

## KAPITTEL 2

# Verdig = vanlig og norsk: Nyankomne ungdommers verdighet i introduksjonsklasser

*Ingrid Reite Christensen*

Universitetet i Sørøst-Norge

Yes, ass.

I Norge, ass.

Jeg er klar, ass

Jeg skal gå, ass

Ja. Æss

(Alan, afghansk gutt, 14 år, kommentar i friminutt)

**Abstract:** In a society of global mobility and flows of refugees and internally displaced people, the question of dignity is critical. In this chapter I ask what characterises dignity among newly arrived youth in their everyday lives at school in Norway. Newly arrived youth are in a fragile state in becoming well-integrated citizens and a productive part of society. These young people have a past to cope with, a present to orient themselves in, and they are also obliged to succeed in the future. Their dignity is due to their possibilities to act in a complex world. This chapter takes a starting point in the data material from participant observation in a so-called “introduction class” in Norway for newly arrived youth. An introduction class is a first phase of schooling offered prior to a transfer to local, public schools. I present an everyday situation as this transfer takes place, and read it through the lens of Deleuze and Guattaris post-human ethics. More than predefined given rights, dignity is explored as experiences of equality and as possibilities to act in everyday lives. The material shows high motivation and anxieties of pupils and teachers in the transfer process to local schools. The prerequisites for joining their local school classes, however, is not clear for the pupils. The teachers encourage the pupils to work hard and suggest a number of actions in order to join regular schools and becoming so-called “ordinary”. The analyses conclude that equality seems a high, but hidden standard. The results may be that in practice, pupils are not treated as equals, and that the ideals of dignity do not seem relevant. These findings point out a lack of relevant concepts of dignity in school. In spite of high standards of dignity in the curriculum, the newly arrived youth may

Sitering av denne artikkelen: Christensen, I. R. (2019). Verdig = vanlig og norsk: Nyankomne ungdommers verdighet i introduksjonsklasser. I Å. Valen-Sendstad & I. R. Christensen (Red.), *Menneskeverd – en utfordring for skole og samfunn* (Kap. 2, s. 39–61). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.90.ch2>.

Lisens: CC BY-NC 4.0.

suffer from inequalities. I argue that there is a need for a debate on the concepts of dignity in school. I promote a dynamic understanding of dignity, embracing diversity and the specific needs of the pupils, as well as strengthening the teacher's agency.

**Keywords:** Dignity, refugee education, posthuman ethics, citizenship, inclusion

## Introduksjon: Spørsmålet om verdighet for nyankomne ungdommer

I et samfunn med økt mobilitet og en pågående global flyktningstrøm er menneskeverd og verdighet et hett spørsmål. I dette kapittelet vil jeg utforske hva som kjennetegner nyankomne elevers verdighet i skolens introduksjonstilbud. For nyankomne elever er det svært mye av livet som er i støpeskjeen. De lever i et nytt land, bor i en ny bolig, lærer seg et nytt språk og får nye venner på en ny skole. Samtidig står de i et sterkt krysspress og skal også håndtere utfordringer som tap av hjemland, kultur, venner og familie. Dette kan i høyeste grad kalles en eksistensiell korsvei. Hva som skaper det gode og verdige liv, er alt annet enn gitt. Midt i dette scenariot skal de nyankomne elevene likevel skape seg et handlingsrom og en framtid, hvor de kan delta og være bidragsytere i samfunnet.

Skolen ser menneskeverd og verdighet som grunnleggende verdier (Opplæringslova, 1998, § 1–1). Imidlertid er også verdighet noe skolen skal bidra til gjennom inkludering og likeverd, der likeverd er verdier som må ivaretas og forsterkes. Elevene skal også «gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg». (Kunnskapsdepartementet, 2017). Menneskeverdet innebærer derfor både et grunnleggende verdi-sett, noe som skal utvikles – og noe som gir muligheter for deltakelse. Menneskeverd og verdighet beskrives ofte som det å gi likeverdig opplæring, som er en særlig utfordring overfor mangfoldet som nyankomne elever representerer.<sup>1</sup> Man kan si at begrepene menneskeverd og verdighet fungerer som skolens prøvesteiner for inkludering av nyankomne.

Imidlertid er menneskeverd et lite konkretisert begrep i skolen, både i etiske drøftinger og i undervisning (Vesterdal, 2016). Menneskeverd og likeverd har også endret seg markant de siste 20 årene, og innholdet i

1 <http://tallogforskning.udir.no/innhold/hva-kjennetegner-gode-innforingstilbud-for-elever-som-nylig-har-kommet-til-norge/>. Lesedato: 02.11.19

disse begrepene er et samspill mellom en rekke faktorer (Nilsen, Bjørnsson et al., 2018). Det kan derfor være behov for å undersøke faktorene som påvirker forståelsen av menneskeverd overfor nyankomne elever. I denne sammenheng vil det være interessant å se hvordan menneskeverd som samhandlinger i klasserommet. Jeg spør: Hva kjennetegner nyankomne elevers verdighet i skolen?

I dette kapitlet behandles menneskeverd og verdighet om hverandre. På engelsk har «human dignity» og «dignity» overlappende betydning, mens det i europeisk sammenheng kan ha noe ulike valører i henhold til hvorvidt de betegner en grunnleggende menneskelige trekk eller status i samfunnet.<sup>2</sup> Skolen synes å operere med ulike begreper, som ofte konkretiseres til «likeverd». I dette kapitlet problematiserer jeg derfor samhandling i klasserommet for nyankomne elever. Denne samhandlingen skaper forståelser av verdighet. Hensikten med kapitlet er å vise at menneskeverd og verdighet er begreper som er i bevegelse, og at det får konsekvenser for likeverdig behandling av elever.

Kapitlet begynner med en introduksjon om nyankomne ungdommer i Norge og deres utfordringer i skolen. Gjennom Deleuze og Guattaris posthuman etikk settes søkelyset på hvordan verdighet kan sees som et samspill mellom ulike faktorer.

Etter en beskrivelse av metodiske valg tar jeg for meg to utdrag fra data-materialet jeg har etter deltakende observasjon i en introduksjonsklasse. Jeg tar utgangspunkt i to hverdags situasjoner i introduksjonsklassen og beskriver dem med noen begreper fra Deleuze og Guattaris posthumane etikk. Samspillet mellom elever, lærere og klasserom er i fokus. Jeg ser på hvordan både sosiale og praktiske faktorer i hverdagen støtter opp om ulike former om verdighet. Fysiske omgivelser, hjem og foresatte, skolemiljø og skoleledelse kan påvirke hvordan likeverd og verdighet forstås og praktiseres i skolen (Sørensen, 2009). I dette samspillet skapes muligheter og begrensninger for nyankomne elever. Spørsmålet er om elevene ikke bare blir betegnet som verdige og likeverdige, men om de i praksis blir behandlet som dette. Jeg argumenterer for at menneskeverd er et begrep i støpeskjeen, og at det er sårbart for hva som foregår hver dag i klasserommet.

