomføres på forhånd med sin favorittfarge, og at hun ikke liker slanger. Begrepene som skulle besvares stod på norsk og ukrainsk. Mot slutten av timen presenterte læreren elevenes ark i lytttekroken. Mens medelever hadde illustrert at de ikke likte eksempler som mus og kaviar, hadde den ukrainske eleven tegnet at han ikke likte bombingene i Ukraina. «Dette sier jo noe om hva denne gutten sitter og tenker på [...], hva han har med seg» sa lærer 1 da vi igjen snakket om hendelsen under intervjuet. Læreren fortalte at hun ble rørt i situasjonen. Hun hadde sagt til resten av klassen at hun heller ikke likte bombingene, og at hun ble lei seg.

I en KRLE time på 7. trinn var temaet utvalgte verdenskonflikter. Etter felles gjennomgang skulle elevene fordype seg i en av konfliktene. Den ukrainske eleven ønsket å skrive om krigen i Ukraina, og fikk lov til dette. Han jobbet ivrig og produserte mye tekst. «Han har jo et helt annet utgangspunkt enn de andre [medelevene], siden han har kjent konflikten på kroppen» fortalte lærer 3. Hvordan de jobbet videre med tematikken har jeg ikke kjennskap til da dette var etter perioden for datainnsamling.

¹¹ SuperNytt er et nyhetsprogram for barn som sendes på NRK Super.

¹² Se vedlegg 6

5 Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å se på lærere og flyktninger i skolen med utgangspunkt i problemstillingen: «Hva gjør lærere i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn?». Dette kapittelet drøfter studiens funn i lys av presentert teori og i sammenheng med hverandre. Drøftingsdelen er strukturert med utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål der første forskningsspørsmål diskuterer hvordan lærerne bruker skolen som inkluderingsarena, og det andre forskningsspørsmålet drøfter hvordan elevenes flyktningbakgrunn påvirker lærerens praksis. Det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet som ligger til grunn i denne forskningen gjør at funnene drøftes på bakgrunn av min forståelse av den konstruerte virkeligheten.

5.1 Hvordan bruker lærerne skolen som inkluderingsarena for ukrainske elever?

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017b) skal skolen være en inkluderingsarena for alle elever, og av den grunn hadde jeg en forventning om inkludering som et av hovedfokusene i lærernes praksis. Funn fra forskningen viser at dette var en riktig antakelse. Lærerne arbeidet med inkludering gjennom fysiske utforminger i klasserommet, og gjennom handlinger, kroppsspråk og verbale uttrykk. Pastoor (2020) viser til skolen som en sosial arena med betingelser om et inkluderende miljø, og i lys av Arnesen (2020) krever inkludering en lærer med blikk for alle elever med omsorg og respekt. Funnene viser lærerens mange valg av den fysiske utformingen i klasserommet gjennom den ukrainske elevens plassering i rommet med elever med lignende interesser som er gode sosiale og sterke faglige, og hva som preget veggene i klasserommet. Spesielt 2. trinn hadde mange plakater, bilder og ord på veggene, der alle elevene kunne forstå noe av det som omga dem. Alle hadde et ord, uttrykk eller tegning som de visste betydningen av fordi det stod på et språk som var en del av deres språkkompetanse. På samme tid hadde hilsnings-plakaten illustrasjoner av barn med ulikt utseende, og denne variasjonen kan bidra til at flere elever kjenner seg igjen i barna på bildene. Dette er en måte å inkludere klassens nye elev. Inkludering ble også tydelig gjennom lærerens bruk av elevenes interesser og motivasjon som utgangspunkt for læring der elevene kjente seg igjen i eksemplene som ble brukt. Dette kan ses på som uttrykk for det Skrefsrud (2018) omtaler som lærerens kunnskapsdimensjon av mangfoldskompetanse. Eksempelvis ble dette tydelig i samtalen om aktiviteter i vinterferien. Dersom læreren hadde uttrykt en forventning om at elevene i vinterferien skulle dra på hytta, stå på ski og spise kvikklunsj, ville dette passet noen elever i klassen, mens mange ikke ville kjenne seg igjen i beskrivelsen. Ved å istedenfor snakke om ulike aktiviteter kan det bidra til en opplevelse av tilhørighet, i motsetning til utenforskap. Ingen ferieaktiviteter er feil, det er bare ulike måter å feriere.

Skrefsrud (2018) synliggjør lærerens ferdigheter i kultur møter som en del av ferdighetsdimensjonen i mangfoldskompetanse, og slik jeg forstår det har disse ferdighetene påvirkning inn i inkluderingsarbeidet eksempelvis gjennom hvordan de

pratet om og til de ukrainske elevene. Dette har direkte innvirkning inn på inkluderingen da Brandtzæg et al. (2016) påpeker elever som blir godt likt av lærere, lettere blir likt av medelever. Gjennom funnene har jeg sett hvordan lærerne uttrykte glede over den aktuelle eleven i ulike klasseromssituasjoner, som eksempelvis å le sammen med eleven og rose teksten eller tegningen de har laget. Hvilke formulering som brukes om eleven både i forkant og nåtid spiller inn på hvordan medelever ser på sin nye klassekamerat. Her gjelder det for lærerne å trekke frem noe fint og positivt ved eleven som kan smitte over på resten av klassen. Funnene i min studie viser at alle lærerne var opptatt av hvordan de snakket om og til den aktuelle eleven, eksempelvis ved å gi anerkjennende kroppslige og verbale tilbakemeldinger i kombinasjon med at det i liten grad ble brukt irettesettelse eller strengt tilsnakk til eleven foran klassen. I tillegg valgte lærerne å ha elevene i klasserommet i timene det var aktiviteter som eleven kunne mestre, som eksempelvis stasjoner med puslespill, tegning og fysiske oppgaver med styrkelignende øvelser som på 2. trinn, og sløyd og matematikk på mellomtrinnet. I lys av teori om anerkjennelse (Honneth, 1992/2008; Jordet, 2020a, 2020b) kan slike valg være en form for anerkjennelse i den sosiale sfæren der de ukrainske elevene får erfare at deres innsats og resultater blir verdsatt i læringsfellesskapet. Her får elevene brukt sin kunnskap, kompetanse og interesser, og vist dette til sine medelever.

Lærerens relasjonsarbeid var også et viktig ledd i inkluderingsprosessen. «Jeg prøver å lære eleven å kjenne» sa lærer 1, og dette ga meg en formening om nysgjerrighet og interesse for gutten. Relasjonen mellom lærer og elev har stor påvirkning på elevens trygghet og trivsel, og den psykososiale utviklingen videre (Brandtzæg et al., 2016), og utsagn som vist over kan vise en bevissthet om dette. Ved daglig å arbeide for og utvikle relasjonene til klassens nye elev, kan tilknytningen gradvis bli sterkere. Ettersom datainnsamlingen foregikk på et tidlig tidspunkt i de ukrainske elevenes norske skoleløp, er et dypt bånd vanskelig å ha utviklet. Likevel var det flere funn som tyder på at lærerne og de ukrainske elevene trivdes sammen, og satte pris på relasjonen. Varme blikk, smil, nikk og forsiktig berøring fra læreren i kombinasjon responderende blikk, smil og nikk fra elevene, ble for meg et uttrykk på gjensidig respekt og opparbeidet tillit. At elevene i flere tilfeller oppsøkte lærerne for å be om hjelp, gi en beskjed eller fortelle noe, vitner for meg om et ønske om samhandling. Spesielt på 2. trinn ga elev 1 klemmer, berøring og mange smil tilbake. Ut fra min forståelse kan dette være uttrykk for en trygghet overfor læreren, med en opplevelse av å bli beskyttet, trøstet og kjenne godhet. Dette kan vise til den nedre delen av trygghetssirkelen som ifølge Powell et al. (2014/2015) illustrerer barnets behov for tilknytning. Hjelp til å organisere følelser er et annet moment i nedre del av trygghetssirkelen, og det ser ut til at dette var en større utfordring uten felles verbalspråk. Øvelse i bruk av håndbevegelser og illustrasjonsbilder på 2. trinn, mulighet til å formidle følelser gjennom tegning som det norske og ukrainske flagget i et hjerte, eller bruk av tegn som behov for pause er eksempler på hvordan læreren bidro til at elevene hadde mulighet til å regulere følelser og behov. På bakgrunn av disse eksemplene utviklet læreren seg til å kunne bli det Powell et al. (2014/2015) omtaler som en trygg havn for sine elever.

