



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Mette Veronica Meling <i>Mette Meling</i> signatur forfatter
Veileder: Ida Risanger Sjursø	
Tittel på masteroppgaven: <i>Hvem er jeg? Hvor hører jeg til? En kvalitativ masteroppgave om ungdommers krysskulturelle identitetsutvikling i Norge.</i> Engelsk tittel: <i>Who am I? Where do I belong? A qualitative master study of youths cross-cultural identity development in Norway.</i>	
Emneord: Akkulturasjon Mestringsstrategi Sosiokulturell tilpasning Krysskulturell identitet Rasisme og fordommer Fleksibel identitet	Sidetall: 92 + vedlegg/annet: 115 Stavanger, 11.06.2021 dato/år

Hvem er jeg? Hvor hører jeg til?

En kvalitativ masteroppgave om ungdommers krysskulturelle identitetsutvikling
i Norge.

Forord

Denne masteroppgaven er en naturlig slutt på et langt utdanningsforløp som knyttes sammen til en master i spesialpedagogikk. Tema for oppgaven kom etter innspill fra Hildegunn Fandrem, og jeg vil benytte anledningen til å si takk for at du tenkte på meg da du fikk informasjon om Flexid. Flexidkurset fanget min oppmerksomhet fra start, og jeg ble nysgjerrig på hvordan krysskulturelle ungdom opplevde kurset.

Tittelen *Hvem er jeg? Hvor hører jeg til?* har en dobbel betydning. Formålet med oppgaven var å gi krysskulturelle ungdommer en stemme, samt en mulighet til å fortelle om hvordan det er å vokse opp med tilhørighet til to kulturer. Samtidig er spørsmålene noe jeg selv alltid har hatt problemer med å gi et godt svar på. Denne studien har gitt meg muligheten til å prate med andre voksne som har masse erfaring i denne type arbeid, samt ungdommer som selv kjenner på de samme dilemmaene som meg. Derfor vil rette en stor takk til mine ni informanter som sa seg villig til å fortelle om sine liv og ga meg økt forståelse om hvordan det er å vokse opp med en krysskulturell identitet. Jeg vil også takke Flexid organisasjonen for en positiv innstilling til prosjektet, en god prat i oppstartsfasen og tilsendt materialet.

Mange takk også til min veileder Ida Sjursø Risanger som har hjulpet meg til å kunne fullføre denne oppgaven. Hun har vist forståelse hele veien og kommet med oppmuntrende ord for videre fremgang. Hver veiledning har gitt med ny giv og økt motivasjon. Jeg hadde ikke klart dette uten din hjelp, takk.

Til slutt vil jeg takk min familie for interesse og nyttige innspill gjennom hele prosessen. En spesiell takk til min søster og samboer Hilde for gode samtaler, nyttige refleksjoner og nøye gjennomlesing av teksten.

Stavanger, 11. juni 2021.

Mette Veronica Meling

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	1
1. Innledning	2
1.1 <i>Presentasjon av tema og problemstilling</i>	2
1.1.1. <i>Krysskulturelle barn og ungdom</i>	2
1.1.2 <i>Bevisstgjøringskurset Flexid</i>	4
1.1.3. <i>Problemstilling</i>	4
1.2. <i>Avgrensing</i>	5
1.3. <i>Oppgavens disposisjon</i>	5
2. Teori	7
2.1 <i>Akkulturasjon</i>	7
2.2 <i>Den opprinnelig kulturens betydning</i>	8
2.3 <i>Ny kulturs betydning</i>	9
2.4 <i>Modererende faktorerers betydning</i>	11
2.4.1. <i>Akkulturasjonsstrategier</i>	11
2.4.2. <i>Tidsaspektet</i>	12
2.4.3. <i>Mestring</i>	13
2.4.4. <i>Rasisme, diskriminering og fordommer</i>	17
2.5. <i>Sosiokulturell tilpasning</i>	19
2.5.1. <i>Identitet</i>	19
2.5.2. <i>En krysskulturell identitet</i>	22
3. Metode	28
3.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	28
3.2 <i>Datainnsamling</i>	28
3.2.1. <i>Utvalg</i>	29
3.2.2. <i>Semistrukturert intervju</i>	30
3.2.3. <i>Gjennomføring av intervjuer</i>	31
3.2.4. <i>Intervjuguide</i>	32
3.2.5. <i>Covid-19 restriksjoner</i>	32
3.3 <i>Analyse av funn</i>	33
3.4 <i>Troverdighet</i>	35
3.4.1. <i>Reliabilitet</i>	35
3.4.2. <i>Validitet</i>	36
3.4.3 <i>Forskerens rolle</i>	37
3.5 <i>Overførbarhet</i>	38
3.6. <i>Etiske betraktninger</i>	39
3.6.1. <i>Informert samtykke</i>	39
3.6.2. <i>Konfidensialitet</i>	40
3.6.3. <i>Konsekvenser for deltakelse</i>	41
3.6.4 <i>Sårbar gruppe</i>	42
4. Presentasjon av funn	44
4.1. <i>Krysskulturell identitet og tilhørighet</i>	44
4.1.1. <i>Betydningen av opprinnelseslandet</i>	44
4.1.2. <i>Identitetssirkelen</i>	46

4.1.3. Tilhørighetsparadokset	47
4.1.4. Kursholders perspektiver på krysskulturell identitet og tilhørighet.....	48
4.2. Krysskulturell ressurser og kompetanse	50
4.2.1. Kursholdernes perspektiv på krysskulturelle ressurser og kompetanse	51
4.3. Fordommer og rasisme	51
4.3.1. Opplevelser av å få negative kommentarer	52
4.3.2. Fordommer	53
4.3.3. Kursholders perspektiver på opplevelse av rasisme	55
4.4. Roller og forventninger	56
4.4.1. Forventninger fra hjemmet.....	56
4.4.2. Lærenes perspektiv på å leve med ulike forventninger.	57
4.5. Språklige utfordringer	58
4.6. Strategier i møte med andre mennesker.....	59
4.6.1. Sosial støtte.....	60
4.6.2. Kursholders perspektiver på kulturelle grupper.	63
5. Drøfting av funn.....	65
5.1. En krysskulturell oppvekst.....	65
5.1.1. Ulike krav og forventninger	67
5.2. Akkulturasjonsstrategier	68
5.2.1. Bevisstgjøring av strategi i møte med andre mennesker.	70
5.3. Krysskulturell identitet og tilhørighet.....	71
5.3.1. Kulturell identitet	71
5.3.2. Praktisk opplegg i Flexid	72
5.3.3. Tilhørighetsparadokset	73
5.3.4. Språkets betydning.....	75
5.4. Fordommer og rasisme	77
5.5. Krysskulturell ressurs og kompetanse	79
5.6. Sosial støtte.....	80
5.6.1. Flexid som sosial støtte	82
6. Avslutning.....	84
6.1. Oppsummering.....	84
6.2. Veien videre.....	85
Litteraturliste	87

Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kursholdere

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kursdeltakere

Vedlegg 5: Intervjuguide kursholdere

Vedlegg 6: Intervjuguide kursdeltakere

Sammendrag

For krysskulturelle barn og unge vil det å finne sin egen identitet være et gjennomgående tema i oppveksten. Dette fordi de gjerne vil møte motstridende krav og forventinger fra sine to kulturer. Flexid er et bevisstgjøringskurs, utarbeidet for å imøtekomme ungdommer og bidra med krysskulturell kunnskap, verktøy og mulighet for refleksjon rundt egen identitet og tilhørighet. Personer som jobber og er i kontakt med krysskulturelle ungdommer sitter inne med mye kunnskap omkring dette temaet. Samtidig er ungdommenes eget perspektiv også interessant å få belyst. Studiens formål er å gi en stemme til sertifiserte kursholdere i Flexid og krysskulturelle ungdommer som har gjennomført Flexid kurs, ved bruk av et kvalitativt forskningsintervju.

Problemstillingen er: *Hvordan oppleves bruken av bevisstgjøringskurset Flexid i utviklingen av elevers krysskulturelle identitet?*

Med utgangspunkt i Berrys akkulturasjonsteori viser drøftingen av studiens funn hvor kompleks det er å tilpasse seg en ny kultur, og hvor mange ulike faktorer som kan spille inn i denne sammenhengen. Denne oppgaven fokuserer på elevenes sosiokulturelle utvikling og ungdommers krysskulturelle identitetsutvikling. Studien ønsker å belyse hvordan personene som jobber med eller har deltatt på Flexidkurs opplevde kursene. Funnene i studien viste at elevene hele tiden måtte tilpasse seg sine to kulturer, og de beskriver det som *å leve i to verdene*. De forklarer også at de tar på en *maske* i møte med det norske samfunnet, og oppfører seg annerledes når de er i kontakt med personer fra majoritetssamfunnet. Funnene viser hvordan de to elevene som er født og oppvokst i Norge sidestiller sine to kulturer i større grad enn de tre andre elevene som flyttet til Norge for fire, seks og elleve år siden. Faktorer som elevene trekker frem som påvirker valget av enten nasjonal eller etnisk identitet er blant annet deres sosiale nettverk, opplevelse av diskriminering og språk. Deres kulturelle identitet ser også ut til å påvirke akkulturasjonsprosessen og deres sosiokulturelle tilpasning.

Fenomenet som presenteres i denne oppgaven er svært komplekst. Dette forteller oss at de tankene og refleksjonene ungdommene trekker frem, er viktig å lytte til.

1. Innledning

Hvem er jeg? Hvor hører jeg til?

Dette er spørsmål vi alle stiller oss, men som er vanskelige å finne et gode svar på. Alle forandringer, erfaringer og valg du tar får betydning for hvem du er akkurat nå og hvem du skal bli i fremtiden (Binder, 2018). Personlig identitet handler om verdier, livsprosjekt og relasjoner du har forpliktet deg til (Binder, 2018). Det å finne og skape en identitet er en livslang prosess i kontinuerlig utvikling. Det moderne samfunnet er i stadig endring, og gjennom nære relasjoner og kulturelle rammer blir vi den vi er. Dette krever at vi tar en del valg omkring egen identitet. For noen oppleves dette som en frihet, mens for andre føles det som et truende kaos (Binder, 2018).