---

2 Se introduksjonskapitlet for ytterligere beskrivelser av forholdet mellom menneskeverd og verdighet.

## Nyankomne ungdommers skolesituasjon i Norge

Nyankomne ungdommer får i Norge tilbud om utdanning. Norsk lovverk gir alle barn og unge under 18 år som skal oppholde seg 3 måneder eller mer i Norge, rett til opplæring, og også særskilt språkopplæring (Opplæringslova, § 2-1, § 2-8). Denne opplæringen organiseres mange steder sentralisert i kommunene, som vil si at kommunen etablerer introduksjonstilbud på én lokasjon og ikke på hver enkelt skole (Opplæringslova, § 3-12). Introduksjonstilbudet går under flere navn: mottaksklasser, introduksjonsklasser eller velkomstklasser. Slike introduksjonsklasser representerer ofte et første møte med Norge, samtidig som man møter en rekke elever i liknende livssituasjon. Nyankomne ungdommer har felles at de har få eller ingen forkunnskaper i norsk. Imidlertid har elevene svært forskjellig bakgrunn. Noen har måneder og år bak seg som flyktninger. Flere har foretatt denne reisen alene og bor med verger i egne boliger. Andre kommer hit fordi foreldre har fått jobb i Norge. Noen har mer eller mindre avbrutt skolegang, mens andre ligger foran norske elever faglig.

Det er behov for kunnskap om de ulike utfordringene elever i introduksjonsklasser har som nyankomne. Det er særlig to felt forskning på nyankomne ungdommer konsentrerer seg om, både i Norge og internasjonalt (Bansak, Hainmueller et al., 2016; Eide & Broch, 2010; Matthews, 2008; Rutter, 2006). På den ene siden etableres tiltak for introduksjonsklasser med vekt på effektiv språkinnlæring. Grundig kunnskap om språkutvikling og -didaktikk er helt avgjørende redskaper for deltakelse i samfunnet og ligger til grunn for mandatet for introduksjonsklassene. På den andre siden ivaretas nyankomne ut fra en psykologisk tilnærming med fokus på traumer og eventuell traumekompetanse hos lærere (Pastoor, 2016; Schultz, Marshall et al. 2016). Hvorvidt ungdommene utvikler omfattende psykiske vansker, er avhengig av omfang av traumer, individuelle mestringsressurser, men også av omgivelsenes kunnskaper og holdninger (Neumayer, Skreslett et al. 2006, s. 17). Å utruste skolen med kunnskap om traumer og verktøy for bedre psykososial helse er nødvendig for de ungdommene dette gjelder. Det å håndtere hverdagen på en konstruktiv måte kan kreve store ressurser fra den enkelte (Pastoor, 2013). Flere nyankomne ungdommer har svært ulike erfaringer fra oppbrudd og reise til

Norge. Noen kommer som barn av arbeidsinnvandrere. Imidlertid har mange ungdommer med kort botid opplevd traumatiske hendelser, flukt, spenninger og frykt over lang tid. De må håndtere en vanskelig fortid, og mange sliter med psykiske vansker (Mollica, Lopes Cardozo et al. 2004; Perumal, 2015). Å komme til Norge er derfor en sammensatt prosess, der nyankomne ungdommer må håndtere rekke praktiske, psykiske og sosiale utfordringer.

Grundig kunnskap om både språk, flerspråklighet og psykososial helse er avgjørende for å gi god opplæring til nyankomne i skolen. Rutter (2006) og Matthews (2008) peker også på behovet for å utvikle *etiske* drøftinger rundt nyankomnes etablering, sosiale status og handlingsrom for et godt og verdig liv i samfunnet. Dette kapittelet utforsker noe av kompleksiteten når nyankomne elever skal etablere verdighet i skolehverdagen. Beskrivelser av skolehverdagen er ikke bare praksisfortellinger; de kan utgjøre dilemmaer som også kan løfte fram etiske spørsmål om hva som definerer menneskeverd og verdighet for nyankomne.

## Ulike tilnærminger til verdighet - og «posthuman etikk»

I dette kapittelet vil jeg utforske hva som kjennetegner nyankomne elevers verdighet i introduksjonsklasser. Hva mener jeg så med begrepet verdighet?<sup>3</sup> En vanlig forståelse er at mennesket har visse felles iboende kvaliteter, en menneskelig essens. Disse kvalitetene utgjør en felles verdi for mennesket, en slags «fastpris» som ikke skal fravikes (Kant, 1785/1998, s. 42).<sup>4</sup> Denne forståelsen av verdighet bygger blant annet på at mennesket innehar en rekke iboende og felles kvaliteter, som autonomi

3 Se introduksjonskapittelet til Valen-Sendstad og Christensen for nærmere oversikt over ulike forståelser verdighet og Arntzens kapittel for nærmere beskrivelser av et kantiansk utgangspunkt for etikk.

4 Etiske tilnærminger som søker samsvar mellom forhåndsgitte standarder og praksiser, blir av Barad (2003) kalt en «representativ etikk». En representativ etikk vil for eksempel etter en kantiansk etikk søke verdighet som iboende abstrakte kvaliteter ved nyankomne elever, som er transcendentale gjennom historie og gjeldende for alle kulturer. Det kan også innebære en empirisk kartlegging av ulike fysiske og psykiske behov hos nyankommen ungdom, og dermed et utgangspunkt for et universelt behov for verdighet, som blant annet Nussbaum argumenterer fram (Lysaker, 2015).

og fornuft. Disse kvalitetene setter standarden for menneskeverd (Kant, 1785/2002, s. 54).

Å være gitt retten til utdanning betyr ikke nødvendigvis at ungdommer får *god* opplæring. Objektive, universelle standarder for verdighet kan komme til å vise seg for «fattige» (Barad, 2003, s. 801; Tamsin 2011). Generelle standarder for verdighet favner ikke nødvendigvis opplæringen til nyankomne i all sin kompleksitet. En annen tilnærming ser derfor verdighet som uløselig knyttet til historisk sammenheng og kultur og beskriver en form for deltakelse. Denne tilnærmingen favner såkalte empiriske og konstruktivistiske tilnærminger til etikk. Empiriske tilnærminger til verdighet funderes i menneskets egne erfaringer. Erfaringene er hva som gjør mennesket til et menneske (Winter, 1994, s. 239) Ut fra erfaringen skapes sosiale normer og moralske regler som påvirker forståelsen av å være verdig (Taylor, 1989, s. 92–93). Det er derfor de nyankomnes faktiske utfordringer i hverdagen som bør danne utgangspunkt for hva verdighet er.