Den øvrige delen av trygghetssirkelen viser til elevens utforsknings- og selvstendighetsbehov (Brandtzæg et al., 2016). På mellomtrinnet ga bruk av oversettelsesverktøy de ukrainske elevene mulighet til å jobbe selvstendig og utforskende med oppgaver. Læreren viste tillit ved å styrke elevenes initiativ som eksempelvis å la elev 3 på 7.trinn skrive om krigen i Ukraina med frie rammer. I tillegg

til at læreren støttet utforskningen, viste lærerne flere handlinger der de gledet seg over eleven og hadde det fint sammen, slik den øvrig del av trygghetssirkelen synliggjør som viktige for å dekke elevens behov for utforskning og selvstendighet. Dette var det flere eksempler på i alle de tre klassen. Bruk av ulike leker og fysiske aktiviteter, smil og latter ga uttrykk for at klassen og læreren hadde det fint sammen, og gledet seg over noe felles. Ikke-faglige samtaler om eksempelvis hyggelige ting elevene skulle i vinterferien, eller om elevens favorittfotballag gir et uttrykk for nysgjerrighet og å glede seg over eleven. På denne måten har lærerne begynt å utvikle en tillitsrelasjon der hen i flere situasjoner er en trygg havn og en trygg base, dersom jeg legger forståelsen av trygghetssirkelen fra Powell et al. (2014/2015) til grunn. Utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev er også en viktig del av å anerkjenne eleven, der alle de tre lærerne viste varme, omsorg og empati gjennom eksemplene over. Dette kan være eksempler på det Jordet (2020b) omtaler som anerkjennelse i elevens private sfære i skolesammenheng.

Selv om læreren tydeliggjorde relasjonsarbeid som viktig i møte med deres ukrainske elev, er det på barneskolen nesten umulig å unngå samhandling mellom lærer og elev basert på en lærers arbeidsbeskrivelse. Flere av interaksjonene som er beskrevet er derfor ikke valgfrie. Læreren har kontakt med sine elever gjennom hilsning om morgenen, hjelp i arbeid med oppgaver og gjennom beskjedgiving. Relasjonsarbeid er ifølge Utdanningsdirektoratet (2019a) lærerens ansvar, og med dette ligger det en forventning om at læreren gjør en innsats i at relasjonen skal ha en positiv utvikling. Eleven skal føle trygghet, tilhørighet og føle seg velkommen. På småtrinnet observerte jeg flere handlinger mellom lærer og den ukrainske eleven, sammenlignet med på mellomtrinnet. Dette kan være grunnet barnets alder som i større grad oppsøker læreren, eller at lærerens personlighet påvirker interaksjonene. I tillegg var elevene på mellomtrinnene roligere enn på 2.trinn, og dette kan også ha påvirkning på hvor ofte læreren henvendte seg guttene. Alle lærerne påpekte at de opplevde relasjonsbyggingen som noe utfordrende uten felles verbalspråk, men jeg så likevel at flere valg vitner om at de gjør «det lille ekstra» som og har kunnskap om relasjonsbygging. Eksempelvis fokuserte læreren undervisningen mot noe de visste eleven var interessert i som gaming og idrett, og hadde aktiviteter som eleven mestret som saging, puslespill og yatzy. Selv om relasjonsbygging mellom lærer og elev er den voksnes ansvar, tolker jeg de kontaktsøkende elevene som et uttrykk for ønske om utvikling av relasjon til lærer, og at de begynner å føle seg trygg på læreren sin. På bakgrunn av en slik forståelse kan dette være uttrykk for tilknytning som beskrives av Drugli (2012) som sterke, følelsesmessige bånd mellom mennesker.

De øvrige avsnittene viser at lærerne tok mange gode valg om inkludering. Likevel kan det være jeg har tolket funnene mot denne tematikken fordi jeg ser at handlingsvalgene *kan* ha inkludering som baktanke. Eksempelvis er noen av de presenterte valgene beskrevet som uttrykk for mangfoldskompetanse, men jeg vet ikke betingelsene for avgjørelsene. Funnene viser at lærerne noen ganger bruker den ukrainske eleven direkte som årsak til hvorfor noe henger på veggen, som for eksempel med plakater av ukrainske ord på veggen på 2.trinn. Andre ganger kan positive valg forstås mer tilfeldig. For eksempel kan bruk av engelsk i undervisningen, både i tale og på ark på veggen, ses på som et uttrykk for å tilpasse undervisningen, uttrykke mangfoldskompetanse, og legge til rette for inkludering og tilhørighet. Samtidig kan det være av den grunn at læreplanen forteller at elever skal lære engelsk, og at det derfor ikke er relevant inn mot

et mangfoldsperspektiv. Verdenskartet som henger i begge klasserom på mellomtrinnene kan tolkes i en forståelse som legger til rette for inkludering med rom for alle mennesker uavhengig av bakgrunn. Samtidig kan kartet være plassert der for bruk i samfunnsfag med geografi om land og verdensdeler, eller for å pynte veggen.

Samtidig som klasserommet kan være inkluderingsarenaer, kan det være en risikosone på bakgrunn av de inkluderende og ekskluderende praksisene som utspiller seg (Arnesen, 2020). De ukrainske elevene, spesielt på 5. og 7. trinn, var pliktoppfyllende, rolige og gjorde det de fikk beskjed om. En elev som ikke gjør så mye ut av seg og som heller ikke ber om hjelp, kan bli usynlig for lærere (Arnesen, 2020). Denne usynliggjøringen kan føre til at den aktuelle eleven forsvinner i mengden av medelever som i større grad bruker høye stemmer, mye kroppsspråk eller oppsøker læreren jevnlig. På samme tid som usynliggjøring kan være negativt for eleven, er det avgjørende hvordan læreren snakker om klassens nye elev da dette kan ha påvirkning for hvordan eleven blir møtt med tanke på mulig ekskludering i elevgruppen. Dersom læreren hadde presentert eleven som noe fremmed, nytt og annerledes, kunne det ha ført til at medelever så på den nye gutten som noe ulikt seg selv som derfor skaper avstand. De ukrainske elevene kommer med et nytt språk, og annen kultur og tradisjoner. På bakgrunn av dette kan de ta handlingsvalg med utgangspunkt i normer, regler og væremåter som de er vant med fra hjemlandet. Dersom disse strider imot hvordan medelever ter seg i den norske skolen, kan elevene oppfatte dem som rare og annerledes som kan gi grobunn for utestengelse. På denne måten kan klasserommet være en risikosone for mobbing og ekskludering. Ingen av lærerne i de tre klassene fortalte om utestengelse, og jeg så heller ikke tegn til dette i observasjonene. Dette betyr likevel ikke at det kan foregå ekskludering i klassen som er skjult for de voksne. I flere tilfeller så jeg at de ukrainske elevene på 5. og 7. trinn trakk seg unna i bestemte situasjoner der språket ble en avgjørende faktor for deltakelse som i gruppearbeid eller introduksjon til nye aktiviteter. Likevel oppfattet jeg ikke dette som tegn på utestengelse, og jeg opplevde at lærerne hadde stor oppmerksomhet på å hele tiden følge opp deres nye elever så han hverken skulle bli usynlig, utestengt eller mobbet. Lærerne jobbet for å skape og videreutvikle et inkluderende fellesskap som rommer alle ulikheter.