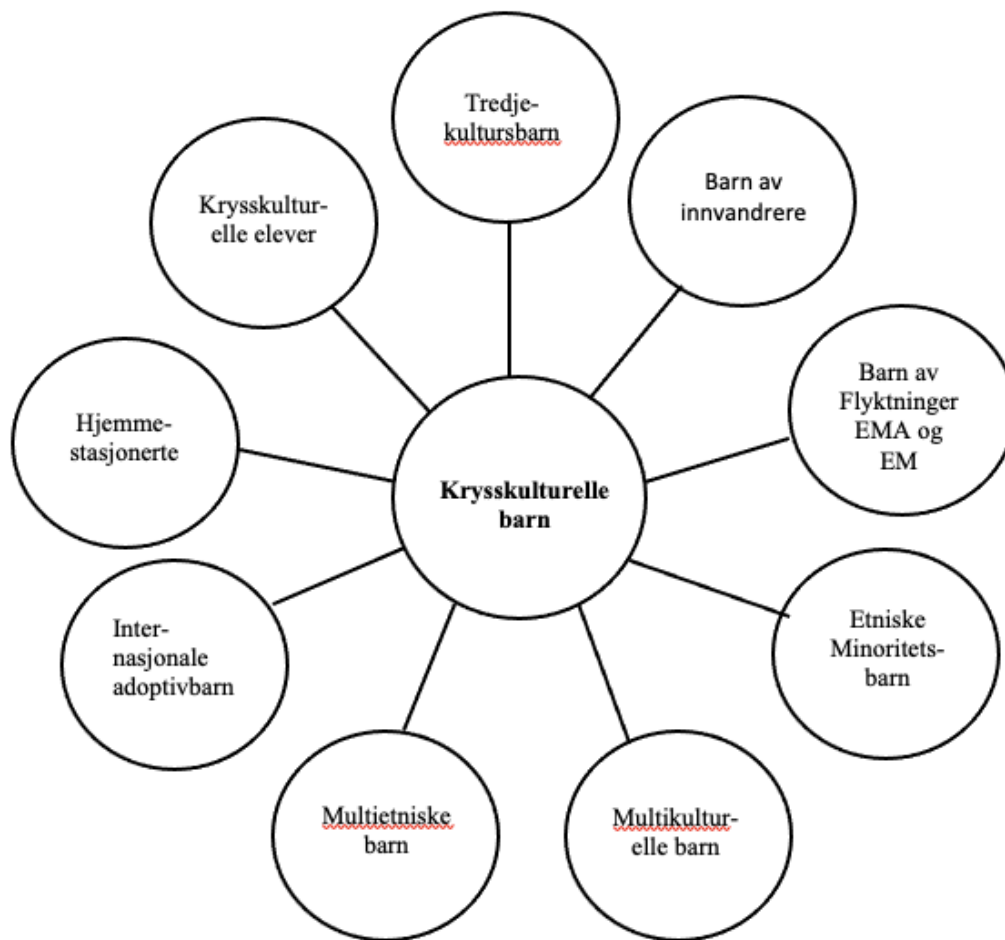
For krysskulturelle barn og unge er det å finne ut av sin egen identitet et gjennomgående tema i oppveksten. Deres virkelighetsforståelse består av elementer fra flere kulturelle skripter og gjerne med motstridende verdigrunnlag. Dette står i motsetning til mennesker som vokser opp innenfor samme kultur (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis, & Sam, 2011).

Krysskulturelle barn og unge må forholde seg til elementer fra flere kulturer. De vokser opp med ulike fortellinger og perspektiver som gir dem ulike alternativer til hvordan de skal forstå, tolke og være i deres verden. De må fordøye en stor mengde informasjon, og det å finne sin egen identitet i alt mylderet kan være utfordrende (Salole, 2018).

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

1.1.1. Krysskulturelle barn og ungdom

«Vi lever to liv liksom, ett når vi er hjemme og ett når vi er ute» (Eide, 2007, s. 2). Sitatet viser hvordan ungdommer med minoritetsspråklig bakgrunn står i ett krysspress mellom flere kulturer. De dras mellom familiens opprinnelige kultur og den norske majoritetskulturen. De definerer seg som både norske og noe annet, samtidig møter de motstridene krav og forventninger i samfunnet (Eide, 2007). Begrepet krysskulturelle barn brukes som en samlebetegnelse på barn som vokser opp med innflytelse fra flere kulturer (Pollock, Van Reken, & Pollock, 2017). Begrepet omhandle «barn og unge som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av oppveksten sin» (Van Reken, 2010, s. 371)



Figur 1. *Krysskulturelle barn. Modifisert fra Van Reken (2010).*

Figur 1 illustrerer variasjoner i hvordan barn og unge vokser opp og hvordan begrepet krysskulturelle barn er et paraplybegrep for denne variasjonen (Pollock et al., 2017). Noen har flyktningebakgrunn, noen er internasjonalt adoptert og noen har foreldre med forskjellig etnisitet. Det som kjennetegner dem, er at de har tilknytning til flere land og kulturer. De har en oppvekst preget av store kulturelle forskjeller og sosiale kontraster. I modellen inkluderes også tredjekultursbarn. Dette er barn og unge som sammen med foreldrene flytter til et land som er forskjellig fra minst ett av foreldrene sine opprinnelsesland (Pollock et al., 2017).

Å leve med regelmessig påvirkning fra flere kulturer innebærer gjerne eksponering av motstridende idealer, tenkemåter, normer, verdier, tradisjoner, kommunikasjonsstiler og språk (Salole, 2018). Dette fører til at krysskulturelle barn og unge hele tiden må tilpasse seg og bedrive det som omtales som en psykisk kulturpendling. Dette viser til hvordan de «regelmessig tilpasse seg forskjellige kulturelle referanserammer» (Salole, 2018, s. 44). En oppvekst i en annen kultur enn sine foreldre kan være preget av spørsmål omkring egen

identitet og tilhørighet. Barn trenger hjelp til å sette ord på disse utfordringene og lære hvordan deres erfaringer kan være en ressurs (Salole, 2018). Flexid er et bevisstgjøringskurs som har til hensikt å hjelpe krysskulturelle barn og unge til å sette ord på følelsene rundt egen krysskulturelle identitet.

1.1.2 Bevisstgjøringskurset Flexid

Flexid står for fleksibel identitet, og er et bevisstgjøringskurs som er utviklet for ungdom i alderen 15-20 år. Det avholdes på flere ungdomsskoler av sertifiserte kursholdere (Selle & Salole, 2020). Kursene skal legge til rette for møter mellom mennesker med samme type oppvekst og bidra med krysskulturell kunnskap, verktøy og mulighet for refleksjon rundt egen identitet og tilhørighet. Målsetningen er at deltakerne skal oppnå større subjektivt velvære og økt forståelse og respekt i samhandling med andre (Flexid, 2020; Svolsbru, Reif, & Østby, 2008).

Flexid kurser både lærere, miljøarbeidere og andre som er i kontakt med krysskulturelle ungdommer. Kurset består i dag av tolv temaer: (1) *identitet og tilhørighet*, (2) *cross-cultural kids*, (3) *brobygger*, (4) *flytteprosessen*, (5) *fordommer og rasisme*, (6) *kjønn - roller og forventninger*, (7) *norsk nok*, (8) *typisk!*, (9) *språk og følelser*, (10) *jeg i møte med andre*, (11) *kjønn – frihet og begrensninger* og (12) *dilemmaer, valg og muligheter*. (Selle & Salole, 2020, s. 6). Kursøktene varierer mellom undervisning, rollespill, filmklipp, individuelle- og gruppeoppgaver, samt diskusjon i plenum. Det har til hensikt å gi deltakerne styrke til å se muligheter, oppleve mestring og anerkjennelse, samt motvirke følelsen av rotløshet og mangelfull tilhørighet (Selle & Salole, 2020) Med dette i bakhånd forsøker denne studien å ta utgangspunkt i en problemstilling omkring bevisstgjøringskurset Flexid.

1.1.3. Problemstilling

Oxford Research har utarbeidet en evalueringsrapport om Flexid og denne er utarbeidet av Meltervik, Knutsen, Løkken, and Stiberg-Jamt (2019). Rapporten trekker frem at man har liten kunnskap om ungdommenes opplevelse av kursene og lav innsikt i hva som skjer med ungdommene etter endt kurs. Tar man utgangspunkt i begrepet krysskulturelle barn og unge inkluderer dette mange elever i norsk skole. Andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i aldersgruppen 5-15 år, var i 2016 seksten prosent av den totale gruppen i grunnskolen (SSB, 2017). Mange av disse elevene kan føle på flere utfordringer i forhold til

en krysskulturell oppvekst, og har gjerne flere eksistensielle spørsmål de tenker på. Dette kan være spørsmål omkring identitet, tilhørighet, rotløshet og daglig pendling mellom arenaer og roller (Eide, 2007). På bakgrunn av dette ønsker jeg å utforske hvordan kursene oppleves med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan oppleves bruken av bevisstgjøringskurset Flexid i utviklingen av elevers krysskulturelle identitet?

For å kunne belyse denne problemstillingen tas det i bruk kvalitativ metode. I studien er det gjennomført fire intervjuer med kursholdere i Flexid og fem intervjuer med elever som har gjennomført kurset. Besvarelsen vil forsøke å se på hvordan Flexid tar i bruk Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk som teoretisk grunnmur og deretter se på ungdommers identitetsutvikling i lys av akkulturasjonsteori.

1.2. Avgrensing

En studie av innvandreres tilpasning og identitetsutvikling kan i utgangspunktet omhandle mange ulike aspekter der alle kan være like viktige. Dette er derimot en studie som tar spesifikt utgangspunkt i bevisstgjøringskurset Flexid og opplevelser kursholdere og deltakere sitter igjen med etter fullført kurs. Flexid står som sagt for fleksibel identitet og oppgir også at de bygger en del av kursets utforming på Berry (1997) sin akkulturasjonsteori. Det blir derfor naturlig å se på kurset ut fra dette, i tillegg til å se på hvordan den sosiokulturelle tilpasningen er for de aktuelle ungdommene. Grunnet avgrensing vil studien ikke gå nærmere inn på den psykososiale tilpasningen til deltakerne. Flexid kurs gjennomføres på flere arenaer, men denne oppgaven velger å fokusere på kurs i skolen og med elever som deltakere.

1.3. Oppgavens disposisjon

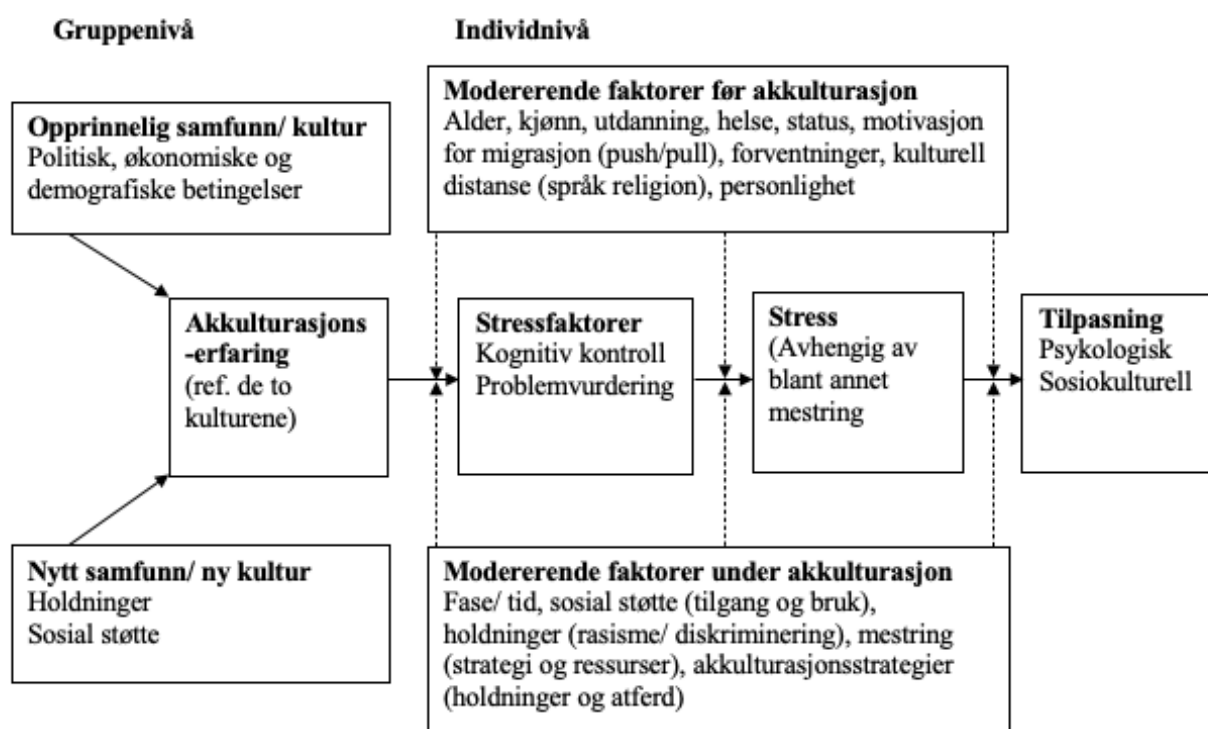
I oppgaven presenteres relevant teori i form av Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk, samt Lazarus og Folkman (1984) sin teori om mestring. På bakgrunn av problemstillingen vil denne studien ta utgangspunkt i en kvalitativ metode. Den blir nærmere beskrevet i del tre ut fra datainnsamling, intervju, analyse, reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger. I del fire vil studiens funn fremstilles med utgangspunkt i seks temaer; (De seks temaene er; (1) *krysskulturell identitet og tilhørighet*, (2) *krysskulturelle ressurser og kompetanse*, (3) *fordommer og rasisme* (4) *roller og forventninger*, (5) *språklige utfordringer* og (6) *strategier*