I introduksjonsklassen er det mange slags faktorer som bidrar til nyankomnes verdighet. Verdighet kan være avhengig av elevenes ulike kulturelle bakgrunn og personlige historier, av lærernes profesjonsetos og engasjement, eller skoleverkets mandat for introduksjonsklasser. En rekke virkeligheter og erfaringer, både sosiale og materielle, skaper avgjørende øyeblikk for hva som er det ideelle og det gode liv for nyankomne. Det er erfaringer som er utgangspunktet for å dra veksler på Deleuze (1990, 2009) og Deleuze og Guattari (1987), og det de kaller en situasjonsbestemt og «posthuman» etikk. Selv om Deleuze og Guattari verken beskriver verdighet, skole eller nyankomne som sådan, kan en lesning av dem gi noen viktige stikkord for å forstå verdighet på nye måter

Et første overordnet aspekt hos Deleuze og Guattari er at etikk er situasjonsbestemt. I stedet for at standardprinsipper for rett og galt skal styre handling, forsøker Deleuze og Guattari i stedet å beskrive konkrete handlinger. Etikk finnes i handlingen, som Deleuze og Guattari kaller en «event», en hendelse. Hendelsen er sentral. Hendelser kan beskrives som bestemte, innholdsfulle møter. Forhåndsbestemte idealer, som for eksempel «likeverd», er kanskje ikke tilstrekkelig for å skape gode nok beskrivelser av hva som er problematisk i handlingen. I stedet er det nødvendig å se på hvem og hva som bidrar til handlingen (Deleuze, 2009).

Deleuze ser etikk i kontrast til «moral». Moral representerer bedømmelser av om handlinger er gode eller onde, hevder Deleuze (Deleuze, 1980). I moralen handler det om å være lydige mot fastsatte verdier. Dersom man følger moralens logikk, bedømmer man «godt» eller «ondt», «verdige» eller «uverdige», etter situasjoner som allerede har skjedd på et annet sted til en annen tid. Satt på spissen ser Deleuze moral som mer stivbeinte regler og dermed til mindre hjelp for det rette og gode i en situasjon. Etikk, derimot, er et slags motstykke til moral. Etikk utvikles i nåtid, den er immanent. Etikk oppstår *i* handlingen, ikke utenfor. Dermed kan f.eks. verdighet beskrives som en prosess og en form for eksistens, der individet blir til (Deleuze, 2009, s. 8).<sup>5</sup>

For det andre kan Deleuze og Guattaris etikk kalles «posthuman». «Posthuman» kan oppfattes som et uforståelig begrep for mange når man snakker om menneskeverd. Imidlertid betyr ikke «posthuman» at mennesker settes på sidelinjen (Tamsin, 2011, s. 75).<sup>6</sup> I stedet er Deleuze og Guattari på jakt etter hva som setter betingelsene for menneskeverd i en situasjon. Dermed må man analysere hvilke faktorer som kan være med å definere menneskeverd. Faktorene må «vikles» fra hverandre. Dersom man forstår hvem og hva som virker inn på samhandling, kan man også forstå mer om etikk og menneskeverd. Faktorene for menneskeverd kan ikke bare være noe «innenfra» i mennesket, som rasjonalitet eller en abstrakt iboende verdi. Det er heller ikke bare snakk om verdighet som en fast sosial status.<sup>7</sup> I stedet kan menneskeverd være noe som «gjøres». I introduksjonsklassene kan derfor verdighet være et resultat av samhandlingen mellom f.eks. lærere, elever språk og begrepsbruk, fysiske omgivelser, bestemmelser i skolen, rutiner osv. Alle disse faktorene er både menneskelige og «mer enn det menneskelige», og sammensetningen («assemblage») bidrar til å skape identitet. (Deleuze & Guattari, 1994, s. 146).

5 Identitet og menneskeverd etableres i samhandling og som en gjensidig og kontinuerlig skapelsesprosess. Å gjennomgå slike forandringer gjør identitet til «nomadisk» og underveis (Deleuze & Guattari, 1987, s. 380).

6 Deleuze og Guattari har ikke til hensikt å underminere menneskeverdet. Imidlertid etablerer Deleuze og Guattari en alternativ tilnærming til identitet og menneskeverd. På den ene siden ser de det som lite fruktbart å behandle én kjerneidentitet som er indre og stabil (Tamsin, 2011). Deleuze og Guattari (1994, s. 146) tar også et oppgjør med identitet som kun ytre bestemt av et sosialt miljø. De ser identitet som mer enn sosial fortolkning og etablert gruppetenkning.

7 Se introduksjonskapittelet for ytterligere beskrivelse av slike forståelser av menneskeverd.

## Hva er så resultatene av en handling? Sterke eller svake handlingsrom

Deleuze (2009) understreker at handlinger i seg selv ikke kan beskrives som enten gode eller onde. Dette innebærer at det for eksempel ikke lærens enkelthandlinger som skaper verdighet hos nyankomne. Det gode kan i stedet sees som summen av handlinger.<sup>8</sup> (Deleuze & Guattari, 1987)

Spørsmålet videre er om summen av handlinger representerer et positivt menneskeverd, og hva som i så fall er kriteriene for verdighet for nyankomne ungdommer. Afdal, Røthing og Schjetne (2014, s. 24) foreslår at verdighet er det som skaper muligheter og begrensninger for det gode liv (Afdal, Røthing & Schjetne, 2014). For nyankomne ungdommer kan hendelser på skolen gi både muligheter og sette begrensninger for handling. En Deleuze-tilnærming vil derfor kunne i at verdighet handler om hvorvidt nyankomne ungdommer får handlingsrom og muligheter videre.

Dersom verdighet handler om nyankomnes mulighetsrom, vil det i følge Deleuze og Guattari kunne være snakk om begrensende handlingsrom og mer åpne handlingsrom. Å bli en del av et veletablert miljø kaller Deleuze og Guattari for «becoming majoritarian». Såkalte majoritære miljøer er en form for sosiale «territorier» hvor det er et etablert og dominerende sett av regler og normer. Poenget hos Deleuze og Guattari er at etablerte miljøer ikke bare «er der», men at de *skapes* (1987, s. 5).

På den annen side kan samhandling resultere i det motsatte. I noen sosiale miljøer kan sosiale mønstre være mindre etablerte. Dette beskriver Deleuze og Guattari (1987, s. 291) som «becoming minoritarian» (minoritær). Å være minoritær handler ikke om å være en kulturell minoritet, slik vi kjenner det. Minoritære fellesskap kjennetegnes av å være mer preget av forskjeller mellom medlemmene, der man som medlem ikke så lett lar seg definere (Deleuze & Guattari, 1987, s. 470). Å være minoritær kan beskrives som en sårbar, men også åpen posisjon for identitet.