Bedir og Daskan (2023) viser til klasserommet som en arena for nonverbal kommunikasjon, og dette ble synlig i studien da alle lærerne brukte kroppen til formidling. Tai (2014) påpeker at bruken av kroppsspråk kan føre til mer permanent læring for elevene. Funnene fra 2. trinn viser en lærer som bruker kroppsbevegelser i kombinasjon med verbale uttrykk i store deler av sin undervisning. Kommunikasjonen mellom elev 1 og lærer 1 var mye kroppsspråk, der mange av de samme bevegelsene ble gjentatt flere ganger som eksempelvis håndbevegelsen ned en bakke for å illustrere akebakken i skolegården. Ettersom de samme bevegelsene blir repetert ved flere anledninger, kan det føre til at det norske ordet som lærere sa parallelt etter hvert blir en del av elevenes verbale vokabular. I alle de tre observerte klassene ble det tydelig at elevene var mer engasjert da læreren brukte kroppsspråk, da det så ut til å øke deres forståelse og mulighet for deltakelse. For eksempel kunne elev 1 delta i samtale om gaming med å illustrere hvordan han gamet eller i samtale om elefant ved å tegne dyrets kroppsdeler på seg selv. Også elev 3 kunne være med på sløydaktiviteten ettersom læreren viste med kroppsspråk hvordan aktiviteten skulle gjennomføres. Alle lærerne fortalte at de var blitt mer bevisst på bruk av bevegelser etter at den ukrainske eleven

kom, og på bakgrunn av dette kan det forstås som en tilrettelegging for klassens nye elev. Selv om dette er en god tilpasning for den enkelte eleven, mener jeg at bruk av nonverbal kommunikasjon bidrar til inkludering i fellesskapet. Elevene kan forstå noe av det som formidles selv om de ikke har den verbale språkkompetansen som brukes i klasserommet. Ettersom kroppsspråk kan forstås som et universelt språk som de fleste individer forstår (Bedir & Daskan, 2023), vil denne kommunikasjonsformen tale til alle elevene i klassen. Dette kommenterte også lærer 1 ved å si til klassen at «Når vi bruker kroppen til å snakke kan man forstå hverandre selv om ikke alle kan samme språk». Lærerens bruk av filmer uten verbal tale bidrar også til inkludering der alle elevene kan se på samme videoklipp der handlingen formidles gjennom lyder og kroppsspråk.

5.2 Hvordan påvirker elevens flyktningbakgrunn lærernes praksis?

Ifølge Opplæringsloven (1996, §1-3) har elever krav på tilpasset opplæring, og også de ukrainske elevene skal få opplæringen tilpasset deres behov og forutsetninger. Dette blir viktig for å sikre at de får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen, selv om de nylig har kommet til Norge og ikke kan språket. I tilknytning til denne studien er det sentralt å minne om at ingen av de ukrainske elevene hadde vært i innføringstilbud og guttene hadde derfor lavere norskkompetanse sammenlignet med elever som først har vært i mottaksklasser- eller skoler. Gjennom funnene var det mange eksempler på hvordan lærerne tilpasset, og prøvde å tilpasse, undervisningen med det utgangspunktet elevene hadde. Alle lærerne fortalte at elevene delvis fikk en-til-en undervisning når det var nok voksenressurser og eleven uttrykte behov for det. Dette var også en form for tilpasning som bidro til å kartlegge hva eleven forsto og hva han ikke kunne. Et annet eksempel på at læringsaktivitetene var tilpasset elevens forutsetninger var da elev 1 på 2. trinn hadde egne lesebøker med bilder og begrepet istedenfor sammenhengende tekst, og oppgaver hentet fra 1. trinns ressurser rettet mot begynneropplæring i norsk. Jordet (2020a) beskriver anerkjennelse i den offentlige sfæren, og denne formen for tilpasning kan være et eksempel på dette ved å møte elevenes rettigheter og plikter, og vise respekt for det elevene har rett på gjennom opplæringsloven. Bruken av oversettelsesverktøy og nonverbal kommunikasjon var andre måter lærerne tilpasset opplæringen for deres ukrainske elever. De individuelle tilpasningene med bruk av oversettelsesverktøyene google oversetter og appen *SayHi* bidro til at alle elevene kunne gjennomføre mange av de samme oppleggene, men med språklige tilpasninger som økte muligheten for deltakelse. I tillegg ble elevene på mellomtrinnet mer selvstendige som førte til mindre behov for voksenhjelp under arbeidsøkten. Som nevnt tidligere bidro dette til utforskning og mulighet for å være selvstendige. Også bruken av kroppsspråk var en tilrettelegging som bidro til at elevene hadde mulighet til å forstå noe av hva læreren prøvde å formidle, og dermed fikk mulighet til å delta i undervisningen.

I tillegg til de digitale hjelpemidlene viser funnene at medelever ble brukt som viktige oversettere og samarbeidspartnere mellom læreren og deres ukrainske elev. I mange tilfeller observerte jeg at elevene samtalte frivillig og uoppfordret, noe som er et eksempel på det García & Wei (2013/2019) omtaler som naturlig transspråking. De ukrainske elevene på 5. og 7. trinn henvendte seg til deres russiske medelev, og på 2. trinn hendte det at den ukrainske eleven snakket til en av de engelsk- eller polsktalende elevene der begrepene noen ganger lignet. I mange tilfeller begynte de russiske elevene på mellomtrinnet å oversette før de ukrainske hadde spurt om hjelp. På samme tid

observerte jeg noe bruk av offisiell transspråking; som er planlagt bruk av transspråking organisert av læreren (García & Wei, 2013/2019). I de fleste tilfeller var dette i samarbeids- og gruppeoppgaver. Ettersom læreren hadde plassert sin ukrainske elev med elever med lignende språkkompetanse, var det lagt til rette for språklig samarbeid. Utsagn som «gjærne snakk russisk om dere vill» (lærer 2) eller «snakk sånn at dere forstår» (lærer 3) vitner om en positiv holdning til bruk av elevenes helhetlige språkkompetanse, og dermed transspråking, i arbeid med læringsaktiviteten. I begrunnelsen av hvorfor elever benyttes som oversettere forklarte flere av lærerne at dette er for at eleven skal få en dypere forståelse for emnet, og at det skal hjelpe i utviklingen av norsk som er det språket eleven er svakest i. I tillegg så lærerne det som et viktig ledd i å kunne bygge relasjoner mellom elever med samme språkkompetanse. Disse begrunnelsene sammenfaller godt med Bakers (2001) potensielle fordeler med bruk av transspråklig pedagogikk i skolen. Kunnskapsdepartementet (2017a) påpeker at elevene skal få mulighet til å utvikle sin språklige identitet, og ved at de ukrainske elevene får bruke sitt språk og sin språkkompetanse i undervisningen skaper det mulighet for en slik utvikling. Videre begrunnet læreren også valget om å innlemme ukrainsk i undervisning for klassen, for eksempel med utgangspunkt i læringsaktiviteten om elefanter der elevene på 2. trinn fikk føle på hvordan det var å sitte i klasserommet uten å forstå alt som ble sagt. Dette kan bidra til å utvikle en forståelse for hvorfor læreren kombinerer noen ukrainske ord inn i den norske undervisningen, og at opplæringen på denne måten blir skreddersydd for klassen i sin helhet.