i møte med andre mennesker. Funnene vil deretter bli drøftet i del fem ut ifra hovedtemaene: (1) en krysskulturell oppvekst, (2) akkulturasjonsstrategier, (3) krysskulturell identitet og tilhørighet, (4) rasisme og fordommer, (5) krysskulturell ressurs og kompetanse og (6) sosial støtte. Avslutningsvis blir studiens hovedfunn trukket frem og det presenteres noen tanker om mulig videre forskning og implikasjoner for praksis.

2. Teori

2.1 Akkulturasjon

Begrepet akkulturasjon brukes for å forklare de endringene en må gå igjennom når mennesker fra forskjellige kulturer kommer i kontakt med hverandre. Migrasjon kan være en krevende prosess der språk, atferd, religion og verdier kan være ulikt i den nye kulturen. For å beskrive den komplekse prosessen presenterer John Berry (1997) et overordnet akkulturasjonsrammeverk.



Figur 2. Akkulturasjonsrammeverk. Modifisert fra Berry (1997).

Berrys akkulturasjonsrammeverk viser hvordan psykologiske og sosiokulturelle tilpasninger påvirkes av faktorer på gruppe- og individnivå. Psykologisk tilpasning viser i denne sammenheng til de indre psykologiske mekanismene i mennesket som må tilpasse seg den nye kulturelle konteksten. Sosiokulturelle tilpasninger refererer til tilegnelse av sosiale ferdigheter og kulturelle verktøy som trengs for å fungere godt i et sosialt og kulturelt miljø (Berry, 1997). På gruppenivå vektlegges faktorer som kan knyttes til opprinnelig kultur og ny kultur. Sammen refererer disse faktorene til personens akkulturasjonserfaring. Individnivået tar for

seg modererende faktorer før og etter akkulturasjon. Modererende faktorer før akkulturasjon kan være alder, kjønn, helse og migrasjonsårsak, og modererende faktorer etter migrasjon kan eksempelvis være tidsaspekt, sosial støtte, holdninger, mestringsstrategier og akkulturasjonsstrategier (Berry, 1997). Som en ser i rammeverket påvirkes både individ- og gruppevariablene av stressfaktorer og stress, som igjen påvirker personens tilpasning til den nye kulturen.

Resultatet for de ulike faktorene deles inn i psykologisk og sosiokulturell tilpasning. Begrepet tilpasning knyttes til opprettholdelse eller forandring av personens praksis eller atferd, og viser til hvordan forandringer på individ og gruppenivå er et resultat av krav fra miljøet rundt. Den psykologiske og sosiokulturelle tilpasningen kan omfatte både en god og dårlig tilpasning (Berry, 1997). Det finnes ulik grad av tilpasningsproblemer, og i forskningslitteraturen beskrives vanligvis tre nivåer (Fandrem, 2011). *Nivå 1* er det mest moderate nivået er atferdsendringer og tilegnelse av nye sosiale ferdigheter. Nivået handler om kulturell avlæring og kulturell læring. Oppstår det konflikter i denne prosessen befinner man seg gjerne i *nivå to*, og opplever akkulturativt stress (Fandrem, 2011). Denne typen stress omtales ofte som et kultursjokk (Furnham & Bochner, 1986), og kan føre til blant annet identitetsforstyrrelser (Fandrem, 2011). Utfordringene på nivå 2 er likevel ganske moderate og den enkelte person vil kunne finne måter å mestre disse problemene på. Kommer en derimot til nivå 3 vil opplevelse av endring overstige personens evne til å mestre. Dette kan føre til utvikling av ulike psykiske lidelser, som for eksempel angst og depresjon (Fandrem, 2011). Disse nivåene viser oss at det vil variere i hvilken grad de ulike faktorene, presentert i Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk, får betydning eller utgjør en risikofaktor for den enkelte personen. Videre vil de ulike faktorene på gruppe- og individnivå bli presentert. Det blir naturlig å starte med den opprinnelige kulturens betydning, da den er utgangspunktet for den videre akkulturasjonsprosessen.

2.2 Den opprinnelig kulturens betydning

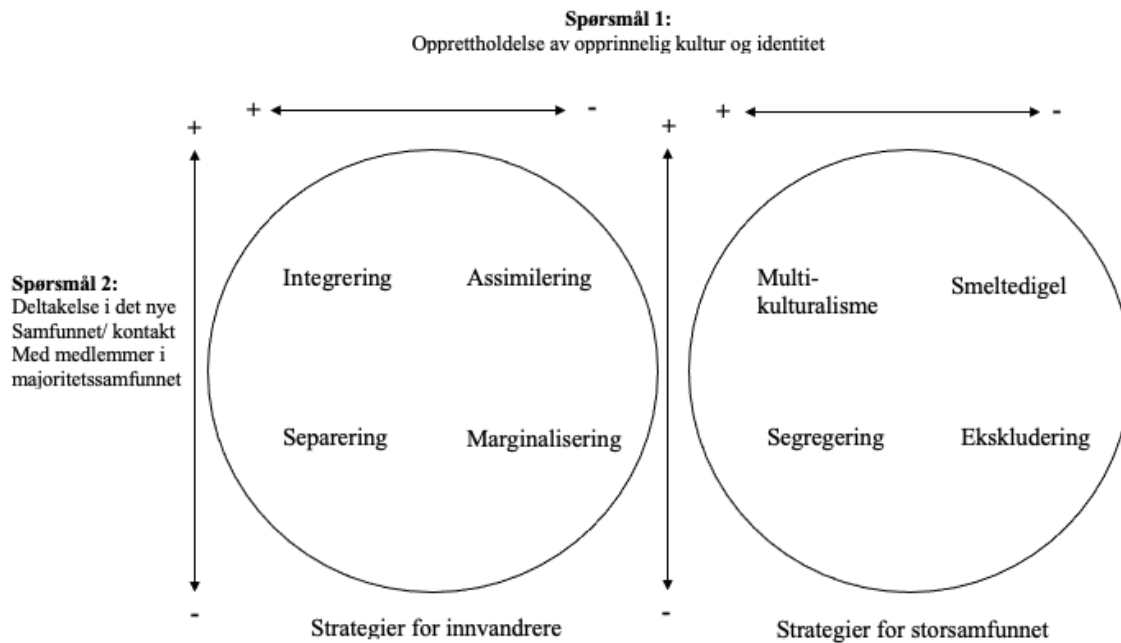
Kulturer er forskjellige og ulike kulturer kan tilegne individet og kollektivet ulik vektning. Når en ser på forskjellige samfunn er det viktig å understreke at det er ulik grad av kollektivistisk og individualistisk orienterte mennesker i hver av de ulike kulturene. For mange spiller disse tradisjonene en viktig rolle (Fandrem, 2011). Individualisme og kollektivism kan beskrives slik:

Individualism stands for a society in which the ties between individuals are loose: Everyone is expected to look after him/herself and her/his immediate family only. *Collectivism* stands for a society in which people from birth onwards are integrated into strong, cohesive in – groups, which throughout people's lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty (Hofstede, 2001, s. 225).

Ifølge sitatet er et individualistisk samfunn preget av en jeg-kultur, der kjernefamilien anses som viktig. Det kollektivistiske samfunnet er på sin side preget av en vi-kultur og storfamilien er avgjørende som støtte og buffer for stressopplevelser (Fandrem, 2011; Hofstede, 2001). Dimensjoner som respekt, lydighet og ære omtales ofte i forbindelse med kollektivistiske samfunn, og den kollektive æren oppleves annerledes enn individualistisk skamfølelse (Wikan, 2008). Videre er ungdomsårene i kollektivistiske samfunn preget av strenghet og tildekking der respekt og avhengighet anses som viktige verdier. Til motsetning kjennetegnes ungdomsårene i individualistiske samfunn av løsrivelse, frihet og verdier som selvstendighet og ansvarlighet. I individualistiske samfunn velger en i større grad det en vil, og er ansvarlig for egen lykke. En etterstreber personlige mål og får mindre sosial støtte enn i kollektivistiske samfunn (Fandrem, 2011).

2.3 Ny kulturs betydning

Den nye kulturen kan som tidligere nevnt også påvirke menneskers psykologiske og sosiokulturelle tilpasning. Akkulturasjonsstrategiene er utformet med utgangspunkt i at personen står fritt til å velge hvilken strategi en vil ta i bruk. Berry (1997) trekker frem hvordan valg av strategi ikke nødvendigvis er fritt, men blir påvirket av holdninger i storsamfunnet.



Figur 3: Akkulturasjonsstrategier. Modifisert fra Berry et al. (2011).

Figur 3 viser hvordan valg av akkulturasjonsstrategi avhenger av forhold i og mellom gruppene. Det kan derfor være utfordrende å få til en integreringsstrategi dersom storsamfunnets holdninger er preget av en segregeringsstrategi. Når storsamfunnet endrer sine nasjonale institusjoner for å imøtekomme minoriteters behov brukes begrepet *multikulturalisme*. Det betyr at samfunnet imøtekommer andre kulturelle verdier og tradisjoner (Berry et al., 2011). Strategien er blitt kritisert for å ønske at andre kulturer skal holde seg for seg selv og identifiseres som annerledes (Fandrem, 2011). Dersom samfunnet håndhever separering og marginalisering som strategi har samfunnet en *segregerings- og ekskluderingsstrategi* (Berry et al., 2011). Hvis det er tilfelle vil personene i den nye kulturen ønske en lukket innvandringspolitikk eller innvandringsstopp (Fandrem, 2011). *Smeltedigel* brukes om samfunn som krever at minoritetssamfunnet helt gir opp sitt kulturelle opphav (Berry et al., 2011).