---

8 Deleuze og Guttaris etikk må ikke forveksles med ren nytteetikk, som fokuserer på hva som fører til lykke for flest mulig. Jf. Bentham eller Smith, er det gode en slags forhåndskalkulasjon av mest mulig nytte for flest mennesker (se Valen-Sendstads kapittel for nærmere beskrivelse). Deleuze representerer i stedet en kunnskapssosiologisk og poststrukturalistisk kritikk til moral- og kunnskapspolitikk. Han oppfordre til å se på etikk som utvikles som en følge av hendelser og situasjoner, og som kan si noe om maktmønstre og samhandling i samfunnet.



I et klasserom kan derfor elever følge mer eller mindre fastsatte sosiale mønstre. Sosial samhandling er med på å avgjøre identitet. I stedet for å fokusere på hva mennesket er «er», vil Deleuze beskrive hvem mennesket «blir» i relasjoner med andre. Han kaller dette for «becoming-other». Mennesker er i en stadig dannelsesprosess i sine relasjoner til andre, og man kan anta ulike identiteter (Deleuze, 1995, s. 44; Deleuze & Guattari, 1987, s. 462).

Det som er verdt å merke seg ved Deleuze og Guattari, er at identitet ikke bare er en slags gitt sosial status, men at den stadig kan formes og skapes. Overført til spørsmålet om nyankomne elever, blir klasserommet et skapende sted, og samhandlingen er avgjørende, ikke bare for kunnskap, men for verdighet. I stedet for å se på verdighet som en statisk størrelse noen har eller ikke har, fokuserer jeg på verdighet som situasjonsbetinget, en prosess der de selv er medskapere. I de kommende eksemplene fra klasserommet, vil det derfor på den ene siden være nyttig å se på faktorer og aktører som bidrar i dannelsesprosessene. På den annen side vil det være nyttig å analysere hvilke muligheter og begrensninger som gis til ulike identiteter. Imidlertid er det aller først duket for en kort oversikt over metodologiske valg og vurderinger ved utvalget av casen med ungdommene i introduksjonsklassen.

## **Forskningsdesign og metode: En kvalitativ casestudie**

For å utforske hva som kjennetegner nyankomne elevers verdighet i introduksjonsklasser, har jeg utført en komparativ kvalitativ casestudie (Riege, 2003; Flyvbjerg, 2011). Utvalget for studien er i dette kapitlet introduksjonsklassen ved en ungdomsskole i en by på Østlandet i Norge. Introduksjonsklassen i denne casen har elever fra 8. til 10. trinn. Den er delt inn i to grupper hovedsakelig etter norskspråklige ferdigheter. Det å velge én case er en spennende og intensiv undersøkelsesform som kjennetegnes av at man får et fyldig og detaljert datamateriale fra avgrensede eksempler. Jeg ble godt kjent med skolen, med lærere og også noen elever. Et slikt lite utvalg gir ikke materiale som er statistisk generaliserbart for introduksjonsklasser. I stedet representerer ofte enkeltcaser en

mulighet til å skape dybde i teoretiske begreper og er «analytisk generaliserbare». Analytisk generalisering kan beskrive hendelser som også er gjenkjennbare i liknende klasser, og som har til hensikt å utvide en teoretisk forståelse av et fenomen, slik som verdighet (Roald & Kjøppe, 2009; Flyvbjerg, 2011).

Utdraget i dette kapitlet er materiale fra en større studie i introduksjonsklasser i Norge. Studien har et kvalitativt forskningsdesign med deltakende observasjon, såkalt etnografisk skygging (Czarniawska, 2007; Hine, 2007). Dette innebærer både å sitte og observere i klasserommet, å hjelpe læreren å dele ut ark, å snakke med eller hjelpe elever, eller å rydde søppel i skolegården sammen med elever samt spise lunsj på lærerrommet eller gå ute i friminuttet. Forskeren er i denne situasjonen ikke nødvendigvis nøytral; men deltar aktivt med den hun/han er (Cunliffe & Karunanayake, 2013; Reed-Danahay, 2017; Taguchi, 2012). Hensikten er å få innsyn i samhandling i klasserommet under betingelsene for forskerens tilstedeværelse og observasjon.<sup>9</sup> Jeg har også foretatt semistrukturerte intervjuer av lærere og avdelingsleder underveis (Holstein & Gubrium, 1995; Kvale & Brinkmann, 2010). Innsamlingen ble foretatt over en periode på til sammen ca. to måneder. Forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av NESH (2016)<sup>10</sup> følges, og prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

Det empiriske materialet fra de kvalitative undersøkelsene er observasjonsnotater og transkripsjoner av lydopptak fra intervjuer. Datamaterialet er analysert i grovkategorier som deretter har blitt analysert induktivt med tematisk innholdsanalyse (Bryman, 2012, s. 297–298; Taguchi, 2012).

---

9 Reed-Danahay (2017), Cunliffe og Karunanayake (2013) og Taguchi (2012) ser kritisk på forskerens deltakelse. Disse tar avstand fra såkalt «nøytral» deltakelse i forskning. Å observere vil innebære ulike og varierende relasjoner med informanter, og som også påvirker analysene. Forskeren både deltar, påvirker, og tar fram ulike ressurser i sitt møte med informantene – på samme tid som forskeren påvirkes av feltet. Forskerens identitet er ikke én objektiv som observerer kontrollert, men kan utvikle seg i relasjon til informantene. Cunliffe og Karunanayake argumenterer for at dette ikke nødvendigvis er en svakhet ved studien; snarere er det et vitenskapsteoretisk spørsmål som berører observasjon og objektivitet som sådan, og hvorvidt dette er mulig – eller ønskelig. Dette gir forskeren en rekke identiteter å håndtere. Et slikt syn på forskeren vil ha sammenheng med analysestrategien, som ser etter påvirkningsfaktorer og mulige identiteter og handlingsrom hos elevene.

10 <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> Lesedato: 05.06.19.

I analysen hadde jeg blick for næranalyser hvor både folk og materielle faktorer kunne spille inn. Da jeg leste materialet, koplet jeg på noen teoretiske ledetråder fra Deleuze og Guattaris situasjonsbestemte etikk. I dette kapittelet viser jeg kun to situasjoner fra materialet. Å snevre inn fokus slik, gjør det mulig å gå nærmere aktørene i klasserommet og få fram det komplekse spillet mellom mennesker, ting og ord og hvordan bestemte former for verdighet skapes. Analysen gjenspeiler likevel noen nøkkelfunn som jeg også ser i resten av datamaterialet.

I det neste vil jeg vise eksempel på en analyse av verdighet hos nyankomne i introduksjonsklasser. Jeg vil ha to praktiske hovedfokus i analysen: Jeg vil jeg se etter hvem og hva som kan betegnes som viktige faktorer i en hendelse. Deretter vil jeg analysere og drøfte hvilke muligheter, begrensninger og handlingsrom ulike deltakere til sammen skaper for de nyankomne elevene.