På samme tid som flere elementer fra studiens funn kan tyde på at læreren har det Berthelin (2022) omtaler som en transspråkligpedagogisk tilnærming, er det ikke gitt at læreren har kunnskap om transspråkingspedagogikk eller at det er bevisste valg mot elevens språkutvikling. På den ene siden har jeg sett at læreren tar valg som oppfordrer til transspråking. På den andre siden kan det være at bruken av oversettelsesverktøy, medelever som oversettere og oppfordring av variert språkbruk er handlingsvalg som er tatt for å gjøre skolehverdagen enklere for både elever og lærere. Ved tillatelse til å bruke valgfritt og ønsket språk, gjennomførte de ukrainske elevene oppgavene lettere og lærerne fikk tid til å hjelpe de andre elevene i klassen. Basert på en slik tankegang kan det virke som den *enkleste* løsningen. I lys av fortellinger om språklige utfordringer, kan jeg stille spørsmålsteget ved hvordan læreren forholder seg til språkpraksiser i klasserommet sitt. Selv om Baker (2001) viser til fordeler ved transspråking, er det ikke nødvendigvis like enkelt å gjennomføre i praksis. For eksempel er det sannsynlig at elev 2 og 3 får vist dypere forståelse for et emne når de får mulighet til å produsere tekst på ukrainsk, sammenlignet med kun bruk av det norske språket. På samme tid vil en slik løsning ikke nødvendigvis ha positiv virkning på norskopplæringen. I tillegg snakket ingen av lærerne i min studie ukrainsk, og forstod dermed ikke hva elevene pratet om eller hva som stod skrevet i teksten. Selv om bruk av ukrainsk kan skape nærhet mellom elever med lignende språkkompetanse, kan det skape en avstand mellom den ukrainske eleven til lærere og medelever som ikke forstår ukrainsk.

I tillegg kommenterte lærer 3 at «vi er litt redde for at vi bruker han opp» i tilknytning til klassens russisktalende elev som gjennom hele skoledagen oversatte til den ukrainske eleven både frivillig og ved forespørsel fra læreren. Lærerne på trinnet var på bakgrunn av denne kommentaren bevisst på at de brukte han mye, men valgte likevel å fortsette med begrunnelsen om støtten dette ga elev 3. Her har de gjort en vurdering der behovene til den ukrainske eleven kom i første rekke. Over tid kan dette være en

belastning for den russisktalende eleven som får ekstra arbeidsoppgaver på skolen. Til tross for dette som en mulig tolkning av funn om transspråkingspedagogikk i klasserommene, forstår jeg dette som handlingsvalg med utgangspunkt i en ressursorientert tankegang om språk og mangfold. På bakgrunn av en slik fortolkning synliggjør det lærernes og skolens fokus på anerkjennelse av mangfold som en ressurs. I lys av Skrefsruds (2018) beskrivelse av holdningsdimensjonen av mangfoldskompetanse, kan slike valg synliggjøre ressursorienteringen og videre hindre eller redusere mulig opplevelse av fremmedgjøring eller utenforskap.

Lærernes forståelse og kunnskap om traumer virker inn på hvilken kompetanse elevene med flyktningbakgrunn blir møtt med. Funnene viser at lærerne har ingen til lite informasjon om hva elevene deres har vært gjennom, og vet derfor ikke om de har opplevd traumatiserende hendelser. Likevel arbeider samtlige med utgangspunkt i at elevene kan ha opplevd fryktelige situasjoner, og dette viser de gjennom kunnskap om traumer, traumebevisst omsorg, traumeinformert undervisning og toleransevinduet. På samme tid er det usikkert om handlingsvalgene lærerne har tatt har positiv virkning i det lange løp, da forskningen var relativt nylig etter skolestart og over en svært kort periode. Jeg har derfor lite informasjon om lærerne har mestret å gi elevene de trygge rammene som er nødvendig for å fungere godt, og om skolehverdagen er lagt til rette på best mulig måte. Thommessen og Neumann (2019) påpeker at mange traumatiserte elever kan streve med konsentrasjon, søvn, smerter, tillitt og toleranse, og lærer 1 hadde lest seg opp på informasjon om barn og traumer som viser til et ønske om å ha mest mulig kunnskap for å kunne møte det ukjente barnet. På bakgrunn av dette var lærerne forberedt på at arbeidsintervallene burde være kortere med tanke på konsentrasjonene, og at barnet kan være trøtt og sliten på skolen som en konsekvens av dårlig nattesøvn.

Traumebevisst omsorg innebærer kunnskap og forståelse om hvordan en traumatisert elev bør møtes i skolen gjennom trygghet, relasjoner og hjelp til følelsesregulering (Thommessen & Neumann, 2019). Ingen av de tre lærerne nevnte begrepet «traumebevisst omsorg», men flere av lærernes handlinger viste at de har kunnskap om hvordan en voksen kan møte elever med flyktningbakgrunn. Vektleggelse av relasjonsarbeid som ble diskutert i forrige underkapittel er et eksempel på dette, der lærerne selv jobber for å skape en god relasjon til eleven, og på samme tid hjelper lærerne den ukrainske eleven til å skape positive relasjoner til medelever. Lærer 1 og 3 brukte begrepet «skolevenner» og «klassevenner» som viser til en bevissthet om at læreren ikke kan tvinge elever til å bli *faktiske* gode venner, men de kan legge til rette for utvikling av relasjoner som etter hvert kan bli til vennskap i og utenfor skolen. Også lærer 2 viser kunnskap om dette i valget der han utvider spilløkten med begrunnelsen om elevenes mulighet til å videreutvikle relasjoner ved å spille «Idiot». Dette synliggjør det Pastoor (2020) beskriver om skolen som en sosial arena med jevnaldrende der vennskap kan etableres. Dette kan inngå som en del av det Bath (2008) omtaler som relasjonspilaren i forståelsen av traumebevisst omsorg. I mange situasjoner viste lærerne åpenhet, tilgjengelig og forutsigbarhet gjennom klare rammer, regler, forventninger og rutiner som skaper trygghet for eleven. I sammenheng med trygghetspilaren i traumebevisst omsorg handler det om å forstå elevens behov for emosjonell og fysisk trygghet, og ta valg som styrer elevens opplevelse av dette (Thommessen & Neumann, 2019). Etersom fokuset i denne studien har vært på lærere er det usikkert hvor trygge de ukrainske elevene følte seg i klasserommet. Tilgang til deres opplevelser er også utfordrende på bakgrunn av de språklige utfordringene, og

startfasen av relasjonsbyggingen. Elevenes kontaktsøkende atferd kan være et uttrykk for at elevene føler trygghet til læreren sin. Den tredje pilaren; følelsesregulering, forutsetter en relasjon der læreren oppleves trygg av sine elever for å kunne hjelpe med å regulere tanker og følelser (Thommessen & Neumann, 2019). Også her påvirker språkkompetansen hvordan læreren kan hjelpe. Eksempelene med håndbevegelser som illustrerte når elevene trengte en pause kan bidra inn i følelsesreguleringen, og oversettelsesverktøy kan bidra til å kunne kommunisere hva elevene tenker.