I Norge ser man at politikken legger til rette for inkludering, ved at like muligheter for alle anses som viktig. Samtidig ser man at flertallet av befolkningen støtter assimilering som strategi og er åpne for at innvandrere kan opprettholde sin egen kultur så lenge det ikke påvirker storsamfunnet (Berry, Westin, et al., 2006). Dersom storsamfunnets holdninger er preget av en segregeringstankegang, kan det bli vanskelig å få til integrering. Dette fordi

integreringen i like stor grad avhenger av både holdningene i storsamfunnet og i innvandrergroppene (Berry, Westin, et al., 2006).

2.4 Modererende faktorerers betydning

Akkulturasjonsrammeverket til Berry (1997) viser også hvordan modererende faktorer før og under akkulturasjon kan påvirke innvandreres sosiale og psykologiske tilpasning. Denne delen vil presentere ulike modererende faktorer på individnivå. Modererende faktorer *før* akkulturasjon viser til for eksempel alder, kjønn, helse og migrasjonsårsak. De bakenforliggende faktorer kan påvirke hele den videre prosessen og har derfor betydning for den videre tilpasningen. Videre vises det til modererende faktorer *etter* akkulturasjon som akkulturasjonsstrategier, mestringsstrategier, tidsaspektet, sosial støtte, rasisme og diskriminering (Berry, 1997). De modererende faktorene presenteres hver for seg i rammeverket. Her blir derimot naturlig å sette dem sammen da de er faktorer som opptrer samtidig og derfor bør ses i sammenheng. Der det er aktuelt vil modererende faktorer før akkulturasjon bli trukket inn.

2.4.1. Akkulturasjonsstrategier

Forskning finner en stor variasjon i hvordan mennesker evner å tilpasse seg den nye kulturen. Denne variasjonen i måter å tilpasse seg på blir i litteraturen omtalt som ulike akkulturasjonsstrategier (Sam & Berry, 2010). Som beskrevet i figur 3. i kapittel 2.3 har Berry (1997) formet et rammeverk som inneholder ulike akkulturasjonsstrategier for innvandrere og storsamfunnet. Ut fra spørsmålene må personene selv ta stilling til i hvilken grad en ønsker å opprettholde sin opprinnelige kultur og identitet, og i hvilken grad en ønsker å delta og ha kontakt med majoritetssamfunnet. Utgangspunktet er å legge til rette for kulturell opprettholdelse, samt kontakt og deltakelse mellom groppene. Deres holdninger og handlinger er med på å definere individets og groppens akkulturasjonsstrategi (Berry, 1997).

Strategiene for individet er: *integrering*, *assimilering*, *separering* og *marginalisering*. *Integrering* brukes som strategi når det er en interesse for både å opprettholde sin egen kultur samtidig som en deltar i interaksjon med medlemmer fra majoritetssamfunnet. *Assimilering* er en strategi når personen ikke ønsker å opprettholde sin kulturelle identitet og søker daglig interaksjon med andre kulturer. Til motsetning er *separering* en strategi når en holder på sin kulturelle identitet og samtidig prøver å unngå interaksjoner med andre medlemmer fra

majoritetssamfunnet. Den siste strategien er *marginalisering*, som betyr at det er liten mulighet for at personen kan opprettholde sin opprinnelige kultur. Samtidig vises liten interesse for å opprette kontakt med medlemmer fra storsamfunnet, gjerne på grunn av diskriminering og/eller ekskludering (Berry, 1997).

Forskning har funnet en sammenheng mellom valg av akkulturasjonsstrategi og hvor godt de tilpasser seg den nye kulturen. De som har en integrerende strategi, tilpasser seg bedre enn de som velger å orientere seg mot en av de andre kulturene og tar i bruk assimilering eller separering som strategi. Dette gjelder også de som velger å ta avstand fra begge kulturer og har marginalisering som strategi (Sam & Berry, 2010). Hvor fort en person tilpasser seg den nye kulturen varierer i stor grad.

2.4.2. Tidsaspektet

Den psykologiske og den sosiokulturelle tilpasningen har ulik utvikling over tid. Den sosiokulturelle tilpasningen beskrives ofte som en lineær utvikling over tid (Ward & Kennedy, 1993). Forskning har vist hvordan generasjon er en faktor som kan påvirke den sosiokulturelle tilpasningen. Andregenerasjonsinnvandrere i Norge har en generelt bedre sosiokulturell tilpasning enn førstegenerasjonsinnvandrere (D. Sam, Vedder, Ward, & Horenczyk, 2006). En studie gjennomført av Phinney og hans kollegaer (2006) har sett at mengden kontakt innvandrere har med sin nasjonale eller etniske gruppe avhenger av hvor lenge de har vært i landet. Resultatet viste at desto lengre personen hadde vært i det nye landet, desto mer kontakt fikk de med andre personer i majoritetssamfunnet. Gruppen som har vært i det nye landet fra 0 – 6 år viste seg å være den gruppen som hadde flest etniske og færrest nasjonale bekjente. Antallet nasjonale bekjente økte gradvis i gruppene 6 – 12 år og 12 – 18 år (Phinney et al., 2006).

Til forskjell fra dette presenterer Lysgaard (1955) den psykologiske tilpasningen som en U-kurve. Den beskrives med utgangspunkt i fem faser og starter med en gang man flytter til et nytt sted. I den første fasen er man ivrig etter å utforske og er fascinert over alt det nye. I fase to oppdager man forskjeller mellom sitt opprinnelsesland og det nye landet. Man begynner å savne det kjente og blir samtidig kritisk til den nye kulturen. Fase tre omtales som *rock bottom* og kan i verste fall føre til marginalisering eller kriminelle handlinger. Hvor dyp U-en er og hvor lenge man blir i de ulike fasene varierer fra menneske til menneske. I fase fire

begynner man å «klatre opp igjen», og man blir realistisk i forhold til tilværelsen. Man begynner for eksempel å se muligheter i ulikhetene fremfor å kritisere. I den siste fasen har man nådd et realistisk syn på virkeligheten og er tilfreds. Man har et redusert stressnivå og i denne fasen snakker en gjerne om integrering som akkulturasjonsstrategi (Lysgaard, 1955).

Empirien spriker med hensyn til testing og kurvens validitet. Samtidig som det er funnet støtte for bruken av den, kritiseres U-kurven for å ikke være relevant når en snakker om barn og unge (Berry et al., 2011). På tross av dette vet vi at barn ofte blir påvirket av sine foreldres sinnstilstand, og den kan derfor være et nyttig redskap for å forklare barns endringer i tilpasningsmønster (Fandrem, 2011). Videre kan U-kurven være hensiktsmessig å bruke for å forklare plutselige samarbeidsproblemer med foreldre. Studier som har testet U-kurv teorien har konkludert med at den bør ses bort ifra og konkluderer med at deltakerne i studiene har en mer gradvis tilpasning (Ward & Kennedy, 1993).

2.4.3. Mestring

Det å utvandre fra en annen kultur kan være en kilde til stress, og i denne sammenheng snakker en gjerne om *akkulturativt stress* (Berry, 1997; Lazarus, 2006). Dette perspektivet viser at det er flere emosjonelle aspekter en må ta hensyn til i akkulturasjonsprosessen, og akkulturasjon kan føre til en rekke stressende situasjoner. Hvis personen ikke har evne til å mestre det eller mangler sosial støtte kan det føre til ulike stressreaksjoner (Berry et al., 2011). Som en modererende faktor under akkulturasjonsprosessen, står mestringsstrategier sentralt og påvirker i hvor stor grad personen evner å tilpasse seg den nye kulturen.

Lazarus (1984) bruker begrepet «coping», som er et videre begrep av mestring, og viser til det å kunne leve med noe. Coping defineres som: «constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Denne definisjonen viser hvordan mestring avhenger av at kravene overskrider personens ressurser, og hvordan mestring er prosessorientert og i kontinuerlig forandring. Det er vanlig å knytte mestring opp til vurderingen av stress, og en har undervurdert betydningen av følelser. Mestring reguleres av følelser fra start til slutt og både positive og negative følelser påvirke en persons mestring. Uavhengig av om det fungerer bra eller ikke, er mestring alt en person gjør eller tenker. Alle vil oppleve graden av trussel forskjellig og skal en forholde seg til andre

som er i en stressende situasjon, er det viktig å merke seg at det er følelsene i situasjonen som bli avgjørende for hvordan personen evner å mestre den (Lazarus, 2006).

2.4.3.1. Mestringsstrategier

Lazarus og Folkman (1984) henviser til «coping function», som kan oversettes som mestringsstrategi. Denne refererer til hva en velger å gjøre i spesifikke situasjoner for å takle akkulturativt stress. Den opplevde situasjonen påvirkes av både personfaktorer og miljøfaktorer rundt individet. Personens forklarings- og tankemønster sier noe om dennes tro på egne muligheter for kontroll. Faglige, sosiale, kulturelle og språklige ferdigheter bidrar til hvordan mennesker opplever den stressende situasjonen. De emosjonelle ferdighetene bidrar også til at personen klare å regulere og hindre impulsiv atferd. Miljøfaktorer påvirker emosjoner og atferd gjennom hva som oppfattes som viktig, hvordan hendelser blir tolket og hvordan emosjoner blir regulert og uttrykt sosialt (Lazarus & Folkman, 1984). Tolkingsresultatet viser seg i handlingstendenser, emosjonelle opplevelser og psykofysiologiske responser, som igjen resulterer i atferd, kalt mestringsstrategi (Lazarus, 2006).

Lazarus and Folkman (1984) deler mestringsstrategier inn i to hovedkategorier: *problemfokusert-* og *emosjonsfokusert* mestringsstrategi. En *problemfokusert mestringsstrategi* fokuserer på å definere problemet og deretter se på alternative løsninger (Lazarus & Folkman, 1984). Denne strategien avhenger av en aktiv tilnærming, og inkluderer blant annet det å spørre andre om hjelp. Strategien er forbundet med håp, og hvis det er mulig å fjerne kilden til stress er denne strategien å foretrekke (Bru, 2019). *Emosjonsfokusert mestringsstrategi* er mer passiv, ved at en regulerer de følelsesmessige konsekvensene av den stressende situasjonen. Dette gjøres gjennom å ikke fokusere på den stressende situasjonen, eller å tenke på problemet på en annen måte (Lazarus & Folkman, 1984). Denne strategien er hensiktsmessig dersom det ikke er mulig å fjerne kilden til stress, og hvor en for eksempel må lære seg å leve med den stressende situasjonen (Bru, 2019). En tankevekker er at personer som tar i bruk en problemfokusert mestringsstrategi, i det lange løp, ser ut til å være plaget over lengre tid enn personer som aksepterer sin realitet og benytter en emosjonsfokusert mestringsstrategi (Lazarus, 2006). En tredje mestringsstrategi defineres gjerne som en *unngåelsesstrategi*. Her velger en å trekke seg unna den stressende situasjonen, eller som i ordet unngå å tenke på problemet. Denne strategien kan være viktig for å unngå reell fare, men kan også bidra til at stresset vedvarer, eller forverrer seg (Bru, 2019). Det mest vanlige er likevel å forholde seg til

en todeling av mestringsstrategier og unngåelsesstrategi inkluderes da som en del av den følelsesmessige mestringen (Fandrem, 2011).