## **Verdighet i introduksjonsklassen: Hospitering, friminutt og lærerens peptalk**

Introduksjonsklassen jeg får besøke, har en særegen og optimistisk stemning i klasserommet. De fleste elevene har vært i introduksjonsklassen i 6–9 måneder. Elevene er svært forskjellige, både når det gjelder boforhold, hvorvidt de er enslig mindreårige flyktninger eller barn av arbeidsinnvandrere, hvorvidt de er faglig sterke, svake, eller kanskje heller ikke har lært å lese ennå. Elevene hjelper hverandre, støtter hverandre, oversetter for hverandre underveis. Både lærere og elever i introduksjonsklassen uttrykker god stemning og relasjoner preget av trygghet, anerkjennelse og trivsel gjennom gjensidig bekreftende ord, smil og humor. Lærerne synes dyktige på å utfordre elever både sosialt, faglig og praktisk, og både elever og lærere omtaler hverandre med varme og engasjement, og konflikter er ofte kortvarige.

I utdraget jeg nå presenterer, foregår det imidlertid noe som bryter med denne idylliske skolehverdagen. Skoleåret nærmer seg slutten. Med forbehold om tilstrekkelige norskkunnskaper skal de aller fleste elevene over i ordinært skoletilbud. Oppbruddet står for døren, noe som særlig kommer til uttrykk i et friminutt og i en peptalk mellom norsklæreren og elevene.

## Hendelse 1: Elevsamtale i et friminutt

Det er friminutt. Denne dagen er det mange ledige stoler og bord, og det er rikelig med lærere. Seks av ca. tjue elever er til stede. Jeg får beskjed om at de andre elevene er på «hospitering». Hospitering innebærer at de andre er ute i andre klasser på skolen, og følger sine trinn. Hospitering er ment som en overgang mellom introduksjonsklassen og ordinært skoletilbud. Når elevene har tilstrekkelig med norskkunnskaper, overføres de til sine lokale skoler. Hospitering kan vare alt fra én dag til én uke.

Ei somalisk jente sitter og skriver på telefonen sin bakerst i klasserommet. Jeg står ved siden av og studerer noen plakater elevene har laget. En annen elev, afghanske Alan, kommer mot oss. Han henvender seg til henne, og til meg. Alan sier: «Du har vært på hospitering, ass! Hvorfor skal ikke jeg hospitere? *Hun* hospiterer», sier han til meg. «Vi kom samtidig». Jenta smiler og ser ned, sier ikke noe. Alan fortsetter, gjentar: «Hun er på samme [gruppe] som meg». Han går.

## Hendelse 2: Peptalk mellom lærere og elever

Det er norsktid, men det er en del tomme pulter i klasserommet. Cirka halvparten av elevene er ikke til stede, og det blir sagt at de er på hospitering. Timen starter. En norsklærer står foran, og inn kommer nå også avdelingsleder. Læreren forklarer at avdelingslederen nå har kommet av en grunn. Det er også en grunn til at de har samlet denne gjengen med elever akkurat nå. Det handler om hospitering. «Det er mange som vil hospitere», sier læreren. Det er helt stille i rommet. (Jeg tror umiddelbart at alle som er i rommet skal få hospitere.) Hun og avdelingsleder vil nå si at de som nå er igjen i klasserommet, *ikke* skal hospitere. Det er helt stille i klassen.

Læreren tar ordet videre og snakker om vanlig klasse. Hun sier at det faglige nivået i vanlig klasse er mye høyere. Hun forteller at hun ville gitt en vanlig klasse i oppgave å analysere Henrik Ibsen. Hun sier at de snakker fortere der. At hun og avdelingsleder vurderer «hva vil dere lære mest av. Hvor mye språk kan dere, hvor mye kan dere fag. Det krever sjefene». Læreren sier at de skal bruke tiden som er igjen, det er fire uker, til å jobbe hardt. Hun sier at de må bli kjent med vanlig ungdom. Læreren gir konkrete tips til møtesteder, som leksehjelp og ungdomsklubber. Hun

sier også at de skal snakke mye norsk, og at de skal låne norske bøker på biblioteket, og se norsk TV.

Læreren sier i undervisningen at det er så mye de ikke kan lære dem. At det er en umulig oppgave. Men hun skal lære dem så mye hun kan i tiden som er igjen. «Innsats, innsats, innsats er det som er viktig.»

Elevene kommer med forslag til hva de kan lære. Noen er ivrige og foreslår at de skal lære 10 ord hver dag, og ha diktat hver dag. Noen vil lære forskjellen på «i» og «på». De skal også øve på å være muntlige. «Hva skal vi snakke om?», spør læreren. «Å være norsk. Om Norge», sier elevene. Ei jente foreslår at de kan se en kort film og bruke ordene videre om det temaet. Læreren vil at de skal jobbe med strategier for tekster med ukjente norske ord.

I etterkant av timen snakker en annen lærer engasjert i friminuttet om det å bli en del av det norske samfunnet. «Det er som et fjell», sier hun. Hun er bekymret.

## **Verdighet som handlingsrom i introduksjonsklasser: En posthuman lesning**

Observasjonsmaterialet viser mange indikatorer på at elevene trives i introduksjonsklassen, og at lærere møter elevers behov på profesjonelt og adekvat vis. Imidlertid gir eksemplene innsyn i noen avgjørende hendelser i klasserommet som utgjør etiske dilemma, som setter søkelys på ungdommenes verdighet.

En viktig hendelse denne skoledagen handler om det å hospitere. Hospitering representerer mer enn en praktisk ordning med prøvedager i et ordinært skoletilbud. Når elevene kommer på skolen denne dagen, er det en rekke tomme stoler. Lærere sier straks til meg at det er så mange tomme stoler fordi det er mange som er på hospitering. Tomme stoler og det fysiske fraværet av elever skaper stor oppmerksomhet hos elevene. De tomme stolene kommenteres flere ganger, blant annet fra eleven i friminuttet og også av læreren og avdelingslederen i skoletimesamtalen. Alan benytter friminuttet til å sette ord på frustrasjonen over ikke å ha blitt valgt ut til hospitering; det er tydelig at dette er noe han er engasjert i. Han gir uttrykk for at han gjerne skulle ha hospitert. I denne korte hendelsen

jeg refererer gir Alan uttrykk for at hospitering en slags ønsket status, men også en status og identitet han selv ikke får del i. Det synes også som at hospitering har blitt oppfattet som en slags «premie» for deltakelse der han er, og også en del av en slags konkurranse med medelever. Samtidig virker det som om kriteriene for å få hospitering er tilslørt, både i det at andre kommer før ham – men også at medeleven (og forsker) ikke svarer stort når han spør. Stolene er tomme, forklaringene uteblir. Det er stille.