Ifølge Schultz og Langballe (2016) er en traumeinformert undervisning tilpasset elevens behov der læreren legger til rette for trivsel og støtte. Derfor har en slik undervisning påvirkning på klassen som helhet, og påvirker den tilpassede opplæringen de ukrainske elevene mottar. På bakgrunn av en slik forståelse bygger dette avsnittet på diskusjonen tidligere i underkapittelet. Lærerne tar pedagogiske valg etter elevens konsentrasjonstid og oppmerksomhet. Her påvirker lærerens kunnskap om elevens toleransevindu utførelsen av tilpasset opplæring i klasserommet. Med kunnskap om hvordan stress og sansestimuli påvirker elevens optimale aktiveringssone, øker muligheten for å legge til rette for læring (Brandtzæg et al., 2016). Selv om jeg på bakgrunn av funnene i datamaterialet har fått inntrykk av at lærerne ikke har mye kunnskap om sin elev, ser jeg likevel at de legger inn arbeid for å bli kjent med den nye eleven sin. Uavhengig av personlig informasjon, vet de at elevene har flyktet fra et land i krig, og søkt trygghet i Norge. På bakgrunn av dette kan jeg anta at eleven har mange tanker som ikke er skolerelatert som krever mye energi. Selv om jeg ikke vet om elevene har opplevd traumatiserte hendelser, ser jeg det som nyttig å jobbe ut ifra en tankegang om et barn med et litt smalere toleransevindu. Dette ser jeg alle lærerne etterstreber. Dette er eksempelvis gjennom valg med å gi eleven pauser når han uttrykker behov for det, bruke leker og aktiviteter han er kjent med fra før, bygge relasjoner og gjøre det ukrainske språket tilgjengelig i undervisningen. Slik jeg tolker det, skapes muligheter for læring ved å gi mange positive tilbakemeldinger når eleven engasjerer seg, og ikke kommentere på det som ikke er rett eller *bra nok*. Dette kan sees på som uttrykk for det Jordet (2020a) omtaler som anerkjennelse i skolen.

Mange av lekene engasjerte de ukrainske elevene, og i gjennomføringen av leken «bomba» var jeg spent på hvilke reaksjoner som kunne komme. Ettersom klassen hadde lekt dette tidligere, var aktiviteten allerede innarbeidet. Likevel reagerte jeg på navnet og konseptet med at eleven som har bomben når den sprenger, er ute av leken. På den ene siden kunne en slik aktivitet vært triggende for elev som har flyktet fra krig der nettopp bombing har vært en sentral del av situasjonen. På den andre siden så jeg i denne episoden at elev 3 ga uttrykk for trivsel under aktiviteten gjennom smil og latter, og det så derfor ut til at det ikke triggert et mulig traume. Om dette er på bakgrunn av elevens plassering i den optimale aktiveringssonen med tilstedeværelse (jf. toleransevinduet Brandtzæg et al., 2016) eller fordi eleven ikke assosierer leken med krigserfaringer, er vanskelig å si.

Å forberede medelever er ifølge Tveitereid et al. (2016) en viktig del i arbeidet med å bli en flyktningkompetent skole. Funnene viser at lærerne tar mange like handlingsvalg, men i forberedelsen til å motta en ny elev handlet de noe ulikt. Mens lærer 1 og 2 hadde fokus på elevens flyktningbakgrunn, vektla ikke lærer 3 dette i like stor grad. Jeg forstår funnene fra studien slik at det ikke er *en* riktig måte å gjøre det på, men at

handlingsvalgene har ulike styrker og svakheter. Ved at læreren samtaler med klassen om hva det vil si å være flyktning og hvilke utfordringer det kan føre med seg, kan det være at medelever møter barnet med ydmykhet, respekt og empati. Kanskje det også vekker en nysgjerrighet i møte med det ukjente. Gjennom en slik forberedelse kan det være at medelever har større forståelse for hvorfor de ukrainske guttene har egne avtaler med læreren eller handler på en uventet eller annerledes måte sammenlignet med andre elever i klassen. En slik forberedelse skaper muligheter for utvikling av medfølelse og empati, men på samme tid kan det bidra til å skape et bilde av hvem eleven er før han selv har hatt mulighet til å gi et førsteinntrykk. Med en slik forståelse kan det være styrker ved å ha mindre fokus på elevens flyktningbakgrunn, slik lærer 3 hadde. Deres klassesamtale fokuserte på at den nye eleven var en 12 år gammel gutt som skulle begynne på en ny skole. I denne sammenheng var hovedvekten av samtalen rettet mot hvordan det er å begynne i en ny klasse, på en ny skole, der man ikke kjenner noen fra før. Kanskje kan en slik samtale føre til å skape et bilde av «gutten» i kontrast til «flyktingen»? Alle lærerne fortalte om hvordan de hadde forberedt klassen der jeg tolker at lærerne viste en god balanse mellom eleven som gutt og som flyktning. Samtalen om elevenes flyktningbakgrunn var relevant der elevene har mulighet for å vise medfølelse eller empati, med en kunnskap om elevens språklig utfordringer og erfaringer han kan ha med seg. Lærerne gjør på bakgrunn av dette valg på hvordan skolen skal forberede seg på å ta imot flyktninger.

Pastoor (2020) viser til skolen som en sosial arena der skolen spiller en sentral rolle for at elever med flyktningbakgrunn skal bli selvstendige deltakere i samfunnet og tilpasse seg den nye tilværelsen. Her blir opplæringen av det norske språket et viktig element, og det er derfor interessant å se på vektleggelse av norskundervisning for de ukrainske elevene i de studerte klassene. De ukrainske elevene har et annet utgangspunkt enn flyktninger fra eksempelvis Syria eller Afghanistan som gjerne har vært på flukt over en veldig lang periode. Mange av de ukrainske flyktingene har ikke flyktet over like lang tid, og har på bakgrunn av dette sannsynligvis ikke hatt samme lange pause i skoleløpet. I tillegg er det usikkert hvor mange ukrainere som ønsker å bli i landet, da trolig flere vil ønske å returnere til hjemlandet når krigen er over (Moe, 2022). Derfor kan oppholdstiden i Norge være kortere sammenlignet med flyktninger som ønsker å bli i landet. Hvor mye norsk trenger de ukrainske elevene om de bare skal være i Norge frem til krigen er over? I denne studien ser jeg at lærerne har en balanse mellom å fortsette med de vanlige skolefagene som elevene har i hjemlandet, parallelt med å styrke norskundervisningen. Dette ble tydelig gjennom lærernes valg der eksempelvis lærer 3 alltid hadde elevene med i fagene han mestret som matematikk, sløyd og kroppsøving, mens i de teoritunge norsk- eller naturfagstimer var det større fokus på norskopplæring. Med en slik tilnærming får de eldste elevene kontinuitet i sin allerede påbegynte skolegang. På samme tid ser jeg det som positivt med fokus på opplæringen av det norske språket, da de språklige ferdighetene i norsk blir viktig for å kunne delta i klassefelleskapet, og i samfunnet ellers. Spesielt viktig er det for de yngste barna som ikke har nok engelskkunnskaper til å kunne kommunisere. I de studerte tilfellene er norskopplæringen spesielt viktig ettersom de ukrainske elevene ikke har vært i innføringstilbud der elevene vanligvis lærer seg tilstrekkelig norsk til å kunne følge ordinær undervisning. Kanskje kan man tenke at stort bruk av ukrainsk i undervisningen senker norskopplæringen, men i de studerte tilfellene ser det likevel ut til at det spiller en positiv rolle inn på både den faglige og sosiale læringen. I alle de tre klassene var

prosessen i gang med å finne tospråklige lærere for å kunne tilby morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring.