Kulturell bakgrunn kan ha betydning for valg av mestringsstrategi og flere aspekter fra akkulturasjonsprosessen som tidsaspekt, personlige egenskaper og opprinnelig kultur, kan være bestemmende for valg av strategi. I akkulturasjonsrammeverket inngår både akkulturasjonsstrategi og mestringsstrategi som modererende faktorer etter akkulturasjon (Berry, 1997). Problemfokuset mestringsstrategi henger sammen med integrering og den emosjonsfokusede henger sammen med assimileringstrategi (Berry, 1997). Sammenhengen mellom emosjonsfokusede og assimileringstrategi viser hvordan personen kan oppleve å bli tvunget til å tilpasse seg den nye kulturen. Individets behov overkjøres og som et resultat velger man å distansere seg fra situasjonen. Dersom en ikke opplever å bli tvunget til å tilpasse seg den nye kulturen kan også assimilering henge sammen med problemfokuset mestringsstrategi, og en velger i større grad å gi avkall på sin opprinnelige kultur (Fandrem, 2011). Separering- og marginaliseringsstrategi kan relateres til unngåelsesstrategi. Ved valg av en separering som strategi velger en å forholde seg til opprinnelig kultur og samtidig unngå situasjoner hvor en kommer i kontakt med majoritetssamfunnet. Ved marginalisering melder man seg ut og har verken kontakt med den opprinnelige eller nye kulturen, dermed også her unngåelsesstrategi (Fandrem, 2011). Det er ikke mulig å kjenne til alle person- og miljøfaktorer som påvirker menneskers opplevde situasjon, men noen mestringsstrategier er mer utbredt i enkelte kulturer enn i andre. I møte med mennesker fra kollektivistiske kulturer er det viktig å merke seg at de kan velge andre strategier enn en selv synes ville være naturlig (Fandrem, 2011).

2.4.3.2. Kollektivistisk mestringsstrategi

Begrepet «collectivistic coping» brukes for å beskrive mestringen mennesker fra kollektivistiske kulturer forbindes med (Yeh, Arora, and Wu (2006). Det hevdes at personer fra individualistiske samfunn utøver direkte kontroll ved å tilpasse miljøet til sine behov, mens individer fra kollektivistiske samfunn i større grad tilpasser seg miljøet og plasserer kontrollen utenfor seg selv (Yeh et al. (2006).

Yeh og hennes kollegaer (2006) presenterer sju konkretiseringer av kollektivistisk mestringsstrategi som brukes for å lette stress og bekymring: *familiestøtte, respekt for autoriteter, intrakulturell mestringsstrategi, relasjonell universalitet, tålmodighet/ overbærenhet, sosial aktivitet og fatalisme.*

Familiestøtte viser seg å ha en sentral rolle for personer fra Afrika, arabiske land, Kina, Korea, Japan, Israel, Taiwan og Thailand. Spesielt blant personer fra asiatiske land er *familiestøtte* viktig. Det å snakke om personlige problemer utenfor familien kan føre til skam og skyld for hele familien, derfor tar en heller opp individuelle problemer med familiemedlemmer. *Respekt for autoriteter* viser til viktigheten av respekt for de eldre og andre respekterte autoritetsfigurer, da de anses som klokere i kollektivistiske kulturer. *Intrakulturell mestring* handler om hvordan en tar i bruk det en anser som like etniske individer. Dette kan enten være familie, eller andre personen identifiserer seg med. *Relasjonell universalitet* viser til hvordan en søker hjelp, støtte og råd fra personer som har opplevd noe av det samme som en selv. Gjerne personer som har samme identitet og tilhørighet som en selv. *Tålmodighet* handler om å søke harmoni i relasjonen og å tilpasse seg fremfor å endre eller provosere situasjonen. Sosial aktivitet viser til hvordan sosial støtte kan redusere akkulturativt stress, og er den viktigste mestringsstrategien i mange kollektivistiske kulturer. *Fatalisme* viser til hvordan mennesker fra kollektivistiske kulturer bruker spiritualitet og religion i mestring av daglig stress og bekymring. De ulike strategiene kan både være stabile og variere over tid (Yeh et al., 2006). Ved at individene plasserer mye av sin kontroll utenfor seg selv, avhenger mye av en persons mestringsstrategi av sosial støtte.

2.4.3.3. Sosial støtte

Sosial og emosjonell kompetanse kan bidra til å forebygge eller redusere stress. Sosial støtte kan være rent praktisk eller innebære å få hjelp til å vurdere en situasjon på en mer konstruktiv måte (Bru, 2019). I rammeverket er sosial støtte plassert på både gruppe- og individnivå. Dette viser til hvordan det ikke er nok at det finnes et sosialt nettverk i den nye kulturen, men det må også tas i bruk av personen selv. På individnivå plasseres sosial støtte under modererende faktorer etter akkulturasjon og kan på denne måten påvirke den sosiokulturelle og psykologiske tilpasningen (Berry, 1997).

Tradisjonelt sett har det sosiale nettverket blitt definert som et sett med forbindelser mellom et begrenset antall personer (Mitchell, 1969). Et sosiale nettverk kan være nyttig når en opplever en stressende situasjon, og en kan søke støtte i den sosiale relasjonen. For barn og unge kan det se ut til at sosial støtte fra jevnaldrende og foreldre er mest betydningsfullt. Hva som oppleves som støttende er både komplisert og vanskelig å forstå, og gode intensjoner er gjerne ikke nok. Hvis en ønsker at den sosiale støtten skal oppfattes som noe annet enn ønske om å være til hjelp må den gjennomføres med praktisk dyktighet og omtanke (Lazarus, 2006).

Kjennetegn ved disse relasjonene kan brukes for å forstå den sosiale atferden til enkeltpersoner (Mitchell, 1969). I hvilken grad innvandrere involverer seg sosialt kan si noe om hvilken akkulturasjonsstrategi vedkommende foretrekker, og derfor er sosiale relasjoner et mye brukt mål på akkulturasjon. I denne sammenheng er det viktig å vite at det er vanlig å utvide kontakten med personer fra den nye kulturen over tid (Fandrem, 2011). Studier har likevel vist at flere foretrekker kontakt med personer med samme opprinnelse som en selv, spesielt når de som gruppe utgjør en mindre andel av befolkningen (Hamm, 2000; Quillian & Campbell, 2003). Når mennesker opplever avvising eller lite forståelse trekker en gjerne mot grupper som man opplever like som en selv. Krysskulturelle ungdom forteller ofte om samhold og fellesskap i slike miljøer, og det kan oppleves som er frirom hvor de kan være seg selv og utforske sin sammensatte identitet (Salole, 2018)

2.4.4. Rasisme, diskriminering og fordommer

«En vanlig definisjon av diskriminering er usaklig eller urettmessig forskjellsbehandling av en person eller gruppe på grunnlag av etnisk bakgrunn» (Midtbøen, 2015, s. 6). Diskriminering er blant annet forbundet med lavere nasjonal tilhørighet, og forskning viser at personer som opplever å bli diskriminert velger i større grad en separeringsstrategi (D. S. Sam & Berry, 2010). Dette viser hvordan innvandrere som erfarer å bli ekskludert fra samfunnet i større grad velger å trekke seg bort fra den nye kulturen. Diskriminering ser ut til å være et reelt problem i det norske samfunnet og flere rapporterer om slike opplevelser.

Statistisk Sentralbyrå (2020b) har utarbeidet en rapport der de ser på integrering av innvandrere i Norge. Et gjennomgående tema i analysen er blant annet opplevelse av diskriminering. Tre av ti innvandrere og mer enn fire av ti norskfødte med innvandrerforeldre har erfaring med diskriminering. Dette knyttes opp mot økt ensomhet, sterkere psykiske plager og svak tilhørighetsfølelse til Norge. Innvandrere med god utdanning opplever oftere diskriminering i forhold til arbeidssøking, på tross av gode norskferdigheter og andre ressurser (Statistisk, 2020a). Diskriminering i form av usynliggjøring og kommentarer knyttet til hudfarge, religion og opprinnelsesland er noe flere innvandrere og personer fra andre kulturer kan oppleve i ulik grad. I noen tilfeller kan slike bemerkninger bygge på rasistiske holdninger (Fandrem, 2011). Alle mennesker har behov for å tolke, kategorisere og sortere omgivelsene rundt seg og hverandre. Samtidig vil det som personer selv opplever som

fremmed og annerledes bli tolket som urovekkende. Dette kan føre til skeptiske og fordomsfulle tanker, fordi det bryter med de forventningene en har fra før. Når fordommene gjør at en behandler og vurderer andre mennesker som mindreverdige snakker en om diskriminering. Den alvorligste formen for diskriminering er rasisme (Salole, 2018).

2.4.4.1. Rasisme

Rasisme har endret seg fra biologisk- til kulturell rasisme (Kjeldstadli, 2008). Det at rasismebegrepet også gjelder for etniske-, kulturelle- eller religionsforskjeller viser at problemet enda er reelt og at det fremdeles finnes rasisme i Norge (Fandrem, 2011).

Rasisme er holdninger og handlinger som definerer individer med antatt eller reell tilhørighet til en bestemt gruppe (og ofte minoriteter, særlig innvandrere) som så fundamentalt annerledes at de anses som kulturelt eller på en annen måte mindreverdige og at de derfor bør utestenges eller kan diskrimineres (Bangstad & Døving, 2015, s. 13).

Sitatet viser hvordan rasisme kan ses på som negativ forskjellsbehandling eller diskriminering av enkeltmennesker eller grupper med utgangspunkt i for eksempel hudfarge, kjønn religion eller nasjonal og etnisk bakgrunn (Bangstad & Døving, 2015). Rasisme deles gjerne inn i to kategorier: *holdningsrasisme* og *handlingsrasisme* (Øzerk, 1997). Holdningsrasisme viser til personer som har negative holdninger eller menneskeforakt, mens det kan kalles handlingsrasisme hvis det i tillegg gjøres i kombinasjon med negativ maktutøvelse (Øzerk, 1997). Ved å inkludere handlinger i definisjonen viser FNs Konvensjon mot rasediskriminering (1965) at rasisme defineres ut fra hvilket formål, intensjon eller resultat den diskriminerende atferden har.

Når man har en rekke forutinntatte meninger og dømmer uten å undersøke disse nærmere, snakker en gjerne om fordommer. Når en person eller gruppe blir møtt med mindre sosial aksept og lite positive forventninger kalles gjerne for negative fordommer (Fandrem, 2011), eller holdningsrasisme (Øzerk, 1997). Fordommer kan ikke tolkes synonymt med rasisme fordi «an attitude is not an act; that it is the (objective) effect of an action, not its (subjective) intent, that constitutes the problem» (Bourne, 2001, s. 18). Sitatet bidrar til å forklare at selv om handlingen ikke var ment rasistisk, er det rasisme hvis det oppfattes slik (Bourne, 2001). I kontakt med mennesker med ulike kulturell bakgrunn er det viktig å være bevisst på dette forholdet. Alle har ulike grenser og spesielt når en er ny i et land, eller er i en fremmed situasjon, kan en være ekstra sårbar (Fandrem, 2011). Dette krever at vi ser etter forklaringer i

relasjonene mellom minoritetssamfunnet og majoritetssamfunnet. Innvandrere påvirkes av den nye kulturen og av de menneskene som alltid har levd der. I den nye kulturen kan det være mennesker som ikke er vant til å omgås andre kulturer, og en må derfor ikke blande rasisme med fremmedfrykt. Det som blir avgjørende er hvordan en forholder seg til fremmedfølelsen, og det blir først et problem hvis en undertrykker retten til å være forskjellig (Fandrem, 2011).