Med Deleuze og Guattari kan man si at de tomme stolene skaper et dreiepunkt for denne skoledagen. Fraværet av de hospiterende elevene og tomme stoler framstår som en skillelinje, et momentum – en «event». Skillet går mellom de elevene skolen definerer som klare for å hospitere - de «verdige» - og dem som blir igjen. De elevene som er til stede i klasserommet, får i stedet en status av en ikke-væren. De er ikke klare eller ikke verdige ordinært tilbud. Overgangen ved hospitering gjøres til en nødvendig og ettertraktet rite. Når noen elever ikke får hospitere og delta i denne riten skapes det et vakuum. Alan forteller at andre får hospitere, selv om det er på samme gruppe og har vært der like lenge. Han vil gjerne bryte opp, men kriteriene for å bli verdig de ordinære klassene, er ikke klare. Alan opponerer mot det som virker som en fastlåst standard. Han forteller dette i friminuttet, og til forskeren og en annen elev. Kanskje det er enklere å snakke fritt i friminuttet, og kanskje er det med hensikt å fortelle om det han opplever som urettferdig og uklart til noen som ikke er lærere, og er utenfor systemet.

Hospitering knyttes også ofte opp mot *bruk av tid*. Lærere bruker framtid i talen for elevene. Tiden blir en del av et bestemt dramaturgisk skript. For det første har læreren en peptalk om den siste måneden, angir antall uker og nevner «tiden som er igjen», eller snakker om tilværelsen «der framme» flere ganger. For det andre knyttes tid opp mot følelser og en slags desperasjon. Læreren sier at de har «dårlig tid», og at hun har så mye hun ville ha lært dem, men at det er kort tid igjen i introduksjonsklassen. Læreren sier også at det å lære dem alt – altså språket – er «helt umulig» på grunn av tiden. Dette skaper bestemte reaksjoner og handlinger hos elevene. Elevenes reaksjon er å foreslå en rekke konkrete aktiviteter, som for eksempel å se på bilder og film om Norge eller å lære en mengde norske glosser i hjemmelekse hver uke.

For det tredje har tidsaspektet lenger fram også en bestemt følelsesmessig valør. Å være i en ordinær skole beskrives som faglig vanskelig ved at det gis eksempler på litteratur (Ibsen) som de fleste ungdommene ikke har noen forkunnskaper til å vite noe om. Læreren gir praktiske eksempler på hvordan andre lærere snakker mye fortere, med en undertekst av at dette er noe elevene ikke greier å gjøre nå.

Å klare norsk skole beskrives også med en metafor: «Det er et fjell de skal over». Til sammen framstår tilværelsen der framme som praktisk vanskelig, som ukjent, abstrakt og bekymringsfull. Det bygges opp en skillelinje mellom det de er nå, en slags ikke-tilværelse, og det de skal bli, som er såkalt «vanlige».

Nettopp begrepet «vanlig» er påfallende. Ordet «vanlig» kommer fram i denne teksten, og settes i sammenheng med det å bli norsk. I lærerens peptalk med elevene forteller læreren hva elevene kan gjøre før de kan komme i vanlig klasse. Hun sier at de må oppsøke ungdomsklubber med vanlig ungdom eller leksehjelp; de bør snakke mye norsk og låne norske bøker på biblioteket, samt se norsk TV. Læreren gir dermed en oversikt over ulike muligheter til å kvalifisere som norsk. Å «være vanlig» kan på den ene siden beskrives en pragmatisk term for å beskrive forskjellen på å gå i introduksjonsklasse versus ordinært skoletilbud. Imidlertid kan det også hende at det vanlige kan sees i utvidet forstand i introduksjonsklassen. Læreren snakker om hospitering og det å bli overført til ordinært skoletilbud som «vanlig klasse», hun bruker begrepet «vanlig ungdom», at nivået i «vanlig klasse» er høyere. Dette kan oppfattes som at det «ekte» livet foregår der framme, der ute. Ikke nå og ikke i det som har vært.

## **Hospitering og være vanlig - hva gjør dette med nyankomne ungdommers verdighet?**

Samtidig representerer det å bli vanlig også mangler og tomrom. Det skapes et vakuum ved de tomme stolene og i ledelsens avgjørelse om hvem som ikke får hospitere. Trykket blir forsterket når de blir presentert for kunnskapshull som elevene ikke har, og ytterligere i de normative bildene av den ideelle og vanlige ungdommen. Ungdommenes identitet og verdi settes i spill. I lærerens tale i skoletimen skilles det mellom hva ungdommene er

nå og hva de skal bli. I utdraget forteller læreren om andre vanlige klasser, men også at ungdommene her *bør* bli vanlige. Dermed representerer «vanlig» en normativ form for verdighet som elevene ikke har. Lærere, elever, fysisk kontekst og tid i denne introduksjonsklassen driver fram statusen som «vanlig» som et dramaturgisk skille mellom væren og ikke-væren, der det å komme i vanlig klasse er helt avgjørende. Noe annet kan forstås som en umulighet, som en ikke-væren. For Alan representerer det å ikke få hospitere som et uforståelig brudd og en eksklusjon som han ikke vet hvordan han skal håndtere. Dermed blir det å være vanlig ikke bare en hverdagslig betegnelse, men i stedet noe som også elever og lærere markerer som mangel på likeverd. På den måten kan bruken av «vanlig» markere lite handlingsrom, eller i beste fall et svært styrt handlingsrom for å oppnå verdighet.

Ved siden av at hospitering og det å være «vanlig» framstår som tilfeldige praktiske handling og forklaringsmåter overfor elevene, kan man også si at de skaper en særegen dynamikk. Denne dynamikken oppstår mellom lærere og elever, i vakuumet av tomme stoler og hospiteringsklassene, mellom klasserom og verden der ute, og mellom tiltak her og nå – og en ukjent framtid. Verdighet blir et dynamisk begrep i situasjonen; det er en prosess og noe som spinnes fram til en status quo. Spørsmålet man så kan stille videre, er om det å være «vanlig» nødvendigvis er problematisk.

For å svare på dette vil det være fruktbart å se hva hospitering og det å være vanlig kan innebære for nyankomne ungdommer. Beskrivelsene fra klasserommet viser at bruken av ordet «vanlig» skaper en blanding av desperasjon og iver- og noen veier til handling. Både lærere og elever foreslår en rekke tiltak for å kunne klare overgangen til et ordinært skoletilbud. De får råd om at de skal se norsk film, se på bilder, snakke om Norge og lære seg norske ord og norsk grammatikk. Tiltakene er i stor grad realistiske og mulig å gjennomføre for mange av ungdommene. Det er ikke bare lærerne som løfter fram det å bli vanlig. Elevene blir ivrige, og har selv en rekke forslag for å få dette til.