Elevenes flyktningbakgrunn kom spesielt til uttrykk gjennom to episoder på 2.trinn. «Han er nok takknemlig for å være her» var lærer 1 sin fortolkning av elev 1 sin tegning av et ukrainsk og norsk flagg i et hjerte. Jeg tolker også denne tegningen som et uttrykk for glede av å være trygg i Norge med fravær av krig, og at eleven ikke har de norske ordene til å fortelle det samme. Samtidig synliggjøres elevens nasjonalitet og bakgrunn som viktig inn i et fremmed land. Gjennom tegning får eleven mulighet til å uttrykke følelser som kan ha positiv virkning inn i bearbeidelsen av tanker og emosjoner (Thommessen & Neumann, 2019). En annen situasjon var elevens tegning av bombingene i Ukraina, og dette kan vise hvordan eleven hele tiden tenker på hjemlandet og situasjonen der. Kanskje er han bekymret for de han kjenner som er igjen i landet sitt, eller kanskje han er redd for at krigen skal spre seg og komme til Norge? Uavhengig av hvilken forklaring som ligger til grunn for illustrasjonen synliggjorde det elevens første assosiasjon til *hva han ikke liker*. Dette førte også til en påminnelse for læreren om hvordan hennes elev har andre erfaringer og opplevelser sammenlignet med resten av klassen, som hele veien krever energi. I slike situasjoner blir det tydelig at undervisningen må tilpasses elevens behov og forutsetninger, slik Schultz og Langballe (2016) beskriver en traumeinformert undervisning der det kreves pedagogiske tiltak i forhold til elevens reduserte oppmerksomhet og konsentrasjon.

Alle de tre lærerne valgte å snakke lite om krigen etter at den ukrainske eleven begynte i klassen. På den ene siden kan dette være en god avgjørelse der de ukrainske elevene slipper å gjentatte ganger bli minnet på krigshandlingene i hjemlandet, og skolen kan på den måten bli et fristed. Klasserommet kan bli en arena for sosial samhandling, lek og glede, der elevene kan være barn på lik linje med resten av klassen. Målet bør være å skape en mest mulig normalisert hverdag for elevene med flyktningbakgrunn (Tveitereid et al., 2016). I tillegg fortalte lærer 3 at hans elev ble unnvikende i samtale om familiesituasjoner, noe som også kan vise til et ønske om at temaet ikke skal snakkes om. På den andre siden kan det være at mangel på samtale om krigen kan gi de ukrainske elevene en opplevelse av at *ingen bryr seg* og at krigen ikke er viktig nok for folk som har det trygt i sitt eget land. På bakgrunn av dette kan krigen i Ukraina oppleves som et tema det ikke er rom for å snakke om. Dette kan føre til at de ukrainske elevene har liten mulighet til å selv ta opp situasjonen om de har behov eller spørsmål, og medelever kan ha vanskeligheter med å spørre både lærer og den ukrainske eleven om tema rundt krigen. Inn mot teori om anerkjennelse (Jordet, 2020b) kan et slik handlingsvalg føre til en opplevelse av manglende anerkjennelse av hele identiteten til de ukrainske elevene der de opplever at respekten for deres flyktningbakgrunn ikke har plass i klasserommet. Lærerne forklarte at valget var basert på en usikkerhet om hva de ukrainske elevene tenkte om saken, og kombinasjonen av utrygghet og redsel kan være mulige årsaker. Det kan være redsel for å si noe som kan trigge elevenes potensielle traumer, eller at eleven blir utrygg på et vis som skaper distanse til læreren. Med utgangspunkt i forståelsen om traumebevisst omsorg der læreren skal være åpen, ærlig og tilgjengelig (Thommessen & Neumann, 2019), kan slike handlingsvalg føre til at målet om å trå varsomt bikker over til at læreren ikke oppleves like åpen og tilgjengelig som eleven kan ha behov for med hjelp til å regulere tanker og følelser.

I denne studien var som nevnt tre lærere mine informanter. I intervjuene fortalte alle at forberedelser var gjort på egenhånd, eller sammen med nærmeste kolleger på eget initiativ. Ingen hadde hatt felles arbeid på skolene i forkant. Det overrasket meg at ingen av skolene hadde hatt opplegg om krigen i Ukraina eller flyktningbarn i skolen. På den ene siden kan dette forsvares da relativt få lærere i Trondheimsområdet har eller skal ha elever fra Ukraina i sine klasser. På den andre siden er det mange lærere som på et tidspunkt i yrkeskarrieren trolig kommer til å ha egne elever med flyktningbakgrunn på bakgrunn av FNs (2022) tall om flyktninger i verden. Kanskje dette temaet derfor burde stått på dagsordenen i de ansattes fellestid for at lærerne sammen kan utvikle viktig kompetanse? Ved at det er læreren alene som tilegner seg nødvendig kunnskap kan det være forskjeller i tid og innsats som legges i forberedelsene. Lærerens personlighet, erfaring og dyktighet har på denne måten stor påvirkning på hvordan den enkelte elev med flyktningbakgrunn blir tatt imot. Likevel vil trolig mange av lærerne søke seg frem til sider på nettet som gir lignende råd og veiledning som de kan bruke som utgangspunkt.

6 Avslutning

– En flyktningkompetent skole

I denne oppgaven har jeg undersøkt lærere og flyktningbarn i skolen gjennom problemstillingen «Hva gjør lærere i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn?». Med utgangspunkt i datamaterialet hentet fra observasjoner og intervjuer med tre lærere på skoler i Trondheimsområdet, har jeg skissert tre hovedfunn gjennom min tematiske analyse. Jeg har funnet at lærere jobber for inkludering av deres nye elev, bruker ulike kommunikasjonsformer i undervisningen, og elevens flyktningbakgrunn påvirker lærerens forberedelser og handlingsvalg om tema og aktiviteter i klasserommet.

Funnene fra datamaterialet beskriver hva lærerne faktisk gjorde i møte med deres ukrainske elev, og drøftingen tok utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål for å diskutere lærerens handlingsvalg. Det første forskningsspørsmålet handlet om hvordan læreren brukte klasserommet som en inkluderingsarena. Dette kom til uttrykk gjennom klasserommet fysiske utforming, bruk av medelever som viktige ressursers for at elevene skulle bli en del av fellesskapet, og relasjonsbygging til eleven ved å lære han å kjenne. Bruken av nonverbal kommunikasjon og oversettelsesverktøy bidro til samtale mellom læreren og elevene som en del av inkluderingsprosessen. I lys av diskusjon om skolen som inkluderingsarena så jeg viktigheten av kunnskap om klasserommet som risikosone for ekskludering som eksempelvis at de ukrainske elevene blir usynlige som følge av lite deltakelse i timene. Hovedfunnet om lærerens vektlegging av inkludering i sin praksis ble synlig gjennom deres arbeid for at elevene skulle føle seg trygge, og gjennom deres arbeid med å legge til rette for utvikling av tilhørighet. Drøfting av funnene opp mot lærerens mangfoldskompetanse og teori om trygghetssirkelen synliggjorde lærerens arbeid for å skape en god skolehverdag for de ukrainske elevene.