2.5. Sosiokulturell tilpasning

En persons tilpasning refererer til hvilke endringer som skjer i personene som svar på kulturelle krav (Berry, 1997). Den sosiokulturelle tilpasningen omfatter relasjoner til andre og preges av en lineær utvikling over tid (Fandrem, 2011). Den knyttes sammen med den nye kulturelle kontekst og handler om hvordan en takler hverdagslige utfordringer. Har en sammenheng med sosial kompetanse og fokuset bør spesielt rettes mot familien, jobb eller skole (Berry, 1997). Nivået av atferdsproblem kan si noe om negativ tilpasning (Fandrem, 2011), men de fleste personer vil etter en periode opprette en langvarig positiv tilpasning til den nye kulturen (Berry, 1997). Identitet knyttes til den sosiokulturelle tilpasningen ved å være summen av den en er som person i ulike sosiale sammenhenger (Eriksen, 2001).

2.5.1. Identitet

Identitet er et mye brukt ord både i dagligtale og i ulike forskningsmiljø. Ordet har blitt tilegnet flere betydninger, og er derfor et vanskelig å definere. Eriksen (2001) tar utgangspunkt i hvordan «identitet er det man ser når man ser seg i speilet» (Eriksen, 2001, s. 36). I sammenheng med sitatet forklarer han at i speilet kan man gjerne se personens kjønn, alder, sosial bakgrunn, utdanning, religion, hudfarge og nasjonalitet eller etnisitet. Alle disse faktorene, sammen med mange flere, er med på å utvikle en persons identitet (Eriksen, 2001). Identitet henger også sammen med en persons verdisyn og hvilke normer man opererer etter (Salole, 2018). Ordet identitet refererer til hvordan en person oppfatter seg selv og hvem en identifiserer seg med, og på den måten henger identitet sammen tilhørighet (Dahl, 2013). Det å finne sin egen identitet handler om å finne svar på spørsmål som; *hvem er jeg? Hvor hører jeg til?* (Dahl, 2013; Salole, 2018).

Ungdomstiden er tradisjonelt sett blitt sett på som en periode i livet der man skal finne seg selv (Dahl, 2013). I puberteten øker den unges evne til å se seg selv og andre med en ny type

avstand. Alle følelser blir mer intense, og en blir i stand til å reflektere over og forstå hva som kan ligge i fremtiden. Det skjer en kognitiv utvikling som gir den unge mulighet til å fortelle en mer utforskende, kreativ og sammenhengene fortelling om sitt liv (Binder, 2018). En persons sin identitetsutvikling kan ses på som en livslang dynamisk prosess (Eriksen, 2001), og en persons identitet kan bestå av både *kollektivistiske* og *personlige* dimensjoner. De kollektivistiske dimensjonen omhandler både en kulturell og sosial identitet (Fandrem, 2011)

2.5.1.1. Kulturell identitet.

Den kulturelle identiteten defineres ut fra den tilhørighetsfølelsen en får med tanke på to eller flere kulturelle grupper og på den måten henger det sammen med personens etniske og nasjonale identitet (Phinney et al., 2006). Den etniske dimensjonen med identitet refererer til ideen om en felles opprinnelse, mens den nasjonale dimensjonen refererer til landet man tilhører og bor i (Fandrem, 2011). En opptrer på ulike kulturelle arenaer og skaper en kulturell identitet gjennom kontakt med mennesker i bestemte situasjoner. Disse møtene påvirker hvordan en kler seg, språket en bruker og måten en reagerer på andres innspill og kroppsspråk. Det som er utfordrende for krysskulturelle barn og unge er at de både har med seg sin opprinnelige kultur samtidig som de blir preget av den kulturen de bor i. På den måten kan kulturell identitet ses i sammenheng med valg av akkulturasjonsstrategi (Phinney et al., 2006). Det ser ut som førstegenerasjons innvandrere legger en nasjonal identitet opp til sin allerede eksisterende etniske identitet. For ungdom som går igjennom identitetsutforskningen som for eksempel andregenerasjons innvandrere er utviklingen av en kulturell identitet mindre klart (Fleischmann & Verkuyten, 2016).

Berry, Phinney, Sam, and Vedder (2006) har sett på akkulturasjon og identitetsutvikling blant migrasjonsungdom. I studien inkluderes både innvandrerungdom og andregenerasjons innvandrere. Studien fant at ungdommer fordeler seg på tre ulike akkulturasjonsstrategier: *integrasjonsprofil*, *etnisk profil* og *nasjonal profil*. Ungdommene med en *integrasjonsprofil* forholdt seg til, og hadde god kontakt med, medlemmer fra både opprinnelseskulturen og oppvekstkulturen. De hadde en sterkt integreringsprofil og balanserte bruken av og ferdighetene i begge språk. Dette var også den største gruppen i studien. Ungdommer med en *etnisk profil* forholdt seg til egen nasjonal gruppe og har mindre kontakt med majoritetssamfunnet. De valgte en separeringsstrategi og verdsatte relasjoner med familien og andre innenfor sin egen kultur. De med *nasjonal profil* identifiserte seg mest med

majoritetssamfunnet og hadde en assimileringstrategi der de tok avstand fra sin etniske kultur og identitet (Berry, Phinney, et al., 2006).

I starten av ungdomsårene viser minoritetsungdom et økende nivå av etnisk identitet. For å utvikle en etnisk identitet må en gjennom en utforskende fase, og det tyder på at endring i forpliktelse omkring en etnisk identitet stort sett skjer i ungdomsårene (Jugert, Pink, Fleischmann, & Leszczensky, 2020) Etnisk og nasjonal identitet kan ses på som to uavhengige profiler. Samtidig er det mulig å ha en sterk tilknytning til begge profilene (Berry et al., 2011). Det er funnet en sammenheng mellom en sterk etnisk og nasjonal identitetsfølelse og akkulturasjonsstrategien integrering. Videre har en svak identifisering med både etnisk og nasjonal profil sammenheng med marginalisering (Phinney et al., 2006). Det er også mulig å definere seg med enten etnisk eller nasjonal profil (Berry et al., 2011). En sterk etnisk profil korrelerer positivt med separasjon, mens en sterk nasjonal profil korrelerer positivt med assimilering (Phinney et al., 2006). Hvordan etniske minoritetsungdommer kombinerer sin etniske og nasjonale identitet har betydning for deres videre sosiokulturelle og psykologiske tilpasning (Berry, Phinney, et al., 2006). I mange situasjoner vil en likevel føle tilhørighet til flere ulike fellesskap, og de ulike relasjonene vil bidra til utvikling av en person sin sosiale identitet (Eriksen, 2001).

2.5.1.2. Sosial identitet

Den sosiale identiteten er relasjonell (Dahl, 2013) og formes ved at vi blir oppmerksomme på hva vi har til felles med andre personer, samtidig som vi oppdager en del ulikheter (Fandrem, 2011). Vi vet at mennesker har behov for å sortere andre og seg selv inn i kategorier, og deretter identifisere seg med enkelte grupper og samtidig utelukke andre (Berry et al., 2011).

Å identifisere seg sosialt handler om å beskrive «hvem vi er, avhengig av hvor vi er» (Eriksen, 2001). Dette viser til at det er et stort mangfold i menneskelig identitet. Alle de sosialt skapte identitetene kan bli definert som den viktigste relasjonen i et menneskets liv. Et eksempel er kjønnsidentitet, som viser til at alle kvinner har noe til felles uansett hudfarge, religion eller morsmål. Alle samfunn skiller mellom menn og kvinner, men det varierer hvilken betydning kjønnsforskjeller har. Familie kan også være en viktig faktor i utvikling av identitet. I kollektivistiske samfunn står storfamilien sentralt, og selv om hele familien ikke nødvendigvis er samlet under samme tak kan samholdet innad i familien være sterkt (Eriksen, 2001; Fandrem, 2011).

For å se sosial identitet i sammenheng med akkulturasjonsprosessen så handler det om hvordan man ønsker å definere seg selv i relasjonen til andre (Berry et al., 2011). På den ene siden kan man velge å definere seg ut fra sin etniske identitet og søke relasjon med egen etnisk gruppe. På den andre siden kan man velge å definere seg ut fra en nasjonal identitet og søke tilhørighet til storsamfunnet (Berry et al., 2011). Uansett hvordan en velger å definere seg selv vil den sosiale identiteten utvikles i relasjoner til andre mennesker, og gjennom å sammenligne seg med andre utvikles en personlig identitet (Dahl, 2013).

De kollektivistiske dimensjonene med identitet blir gitt et individuelt uttrykk gjennom en personlig identitet. Den personlige identiteten defineres på bakgrunn av personens egne erfaringer og er dermed aldri den samme hos ulike personer (Fandrem, 2011). Den er noenlunde stabil, og slik en føler seg i dag vil være den samme i morgen. Det handler på den måten om å finne sin personlige kjerne (Dahl, 2013). Den personlige dimensjonen med identitet blir mer og mer fremtredende i dagens samfunn, som et resultat av den globale og sosiale mobiliteten. En møter oftere enn før mennesker med ulik bakgrunn og påvirkning. Gjennom bruk av sosiale medier kan en tilhøre flere ulike sosiale grupper og nye dimensjoner av menneskers identitet kan bli fremtredende eller lagt merke til. Man velger disse gruppene selv og på den måten står det individuelle mer i fokus. Når en skal definere hvem en er bruker en derfor oftere personlige egenskaper som referanse, fremfor gruppetilhørighet som familie og religion (Fandrem, 2011).

2.5.2. En krysskulturell identitet

Å flytte eller å vokse opp med foreldre fra en annen kultur gjør at barnene blir knytte til flere plasser. Uansett om de selv har flyttet eller ikke blir de gjennom hele oppveksten eksponert for flere kulturelle referanserammer og føringer. Dette fører til at ungdommene må operere med foreldrenes kultur hjemme, samtidig som de lever ut fra storsamfunnets premisser (Salole, 2018). Holdninger, verdier og praksis lært hjemme må utforskes og kontrolleres opp mot hvilke personer, en velger å definere seg ut fra, sier (Fandrem, 2011). Dette viser hvordan ungdommers krysskulturelle identitetsutvikling henger sammen med akkulturasjonsprosessen (Berry, Phinney, et al., 2006). I denne sammenheng er det viktig å vite at ungdommene ikke trenger å velge en av sine kulturer (Fandrem, 2011). Ungdommer, født i Norge av

innvandrereforeldre, har tre alternativer i utforming av identitet: *ren identitet*, *bindestreksidentitet* eller *kreolsk identitet* (Eriksen, 2001).