Det neste spørsmålet er hvorfor handlingsrom kan være et etisk problem og et spørsmål om verdighet. Handlingsrommet hos nyankomne blir for det første et viktig etisk anliggende når verdighet som «vanlig» betyr at man befinner seg innenfor eller utenfor. For det er mulig å falle utenfor. Det å være «vanlig» knyttes opp mot hospitering, som er



overgangsriten for dem som «får det til» og er innenfor. Alan gir uttrykk for en frustrasjon over ikke å forstå kriteriene for å få hospitere, og dermed også frustrasjon over mangelen på handlingsrom. For det andre etableres verdighet hos nyankomne ungdommer *som om* det er en fastsatt status. Å være vanlig representerer dermed det Guattari og Deleuze beskriver som en «majoritær» form for verdighet. Både lærere, elever, omgivelser, skoleledelse («sjefene» og avdelingsleder) bidrar. Det er i dette øyeblikket det å være «vanlig» blir problematisk. Ikke bare framstår vanlige klasser som en fastsatt status for verdighet. Det virker ikke som om det er noe alternativ for verdig deltakelse utenfor. Handlingsrommet hos ungdommer blir for alvor truet når det ikke å avfinne seg med disse fastsatte markørene, og alternative måter å være på, oppfattes som mangelfulle.

Imidlertid er det også et annet aspekt ved tid som også skaper utfordringer for handlingsrom, nemlig en gjennomgående mangel på fortid og nåtid. Det kan synes som om det blir lite rom for elevenes historie og ulike opplevelser fra tidligere – fortiden forsvinner. Det er også i liten grad snakk om hva elevene nå trenger ut fra sine styrker og sine utfordringer. En konsekvens kan være at mer minoritære identiteter og mangfoldet forsvinner. Historiene og forskjellene viskes ut og usynliggjøres. Elevers unike opplevelser, kontekster og kompetanser kommer i bakgrunnen og skaper på den måten også begrensninger for handlingsrom – og verdighet.

## **Verdig = vanlig og norsk? Når elever ikke er like mye verdt**

I et samfunn med økt mobilitet og mange nyankomne elever, er spørsmålet om menneskeverd avgjørende. I dette kapittelet spør jeg hva som kjennetegner verdighet for nyankomne elever i norsk skole. Beskrivelsene fra klasserommet viser at begrepene menneskeverd og likeverd er problematiske. En trygg, bekreftende tilværelse i introduksjonsklassen byttes ut med en ukjent framtid i ordinær klasse, og ungdommene oppfordres til hvordan de kan delta i det norske samfunnet og bli såkalt «vanlige». Satt på spissen står man igjen med likningen verdig = vanlig og norsk. For de nyankomne elevene synes standardene for deltakelse skyhøye og fastlåste. Samtidig er veien mot likeverd overgangskritene utilgjengelige

og uklare. Både elever og lærere føler seg usikre på om elevene noen gang kommer til å nå opp mot idealet om å bli vanlig. Eksempelene fra dette klasserommet viser at begrepene verdighet og likeverd ikke fungerer som idealer. Alle elever i skolen er rett og slett ikke like mye verdt.

At elever ikke er like mye verdt er en oppsiktsvekkende påstand, og særlig for en skole som i stor grad definerer menneskeverd som en helt grunnleggende verdi og utgjør selve kjernen av skolens virksomhet. Dette er ikke en kritikk av lærernes jobb. Lærerne i dette tilfellet ble oppfattet som godt kvalifiserte og jobbet iherdig for å hjelpe elevene, både med energi og omsorg. Samtidig var lærerne en del av et slags maskineri som stiller høye krav for hva likeverd kan innebære, som også delvis satte dem ut av spill. Å mestre skolen krever ofte en sterk tilpasning til skolesystemets eksisterende mandat og diskurser (Bostad & Løvlie, 2013). Dette eksempelet viser at både elever, lærere, skolens «sjefer», skolemiljø og rutiner kan fungere som selvforsterkende krefter i dette maskineriet. Mektige og ensrettede former for verdighet skapes, som ikke enkeltpersoner alltid synes å rå over. Ut fra argumentet om at menneskeverd er et begrep i støpeskjeen, og at det er sårbart for hva som foregår hver dag i klasserommet, stilles det høyere krav til skolen.

Det å utvikle standarder for inkludering kan på den ene siden tydeliggjøre kriterier, åpne for deltakelse i samfunnet og hjelpe elever inn i sosiale fellesskap på en konstruktiv måte (Bonanno, 2005). Tankegangen er at kompetansemål er ment som «inngangsporter til deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eksempelene fra klasserommet viser imidlertid på den andre siden at det å bli «vanlig» er et sårbart prosjekt, der de nyankomne kommer til kort. Det å mestre standardiserte mål i dette klasserommet blir ikke bare ønskelig, men selve *målestokken* for verdighet.

Kritikken av menneskeverd som «å bli vanlig» ligger ikke i at det finnes standarder eller kunnskapsmål i skolen. I stedet vil jeg hevde at problemet med «å være vanlig» har sitt opphav i selve *forståelsen* av begrepet menneskeverd. Det at skolen hevder at alle er like mye verdt, betyr ikke at elevene i praksis blir møtt eller får like muligheter. Selve begrepene for menneskeverd synes å svikte elevene og kan gi dem lite handlingsrom.

Det neste spørsmålet er hva som da kan ligge i begrepene menneskeverd. Den nye overordnede delen beskriver menneskeverd med utsagn

som «menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss». Den sier videre «at alle elever skal behandles likeverdige, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I møte med nyankomne i introduksjonsklassen yter ikke disse beskrivelsene av menneskeverd og likeverd rettferdighet mot den rå virkeligheten elevene står overfor. Abstrakte idealer, idealer som skal gjelde «alle», gjelder i praksis temmelig få. Den vestlige kultur har tradisjonelt lagt vekt på fornuft og selvstendighet som kjennetegn på hva et menneske er, som kan ledes tilbake til gresk antikk og til Kant – og som også ligger sterkt til grunn for dagens forståelse av menneskeverd og menneskerettigheter (Nussbaum, 2007). Skoleverkets lovverk og læreplaner bygger i stor grad på slike formuleringer, og kan framstå som mangelfulle. Med dette kapittelet og eksempelet med nyankomne elevers skolehverdag etterlyses en debatt og en videreutvikling av begrepsforståelsen menneskeverd og verdighet i skolen.

Som et bidrag til denne debatten vil jeg hevde at det er nødvendig med flere og mer dynamiske og praksisnære tilnærminger til verdighet for å oppnå inkludering i samfunnet. Inkludering og likeverd består ikke standarder for likhet. Som Edwards, Armstrong og Miller (2001) sier; «include me out.» Det er avgjørende at likeverd i skolen ikke baseres på likhet, men drives av like muligheter til å spille inn sine ressurser og behov. En dynamisk tilnærming til menneskeverd fremme en forståelse av elevenes mangfoldige ressurser og behov. For nyankomne handler ikke mangfold om et snevert fokus etnisk opprinnelse eller særlige kulturelle kjennetegn fra landet de reiste fra. Fokus på opprinnelse og kjennetegn kan kalles en såkalt essensialistisk og statisk forståelse av identitet og mangfold (Sayer, 1997). Nyankomne elever må i stedet forstås som åpne systemer som bærer med seg fortid, nåtid og framtid, hevder Pastoor (2016). Dette handler ikke om at ikke det er viktig å lære norsk, som er et viktig premiss for å delta i samfunnet. I stedet utfordres skolen til menneskeverd som rommer de vanskene, historiene, interessene og ressursene som elevene er klare til å «legge i potten» her og nå.