Mitt andre forskningsspørsmål omhandlet hvordan elevenes flyktningbakgrunn påvirket lærerens handlingsvalg. Her så jeg betydningen av hvordan kunnskap om traumer, traumebevisst omsorg, traumeinformert undervisning og toleransevinduet er avgjørende for at klasserommet skal oppleves trygt. Den tilpassede opplæringen var hovedsakelig praktisert ved bruk av oversettelsesverktøy for at elevene kunne delta i den ordinære undervisningen. Tematikker i timene var valgt med utgangspunkt i hva flertallet av elevene likte og kunne kjenne seg igjen i, samtidig som det var liten sannsynlighet for at tema kunne være triggende for potensielt traumatiserte elever. Lærerne fortalte at krigen ble lite snakket om i timene, og på den ene siden kan dette være godt da skolen ble et fristed, samtidig som det kan signalisere at krigen er et tema det ikke er rom for i klasserommet. Handlingsvalg rettet mot klasserommet som et trygt sted å være, der opplæringen ble tilpasset den enkelte elev, synliggjorde hvordan elevens flyktningbakgrunn påvirker lærerens undervisningspraksis.

En flyktningkompetent skole er en inkluderende skole for alle med kunnskapsrike lærere som er forberedt på de utfordringene elever med flyktningbakgrunn kommer med. I alle de tre klassene opplevde jeg at lærerne tok mange positive valg som imøtekommer dette. Det ble tydelig at lærerne handler etter beste evne ut fra medmenneskelige egenskaper, og står mye på egne ben med tanke på deres møte med elever med flyktningbakgrunn. Positive valg er derfor ikke tilfeldig, men de er tatt med utgangspunkt i hva lærerne *tror* og *mener* kan fungere. Dette understreker lærer 2 som fortalte: "Vi har ikke gjort det før, så vi må trå litt varsomt, prøve oss frem og gjøre vårt beste". Lærerutdanningen kan på bakgrunn av dette med fordel legge inn mer faglig opplæring på temaet for at lærerstudenter kan utvikles mot å bli flyktningkompetent lærere i skolen. Selv om studien ikke kan generaliseres, kan andre som jobber med barn med flyktningbakgrunn la seg inspirere av gode og velfungerende handlinger som fokuserer på inkludering, språklige tilpasninger og med elevens flyktningbakgrunn i tankene ved valg av temaer og aktiviteter i undervisningen.

6.1 Veien videre

Med utgangspunkt i min studie, berører det et forskningsfelt jeg mener trenger mer kunnskap. Grunnet begrensninger på oppgavens omfang, er oppgaven tydelig konkretisert til en tematikk; ukrainske flyktninger. Som beskrevet innledningsvis er det forsket på flyktningbarn i Norge tidligere, men hovedvekten ligger på forskning om eldre barn, gjerne fra ungdomsskolealder og oppover. Flere forskningsprosjekter er rettet mot enslige mindreårige flyktninger som blir noe annet enn barn i tidlig grunnskolealder. Gjennom min forskning har jeg fått mange svar, men også flere nye spørsmål har dukket opp underveis som for eksempel hvordan skolen kan brukes som en av flere viktige inkluderingsarenaer for familier med flyktningbakgrunn for utvikling av tilhørighet i samfunnet. Et annet tema jeg har berørt, som har stort potensial for videre forskning, er hvordan nonverbal kommunikasjon virker inn på læring og utvikling. Hvilke mulige fordeler og ulemper kan en slik kunnskapsformidling medføre? Videre kunne det vært interessant å forske på langsiktig faglig og sosial utvikling hos elever som har vært i ulike innføringstilbud, opp mot elever som har begynt rett i ordinære klasser. Dette er spørsmål jeg stiller som peker videre på mulige forskningstematikker.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem siste del av Holms (2016) dikt som et bilde på hovedfunn- og budskap i denne masteren. Hva gjør læreren i møte med ukrainske barn i skolen? De gjør handlingsvalg for å prøve å være en trygg base, en trygg havn og en vennlig hånd som veileder barnet i det ukjente gjennom varme, trygghet og inkludering.

*Men så ser eg at du stoppar opp
Og seier: - kom, opp og hopp!
Du har ei framtid framfor deg.
Ta mi hand og bli med meg.
Eg tek tak i ei vennleg hand
som leier meg roleg
inn i eit ukjent land.*

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. utg., Vol 27). Multilingual Matters.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. Lovdata:
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), s. 17-21. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/three-pillars-trauma-informed-care/docview/214193215/se-2>
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 24 Hours1. *23(4)*, s. 5-11. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/three-pillars-traumawise-care-healing-other-23/docview/1655359123/se-2>
- Bedir, H., & Daskan, A. (2023). The Significance of Body Language in Foreign Language Learning and Teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(1), s. 111-121. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p111>
- Bergen, P. L., & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet - å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas, & R. Van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 169-186). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brendløkken, T., & Liland, R. (2022). "Du må være i det for å forstå". Profesjonelt lærerarbeid med flyktninger. I J. Klein, A. Bergersen, & A. S. Larsen (Red.), *Utenlandspraksis for lærerstudenter. Global og interkulturell kompetanse* (s. 206-225). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215056180-2022-11>

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cooper, H., Holt, B., & Bowden, R. (2011). Sign Language Recognition. I *Visual Analysis og Humans* (s. 539-562). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-0-85729-997-0_27
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Dyb, G., & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer: møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45-62). Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., & Tveitereid, K. (2022). En flyktningkompetent skole. *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 34(2), s. 18-22. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/en-flyktningkompetent-skole/>
- FN. (2022). *Mennesker på flukt*. FN-Sambandet: <https://www.fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring*. (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2013)
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2017). Observasjonsmetoder. I *Eleven i fokus: observasjonsarbeid i skolen* (3. utg., s. 46-68). Cappelen Damm akademisk.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Hernes, V., Deineko, O., Myhre, M. H., Liodden, T., & Staver, A. B. (2022). *Ukrainian refugees - experiences from the first phase in Norway*. (NIBR-rapport 2022:11). Norwegian Institute for Urban and Regional Research - Oslo Metropolitan University. <https://www.imdi.no/globalassets/blokker/report-2022-11-ukrainian-refugees---experiences-from-the-first-phase-in-norway.pdf>
- Holm, M. S. (2016). *Om eg var flyktning - Ei vennleg hand*. Flyktningshjelpen: <https://www.flyktningshjelpen.no/om-eg-var-flyktning2/marie-spikkeland-holm-11-ar/>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.). PAX forlag. (Opprinnelig utgitt 1992)

- Jordet, A. N. (2020a, 11. september). Anerkjennelse i skolen - det er altfor mange elever som strever. *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(3).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Jordet, A. N. (2020b). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Moe, E. (2022, 24. mars). *Hvordan kan vi best møte de ukrainske flyktningbarna i skolen?* Forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-hogskolen-i-innlandet-innvandring/hvordan-kan-vi-best-mote-de-ukrainske-flyktningbarna-i-skolen/1998876>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NKVTS. (2022, 5. mai). *Flyktninger fra krigen i Ukraina: Psykososiale konsekvenser, behov og tiltak den første tiden i Norge - Barn og unge*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress:
<https://www.nkvts.no/content/uploads/2022/05/FlyktningerUkrainaPsykososialeKonsekvenserTiltak-BarnUnge.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pastoor, L. d. W. (2016). Enslige unge flyktnings psyk sosiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 200-219). Universitetsforlaget.