Ren identitet bygger på en kontrast fra en selv til de andre, og innebærer en fast og udiskutabel gruppetilhørighet. For konservative religiøse kan dette være et alternativ, og fordelene identitetsvalget er at det skaper orden, oversiktlig og forutsigbarhet. En *bindestreksidentitet* forsøker å bygge bro mellom to tilsynelatende atskilte kategorier, for eksempel norsk-chilener eller norsk-pakistaner. Her vises et tydelig skille mellom de to kulturene, og personen ignorerer andre typer gruppetilhørigheter enn den etniske og nasjonale. *Kreolsk identitet* kjennetegnes ved at personen ikke anerkjenner at rene og atskilte kulturer. Personer som identifiserer seg på denne måten er for eksempel muslimer som drikker alkohol og er interessert i en søndagstur i skogen. De opererer ikke med bindestrek eller grenser, og velger å anskaffe seg et eget kart for identitet (Eriksen, 2001).

Det å knytte seg til to kulturer, blir ofte kalt *biculturalism* i litteraturen. Det ser ut til å være den mest foretrukne profilen og er positivt relatert til psykologiske og sosiokulturelle tilpasninger i flere europeiske land, deriblant Norge (Abu-Rayya & Sam, 2017). En *bindestreksidentitet* avhenger av tydelige forskjeller mellom personens to kulturer, og det krever at de lever etter begge kulturene, men ikke samtidig. De lever ofte etter en hjemmekultur, og samtidig etter en kultur i majoritetssamfunnet (Magelssen, 2008). Samtidig har forskning vist at det tidlig i ungdomsårene er utfordrende å opprettholde en dobbel identitet og at studier på unge voksne viser til økt integrering (Jugert et al., 2020). Funnene viser også sammenheng mellom akkulturasjonsstrategi, sosiale relasjoner og identitet, men det er enda usikkert hvordan de utvikler de ulike akkulturasjonsprofilene (Jugert et al., 2020). En studie som hadde til hensikt å utforske forholdet mellom tre ulike identitetsprofiler blant tyrkiske migrasjonsungdommer i Tyskland, fant at dobbel identitet var positivt relatert til en nasjonal profil, men negativt relatert til en etnisk profil. Samtidig kom det frem at etnisk og nasjonal identitet var negativt relatert til hverandre (Martiny, Froehlich, Deaux, & Mok, 2017).

Videre viser forskning at ungdommer i Norge rapporterer et høyere nivå av etnisk identitet enn nasjonal identitet, og de to er negativt relatert til hverandre. Forskerne begrunner dette med et sterkt assimileringstrykk i Norge som igjen kan gi en følelse av at en enten må bli en «ekte» nordmann eller fremheve sin etniske identitet (Martiny, Froehlich, Soltanpanah, &

Haugen, 2020). En rapport fra Statistisk Sentralbyrå (2020a) har sett på nordmenns holdninger til innvandrere. Her kommer det frem at 41 prosent sier seg enig i at innvandrere bør bestrebe å bli så like som nordmenn som mulig. I land med sterkt assimileringstrykk kan en som ung opprettholde kontakten til sin etniske identitet gjennom en integrasjonsprofil som står nært opp mot majoritetssamfunnets normer og verdier, slik at en ikke kommer i konflikt med den nasjonale identiteten (Martiny et al., 2017).

Salole (2018) trekker frem at årsaken til valg av etnisk profil kan være på bakgrunn av opplevelser fra diskriminering og følelsen av å bli plassert i utenforskap av majoritetsbefolkningen. Det er altså en sammenheng mellom diskriminering og akkulturasjonsprofilene. Når ungdommene opplever støtte og interesse fra samfunnet vil de mest sannsynlig definere seg ut fra en integrasjonsprofil eller nasjonal profil, mens har de erfaring fra diskriminering er det sannsynlig at de definerer seg ut fra en diffus- eller etnisk profil. På den måten kan opplevelsen av diskriminering gjøre at ungdommene ikke ønsker kontakt med majoritetssamfunnet (Berry, Phinney, et al., 2006). Forskning har også vist at etnisk diskriminering påvirker sannsynligheten for valg av profil, men ikke overgangene mellom profilene (Jugert et al., 2020). Uansett hvordan en velger å definere seg avhenger utvikling av en trygg identitet av at en kan fortelle en sammenhengende historie om eget liv. For å kunne gjøre dette må en bli bevisst på egen påvirkning i livet, hvordan det har formet deg, hvilken rolle du har og hva som betyr noe for deg. Som krysskulturell må en klare å forene sine to verdener og forsones seg med å være en sammensatt person (Salole, 2018)

2.5.2.1. Å leve i to verdener

Flere krysskulturelle barn og ung som er født og vokser opp i ulike skandinaviske land har ikke noe annet hjemsted. De har gjerne aldri vært i det landet som omtales som deres opprinnelsesland, eller i beste fall tilbrakt noen ferier der (Eriksen, 2001). For barn og unge med tilknytning til flere kulturer kan spesielt spørsmål omkring tilhørighet oppleves utfordrende (Salole, 2018). På den ene siden så går de på norsk skole hvor kjønnsforskjeller nedtones, det forventes at man er fri og selvstendig og personlige valg har stor betydning. På den andre siden lever de i familier som gjerne stiller motstridene krav hvor lojalitet verdsettes høyere enn fri valg, det snakkes et annet språk og forholdet mellom kjønn- og generasjoner er dramatisk forskjellig. På denne måten bygger den unges to verdener på ulike kulturelle koder. (Eriksen, 2001). Alle de ulike inntrykkene gjør at det kan ta lengre tid for krysskulturelle

ungdom å finne sin egen identitet, og det er ikke uvanlig at prosessen kan ta opptil flere år mer, enn for andre jevnaldrende (Salole & van der Weele, 2010).

En snakker gjerne om et tilhørighetsparadoks der den unge har en «opplevelse av å høre til, men samtidig likevel ikke høre helt til der man bor» (Salole, 2018, s. 169). Noen føler seg helt norske, mens andre legger mer vekt på opprinnelsesland. Spørsmål som *hvor er du fra?* kan sette i gang en stor prosess av tanker og refleksjoner. Internasjonale adoptivbarn og barn av innvandrere forteller gjerne at de føler seg norske frem til de blir konfrontert med spørsmålet *hvor kommer du egentlig fra?* Denne typen opplevelser gjør at de begynner å tvile på sin egen tilhørighet og opplever at fellesskapet ekskluderer dem (Salole, 2018).

2.5.2.2. Identitetsutfordring

Dersom de kulturelle miljøene barna vokser opp i er preget av stor avstand til hverandre, vil presset om å leve atskilte liv være til stede. Så lenge de kulturelle miljøene ungdommene vokser opp i er preget av stor avstand, er presset om å leve atskilte liv til stede (Salole, 2018). I disse tilfellene vil barna bruke mye energi på å opprettholde flere ulike vennegjenger og delta i flere rom. For de som opplever å mangle aksept for den de er, kan identitetsforståelsen bli negativ og problematisk (Brooker, 2008). Mennesker som tvinges til å gjøre store endringer som å flykte, eller velger å flytte til et annet land, kan oppleve utfordringer med sin identitet.

Det å skulle bytte land, språk og hjem, få lite aksept for sin tilhørighet og tvinges til å veksle mellom væremåter og verdisett, kan bidra til å skape identitetsforvirring (Salole, 2018). I studien til Berry og hans kollegaer (2006) ble det definert tre akkulturasjonsstrategier for identitetsutvikling, men det var også en fjerde gruppe minoritetsungdom som ble definert som *forvirret profil*. Denne gruppen var den tredje største i studien og på størrelse med etnisk profil. Denne gruppen unge mennesker så ut til å være usikre på sin plass i samfunnet. De rapporterte stor bruk av etnisk språk, men lav etnisk identitet og lavt nivå av nasjonalt språk og kontakt med jevnaldrende. Disse funnene begrunnes med at det virker som om ungdommene ønsker å være en del av et større fellesskap, men mangler evnene til å skape kontakter (Berry, Phinney, et al., 2006)

Å tilhøre en minoritetsgruppe kan i seg selv ofte ses på som en identitetsutfordring. Det varierer i hvor stor grad etnisitet har betydning, men selv for dem med lav etnisk tilhørighet vil en møte på utfordringer i forhold til verdier, normer og tankesett (Binder, 2018). Tidligere forskning viser til at økt oppmerksomhet og kunnskap rundt identitetsutforming kan bidra til å gjøre det lettere for den unge å sortere inntrykk og få bekreftelse rundt sin egen identitet og tilhørighet (Sewell, 2009). Krysskulturelle barn og unger er ofte ikke klarer over hvilken kunnskaper og ferdigheter de besitter (Salole, 2018).

2.5.2.3. Språklige utfordringer

Når en person flytter til et nytt land, er en av de største utfordringene å lære seg et nytt språk. Hvor fort en klarer å lære det nye språket avhenger av flere faktorer, som blant annet personens behov og motivasjon for å lære (Phinney et al., 2006). «Språk blir sett på som en barriere, og for mange kan det å møte et fremmed språk oppleves som å møte en vegg» (Dahl, 2013, s. 142). I denne sammenheng er det viktig å vite at kunnskap som er innlært gjennom et språkssystem kan bli tilgjengelig gjennom nye språk. Flere teorier baserer seg på at det finnes et felles underliggende begrepssystem for alle språkssystemer (Cummins, 2000). Innvandrere velger gjerne å putte sitt morsmål til side når de kommer til et nytt land. Dette kan føre til at mange mister sin språklige kompetanse i det aktuelle språket, noe som kan føre til reduserte evner i verbal kommunikasjon. Videre kan dette også få betydning for personens videre «identitetsutvikling, selvfølelse og opplevelse av tilhørighet» (Magelssen, 2008, s. 89). Kultur, tanker og språk er tett bundet sammen, og flere ord og uttrykk er gjerne spesielt for den kulturen personen befinner seg i. Enkelte ord finnes også bare på et språk og kan ikke lett la seg oversette (Salole, 2018).

Hvilket språk en bruker og foretrekker i ulike settinger kan være en utfordring for flerspråklige personer. Desto høyere språklig kompetanse barnet har i de ulike språkene, desto større kognitive og språklige fordeler får personen (Cummins, 2000). Språk er først og fremst avgjørende for kommunikasjon, men det er også en del av personens identitet (Fandrem, 2011). Forholdet mellom etnisk identitet og språk er komplisert. Det som kommer tydelig frem er at kultur spiller inn på utvikling av etnisk identitet og at språk inkluderes under kultur. Videre tyder det også på at tap av etnisk språk ikke nødvendigvis henger sammen med tap av etnisk identitet og en kan føle tilhørighet til sitt opprinnelsesland selv om en ikke snakker språket (Phinney et al., 2006).