En dynamisk forståelse av verdighet vil for det andre kunne innebære en økt sensitivitet for ungdoms ressurser og behov. Å involvere

elevenes ulike behov betyr ikke det samme som å bare fokusere på vanskene deres. Et vanskefokus kan svekke nyankomnes evne til å klare seg på ulike sosiale arenaer (Schultz, 2016). I stedet rettes fokus mot det personlige møtet med elevene og anerkjennelsen som gis (Margalit, 2001).

En dynamisk tilnærming spiller for det tredje på en ansvarliggjøring av skolen og læreren i møte med elevene. Eksempelet med nyankomne viser at elever, lærere og skolemiljø til sammen er en del av et slags maskineri som skaper en bestemt forståelse av menneskeverd. Imidlertid peker også denne analysen på at lærere utgjør en reell forskjell for elevens menneskeverd. Overordnet del i den nye læreplanen gir noen antydninger til andre verdighetsforståelser som det er verdt å merke seg. «Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdighet kan altså være noe som *gis*, og er en praktisk og hverdagslig handling. I skolen foregår dette daglig – men som begrep er denne forståelsen av menneskeverd taust, utforsket og heller ikke debattert i skolen. En dynamisk tilnærming til menneskeverd kan derfor bety å møte behov, legge til rette for elevene tar valg og gi elevene handlingsrom ut fra egne ressurser. Det retter blikket mot verdighet som oppstår i hverdagen, og stiller skolen og læreren til ansvar, ikke bare for resultater og kunnskapsmål, men til å utvikle menneskeverd som en øyeblikkets pedagogikk. Med Deleuze (1990; Rajchman, 2000, s. 96) handler derfor utfordringen om lærerens tilstedeværelse: Det er om å gjøre ikke å være uverdige de hendelsene som utgjør livet.

## Forfatterbiografi

**Ingrid Reite Christensen** er førsteamanuensis i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på mangfold, demokrati og medborgerskap, livsmestring og psykososial helse i skolen og profesjonslæring. Hun leder for tiden også internasjonale prosjekter om demokrati og medborgerskap og elevsentrert undervisning. Feltet hennes er tverrfaglig, der fellesnevneren er profesjon, medvirkning og mangfold i skolen.

## Referanser

- Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetne, E. (2014). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon forstyrrelse ekspansjon*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Bansak, K., Hainmueller, J. & Hangartner, D. (2016). How economic, humanitarian, and religious concerns shape European attitudes toward asylum seekers. *Science* 354: 217.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward and understanding of how matter comes to matter. *Signs* 28: 801–831.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the Face of Potential Trauma. *Current Directions in Psychological Science* 14(3), 135–138.
- Bostad, I. & Løvlie, L. (2013). Deliberative democracy and moral disturbance. I S. Bergan, I. Harkavy & H. Van't Land. *Reimagining democratic societies*. (s. 89–108). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Cunliffe, A. L. & Karunanayake, G. (2013). Working within hyphen-spaces in ethnographic research. Implications for research identities and practice. *Organizational Research Methods* 16(3), 364–392.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Liber, Malmö: Copenhagen Business School Press.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2009). *The logic of sense*. New York: Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* London, New York: Verso.
- Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001). Include me out: Critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 20(5), 417–428.
- Eide, K. & Broch, T. (2010). *Enslige mindreårige flyktninger. Kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse, region øst og sør.
- Flyvbjerg, B. (2011). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hine, C. (2007). Multi-Sited ethnography as a middle range methodology for contemporary STS. *Science, Technology, & Human Values* 32(6), 652–671.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kant, I. (1785/1998). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511809590.004>
- Lysaker, O. (2015). Å leve et menneskeverdige liv – Martha Nussbaums globale helseetikk. *Etikk i praksis. Nordic Journal Of Applied Ethics* 9(2), 53–70.
- Margalit, A. (2001). Privacy in the decent society. *Social Research* 68(1), 255–268.

- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education* 18(1), 31–45.
- Mollica, R. F., Cardozo, B., Osofsky, H. J., Rafael, B. Ager, A. & Salama, P. (2004). Mental Health in Complex Emergencies. *The Lancet* 364, 2058–67.
- Neumayer, S. M., Skreslett, A. Borchgrevink, M. C. & Gravråkmø, S. (2006). *Psykososialt arbeid med flyktningbarn. Introduksjon og fagveileder* Oslo, NKVTS.
- Nilsen, T., Bjørnsson, J. K. & Olsen, V. (2018). 7. Hvordan har likeverd i norsk skole endret seg de siste 20 årene? *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge*: 150–172.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61).
- Pastoor, L. d. W. (2013). Delaktighet och utanförskap. I M. Bak & K. v. Brömssen. *Barndom och migration*. (s. 305–331). Umeå: Boréa Bokförlag.
- Pastoor, L. d. W. (2016). Enslige unge flyktnings psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M. I. Hauge & J.-H. Schultz. *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (s. 200–219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Perumal, J. (2015). Responding with hospitality: Refugee children in the South African education system. *Education as Change* 19(3), 65–90.
- Rajchman, J. (2000). *The Deleuze connections*. Cambridge, MA, London, UK: The MIT Press.
- Reed-Danahay, D. (2017). Participating, observing, witnessing. I S. Coleman, S. B. Hyatt & A. Kingsolver. *The Routledge Companion to Contemporary Anthropology*. (p. 57–71). London, New York: Routledge.
- Riege, A. (2003). Validity and reliability tests in case study research: a literature review with «hands-on» applications for each research phase. *Qualitative Market Research* 6(2).
- Roald, T. & Kjøppe, S. (2009). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos* 29: 86–99.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sayer, A. (1997). Essentialism, Social Constructionism, and beyond. *The Sociological Review* 45(3), 453–487.
- Schultz, J.-H., Marshall, L., Norheim, H. & Al-Shanti, K. (2016). School-based intervention in ongoing crisis: Lessons from a psychosocial and trauma-focused approach in Gaza schools. *Journal on Education in Emergencies* 2(1), 142–156.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, H. L. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analyzing interview data. *Feminist Theory* 13(3), 265–281.

- Tamsin, L. (2011). *Deleuze and Guattari's immanent ethics: Theory, subjectivity and duration*. Albany: State University of New York Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vesterdal, K. (2016). *The roles of human rights education in Norway: A qualitative study of purposes and approaches in policy and in upper secondary schools*. Trondheim: NTNU Trondheim.
- Winter, S. L. (1994). Human values in a postmodern world. *Yale Journal of Law and the Humanities* 6(2), 233–248.