- Pastoor, L. d. W (2020). Skolen - et sted å lære og et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt: psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (2. utg., s. 208-231). Gyldendal Norsk forlag.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#gdpr/a5
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffmann, K., & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen - en tilknytningsbasert intervensjon*. (M.-C. Jahr, Overs.). Gyldendal Norsk forlag. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Regjeringen. (2022, 14. juni). *Informasjon fra Kunnskapsdepartementet om krisen i Ukraina*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/informasjon-fra-kunnskapsdepartementet-om-krisen-i-ukraina2/id2958480/>
- Schultz, J., & Langballe, Å. (2016). Læringsamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schulz (Red.), *Barn, vold og traumer: møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22-38). Gyldendal akademisk.
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M., & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. NTNU Samfunnsforskning, Mangfold og Inkludering: <https://www.imdi.no/contentassets/0be1d221ba5c46a0979b28b4829cc595/ntnu-samfunnsforskning--kunnskapsoppsummering-om-enslige-mindrearige-asylsokere-og-flyktninger.pdf>
- Tai, Y. (2014). The application of body language in english teaching. *Journal and Language Teaching and Research*, 5(5), s. 1205-1209. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1205-1209>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thommessen, C. S., & Neumann, C. B. (2019). *Gode hjelpere kjenner seg selv: traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk forlag.

Tveitereid, K., Fandrem, H., & Sævik, S. (2016). *Flyktningkompetent skole*. Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 29. januar). *Tiltak for bedre relasjoner*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a140831>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 14. august). *Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>

Utdanningsdirektoratet. (2023a, 19. januar). *Barnehage og opplæring for ukrainske barn og unge*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/krig/>

Utdanningsdirektoratet. (2023b, 27. februar). *Læremidler oversatt til ukrainsk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/opplaring-ukrainske-barn-unge/laremidler-oversatt-til-ukrainsk/#a184513>

Utlendingsdirektoratet. (u.å). *Registrerte søknader om beskyttelse for ukrainske borgere i 2022-2023*. Hentet 23. mai 2023 fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsokere-fra-ukraina-i-2022/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsguide

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vedlegg 5: Godkjenning fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

Vedlegg 6: Bli-kjent-aktivitet (Undervisningsopplegg fra 2.trinn)

Vedlegg 1: Observasjonsguide

Skole + trinn + dag =

Fokus: Hva gjør læreren i møte med den ukrainske eleven med flyktningbakgrunn?

Hva/når	Observasjon (hva ser jeg)	Kommentar (tolkning)
Generelt		
Økt 1		
Overganger		
Økt 2		
Overganger/mat		
Økt 3		

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide masteroppgave – Flyktningbarn i skolen

Problemstilling:

Hva gjør læreren i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn?

Oppstart

- Takke for oppmøte
- Praktisk informasjon
 - Lydopptak – Nettskjema diktafon
 - Samtykke
 - Mulighet for å trekke seg
 - Taushetsplikt
 - Pauser når du vil
 - Notater underveis
 - Ingen fasitsvar, jeg ønsker dine opplevelser og erfaringer
- Litt om meg selv – masterstudent sos.ped NTNU
- Formålet med studien – økt kompetanse i møte med flyktningbarn i skolen

Del 1 – Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Utdanning (dersom de jobber som lærer uten lærerutdanning eller er tospråklige lærere)
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet i den klassen du har nå?
- Hvor lenge har du hatt den ukrainske eleven i klassen?

Del 2 – Erfaringer fra klasserommet; tematikker for samtale

- Erfaringer med flyktningbarn
- Hva gjøres for å legge til rette for læring
- Tilpasset undervisning
- Relasjonsbygging
- Inkludering

Del 3 – Avslutning

- Hvis du skulle trukket frem tre ting som du mener er det viktigste læreren gjør for å legge til rette for flyktningbarn i skolen, hva ville det vært?
- Jeg har ikke flere spørsmål. Har du noe mer du vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?
- Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Flyktningbarn i skolen

– hva gjør læreren for å legge til rette for læring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hva læreren gjør for å legge til rette for flyktningbarn i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Synne Giving Kalstad, og jeg er masterstudent på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. ved Norges-tekniske naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Jeg tar master i det relativt nye faget på lærerutdanningen som heter profesjonsrettet pedagogikk. Jeg er interessert i å undersøke hva lærere gjør for å legge til rette for læring for ukrainske flyktningbarn i skolen. Jeg ønsker å observere handlingene som blir gjort i timene, og samtale med læreren i etterkant gjennom et intervju om handlingsvalgene som er tatt. Formålet med studien er økt kompetanse i møte med flyktningbarn i den mangfoldige skolen. I den forbindelse har jeg behov for informanter som ønsker å stille som observasjons- og intervjuobjekter for at jeg skal få gjennomført min studie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges-teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å observere og intervju deg som har ukrainske flyktningbarn i klassen. Dette for å få innblikk i hva du gjør for å legge til rette for læring, der hovedfokuset mitt vil ligge på relasjonsbygging, inkludering og tilpasset opplæring. Jeg ønsker informasjon om personlige erfaringer og opplevelser rundt denne tematikken.

Du blir spurt om å delta fordi du jobber som kontakt-eller faglærer, og har et eller flere flyktningbarn i din klasse.

Dine kontaktopplysninger har jeg fått gjennom mitt nettverk av kollegaer og praksislærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det:

- At jeg observerer deg på skolen du jobber i to dager, med minst to undervisningsøkter per dag.
- Observasjonen fokuserer på hva du gjør for å legge til rette for læring for flyktningbarn.
- Etter fullført observasjon gjennomfører vi en samtale på rundt 30 minutter.
- Samtalen/intervjuet fokuserer på handlingsvalgene som er observert, og inneholder spørsmål om hva du gjør i møte med flyktningbarn i skolen for å legge til rette for læring. Intervjuet vektlegger relasjonsbygging, inkludering og tilpasset opplæring.
- Du kan få tilsendt observasjons- og intervjuguide i forkant om du ønsker.

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 formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Det er kun meg, Synne Giving Kalstad, og veileder ved NTNU som vil ha tilgang til denne informasjonen.
- Lydopptak gjøres på en opptaker lånt fra NTNU eller ved bruk av Nettskjema-diktafon.
- Navn og kontaktopplysninger erstattes med et fiktivt navn.
- Datamateriale oppbevares i en kryptert fil på NTNUs OneDrive, som er en beskyttet lagringsplass fra NTNU.
- Det vil ikke på noen måte komme fram opplysninger som kan avsløre hvem du er i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2023. Lydopptak for intervju vil da bli slettet, og transkripsjonene og observasjonsnotater makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg, Synne Giving Kalstad: synnegk@stud.ntnu.no
- Veileder Tone Brendløkken: tone.brendlokken@ntnu.no

Nedenfor følger et samtykkeskriv som må signeres før observasjonen og intervjuet starter. Jeg tar med meg dette arket til første møte.

Jeg håper du vil dele dine erfaringer og tanker med meg.

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) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Synne Giving Kalstad

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Flyktningbarn i skolen – hva gjør læreren for å legge til rette for læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å bli observert
- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

18.01.2023, 11:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Flyktningbarn i skolen - hva gjør læreren for å legge til rette for læri...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
837241

Vurderingstype
Automatisk

Dato
07.12.2022

Prosjekttittel

Flyktningbarn i skolen - hva gjør læreren for å legge til rette for læring?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Tone Brendløkken

Student

Synne Giving Kalstad

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 6: Bli-kjent-aktivitet (Undervisningsopplegg fra 2.trinn)

Jeg heter МЕНЕ ЗВАТИ mene zvaty	
улюблений колір/ uljubleny kolir favorittfarge	улюблена тварина/ uljublena tvaryna favorittdyr
улюблена їжа/ uljublena yizha favorittmat	улюблений напій/ uljublenyyu napiy favorittdrikke
улюблений вид спорту uljublenyyu vyd sportu/ favorittsport	улюблена гра/ulyublena hra favorittspill
Jeg liker ikke мені не подобається meni ne podobayet'sya	
Dette er meg! це я tse ya	