Det at barn lærer språk mye fortere enn voksne er nødvendigvis ikke helt sant. Med tanke på ordforråd og det at det stilles færre krav til et barns språkmestring gjør at språket oppleves som enklere. Det er likevel viktig å vite at det tar mellom fem og sju år å utvikle et godt skolespråk. Barn vil ofte snakke et flytende hverdagsspråk, men kommer til kort i skolens akademiske språk (Cummins, 2000). Det vi ser og hører er bare toppen av personens språkkompetanse og det som omtales som *her og nå språket*. Den største og mer komplekse delen ligger under overflaten og viser til det abstrakte språket. Her ligger den mer kompliserte forståelsen og fagspråket til personen (Cummins, 2000). Hvis en ser for seg to tilsynelatende atskilte isfjell, viser dette bare en tiendedel av hele isfjellet. Under overflaten ligger det språklige fundamentet som inneholder begreper, forståelse og språklig underforståthet (Fandrem, 2011). Uansett hvilket språk personen velger å bruke, vil alle tankene komme fra samme fundament og deretter komme til uttrykk gjennom tale, skriving og lytting (Cummins, 2000). Kunnskap som er innlært gjennom et språkssystem kan bli tilgjengelig gjennom nye språk som eleven lærer. Samtidig ser det ut til at tospråklige elever har et godt grunnlag for å lære flere språk (Egeberg, 2016). Slike erfaringer kan brukes for å veilede andre personer som nylig har flyttet til landet og krysskulturelle barn og unge kan fungere som mentorer på skolen (Pollock et al., 2017).

3. Metode

Denne delen av besvarelsen inneholder presentasjon av metode, datainnsamling, analytisk tilnærming, reliabilitet, validitet og etiske problemstillinger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Den grunnleggende strukturen i et kvalitativt forskningsdesign fremstilles gjennom Maxwell (2008) sin interaktive modell. Den inneholder fem komponenter: mål, teori, forskningsspørsmål, metode og validitet. Forskningsspørsmålet omtales som selve kjernen i prosjektet og i tillegg må forskningsetikk inngå i alle de fem andre komponentene (Maxwell, 2008). For å få gode refleksjoner omkring forskningsspørsmålet: «*Hvordan oppleves bruken av bevisstgjøringskurset Flexid i utviklingen av elevers krysskulturelle identitet?*» er det avhengig av et tillitsforhold mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kjennetegner en kvalitativ metode hvor en har mulighet til å samle inn grundig data om ulike opplevelser og erfaringer fra hver enkelt person (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre innebærer metoden stor fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2013), noe som gir informantene mulighet til å reflektere fritt omkring sitt eget liv og sine egne opplevelser.

Formålet med denne studien er å få frem personlige erfaringer og opplevelser fra kursholdere og deltakere i deres arbeid med Flexid, samt utvikling av en krysskulturell identitet. En kvalitativ tilnærming kan være nyttig fordi metoden egner seg godt til å studere personlige og sensitive temaer i en persons liv (Thagaard, 2013). Flexid er et forholdsvis nytt fenomen i skolen, og det er ikke gjort mye forskning på kurset fra før. Tilgjengelige informanter er også noe begrenset, fordi det avhenger av at skolene har gjennomført kurs. Kvalitativ metode kan derfor bidra med en god vinkling da den egner seg til å studere fenomener som ikke er tilgjengelige ved bruk av andre metoder (Silverman, 2011). På bakgrunn av dette blir det derfor naturlig å ta i bruk kvalitativ metode i denne studien.

3.2 Datainnsamling

I denne delen av oppgaven presenterer jeg hvordan data er samlet inn i studien. Jeg tar utgangspunkt i følgende punkter: utvalg, semistrukturert intervju, gjennomføring av intervju og intervjuguide.

3.2.1. Utvalg

For å velge ut deltakere til studien kan en finne personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante med tanke på problemstillingen og de ulike teoretiske perspektivene. Dette kalles for et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Flexid er et tilbud som gjennomføres på både ungdomsskole og videregående skole. Valget i denne studien falt på ungdomsskolen, fordi det var flest ungdomsskoler som holdt på med kurs i den aktuelle regionen. Via Universitetet i Stavanger ble jeg satt i kontakt med Flexid organisasjonen og fikk tilsendt en liste over sertifiserte kursholdere som kunne kontaktes. Etter en teams samtale med kontaktperson hos Flexid med positiv tilbakemelding på prosjektet, ble det sendt en søknad til Norsk senter for forskningsdata [NSD] Vedlegg 1. Prosjektet ble godkjent i januar, 2021, se vedlegg 2, og aktuelle informanter ble deretter kontaktet.

Jeg sendte ut en fellesmail til alle kursholderne på listen med spørsmål om deltakelse i prosjektet. Etter respons fra en bekjent fikk jeg mulighet til å komme på skolen og observere en Flexid økt. Her kom jeg også i kontakt med en annen kursholder som sa seg villig til å delta i et intervju. Siden jeg ikke fikk så god respons på mail, ringte jeg direkte rundt til de aktuelle kursholderne. Jeg fikk da kontakt med tre andre personer som ville stille opp i et intervju, og hadde da til sammen fire kursholdere å intervju. De fire kursholderne hadde ulik stilling i skolen, der informant 1 og 2 er lærere, informant 3 er sosialrådgiver og informant 4 er kommunerådgiver. De blir videre i oppgaven omtalt som kursholder 1-4. Alle er sertifiserte Flexid kursholdere, og har tidligere gjennomført kurs. Alle holdt også på med kurs den aktuelle våren på sine respektive ungdomsskoler.

For å komme i kontakt med kursdeltakere fikk jeg hjelp av kursholderne jeg allerede hadde intervjuet. De hjalp til med å spørre elever som hadde gjennomført kurset. Siden prosjektet hadde til hensikt å se på Flexid kurs i skolen, er alle kursdeltakere i denne studien elever i ungdomsskolen og vil videre i oppgaven omtales som elever 1-5. Til sammen er det tre jenter og to gutter med innvandrerbakgrunn, og fire ulike land er representert. To av elevene [elev 2 og 5] er født i Norge, mens de tre andre [elev 1, 3 og 4] har flyttet til Norge sammen med sine familier. Elev 1 kom til Norge for omtrent seks år siden, elev 3 flyttet hit for fire år siden og elev 4 flyttet for omtrent elleve år siden.

Utvalget besto til sammen av fire kursholdere og fem kursdeltakere. Kvale and Brinkmann (2015) trekker frem at når målet med studien er å forstå hvordan en person opplever verden, kan kun en person være tilstrekkelig. I denne oppgaven er målet å få et innblikk i en enkelt person sine erfaringer og opplevelser med Flexid og utvikling av en krysskulturell identitet. Utvalget kan på bakgrunn av dette være tilstrekkelig for å svare på problemstillingen.

3.2.2. Semistrukturert intervju

En intervjuundersøkelse egner seg godt når en ønsker informasjon omkring personers opplevelser, synspunkt og selvforståelse. (Thagaard, 2013). I denne studien ønsker jeg informasjon om personers opplevelser omkring Flexid og beskrivelser av personlige erfaringer fra å vokse opp med en krysskulturell identitet. Et kvalitativt forskningsintervju kan være en god metode for å belyse problemstillingen. Dette fordi metoden egner seg godt til å få gode refleksjoner om personers opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013). I denne oppgaven velger jeg å ta i bruk et semistrukturert livsverdenintervju som er en «planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkninger av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Denne formen for intervju ligger nært opp til en vanlig samtale og vil i denne sammenheng være et nyttig utgangspunkt da hensikten er å få informasjon omkring informantenes levde liv.

Et intervjustudie gir forsker mulighet til å få gode beskrivelser av informanten sine egne tolkninger omkring aktuelle tema for studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju gir også muligheten til å samle inn data i en naturlig setting. Etter at en har fått svar på hvordan- og hva-spørsmålene kan en også få svar på hvorfor-spørsmålene (Silverman & Silverman, 2014). Dette gjør at en kan få innblikk i fenomener som ikke er tilgjengelige på andre måter, og studere det i en videre kontekst (Silverman & Silverman, 2014). Jeg anser derfor et kvalitativt forskningsintervju som en passende metode, og et godt utgangspunkt for å belyse lærere og elevers personlige erfaringer omkring Flexid. Intervjusituasjonen gir meg mulighet til å stille åpne spørsmål og få frem relevante refleksjoner. Dette kan bidra til økt innblikk i hva kursholderne og kursdeltakerne tenker omkring Flexid og ungdommers identitetsutvikling.

3.2.3. Gjennomføring av intervjuer

Før intervjuet med kursholderne fant sted mottok de en mail med informasjonsskriv, samtykkeskjema og avtalte tidspunkt for intervju. Kursholderne skrev alle under på samtykkeskjemaet og leverte det til meg ved oppstart av intervjuet. Etter at elevene hadde sagt ja til å bli intervjuet, satt kursholderne meg i kontakt med dem. De hjalp også til med å dele ut informasjonsskriv og samle inn samtykkeskjema fra elevene. Samtykkeskjemaet ble også her levert til meg ved oppstart av intervjuet.

Hvert av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på grupperom ved den aktuelle skolen eller på kursholders arbeidsplass. Kursholderne ordnet med tidspunkt og grupperom. Intervjuene med kursholderne ble gjennomført i deres arbeidstid, og intervjuene med elevene ble gjennomføre i skoletiden, eller rett etter at undervisningen var ferdig. Kursholderne hadde jeg mailet med i forkant og snakket med på telefon for å opprette kontakt. *Kursholder 1* hadde jeg også møtt da jeg var på besøk på skolen i forkant og fikk observere en kursøkt. Alle intervjuene startet med en generell samtale om dagen, og deretter informerte jeg om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Dette for å skape tillit og trygghet blant informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Til kursholderne fortalte jeg raskt om oppgaven og at jeg ønsket å få et innblikk i deres arbeid med Flexid. Når det kommer til elevene hadde jeg møtt *elev 1 og 2* da jeg observerte en økt på skolen. Jeg fikk i den sammenheng fortalt kort om formålet med studien. De tre andre elevene møtte jeg da vi skulle starte intervjuet. Derfor startet disse tre intervjuene med at jeg fortalte kort om hvem jeg er, og hva jeg driver på med. Videre så fortalte jeg alle elevene at jeg var interessert i å høre om hvordan det var å delta på Flexid kurs og hvordan det er å vokse opp med en krysskulturell identitet.

Intervjuene varte fra 30-55 minutter og ble tatt opp med diktafon. Jeg opplyste om bruken av diktafon i starten av intervjuet. Fordelen med opptak var at jeg selv kunne være mer til stede i intervjusituasjonen og konsentrere meg om informantenes reaksjoner. Dette ga meg mulighet til å stille en rekke oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Denne typen spørsmål ble ikke spesifisert på forhånd, men krevde aktiv lytting og respons på stedet (Kvale & Brinkmann, 2015). Eksempler på slike spørsmål i denne studien er: *kan du si noe mer om det? Mhm og på hvilken måte?* Bruken av diktafon gjorde at alt som ble sagt er bevart, og siden jeg bruker sitater i resultatdelen kunne jeg ordrett notere ned utsagnene i ettertid (Thagaard, 2013).

3.2.4. Intervjuguide

Strukturen på intervjuguiden tok utgangspunkt i et semistrukturert livsverdenintervju, og preges av åpenhet med tanke på rekkefølge og formuleringer av spørsmål. Et slikt oppsett gir mulighet til å følge svarene og historiene som informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). For både kursholdere og kursdeltakere ble det utarbeidet en intervjuguide med en rekke temaer som skulle dekkes i løpet av samtalen, samt forslag til ulike spørsmål som kunne stilles innenfor de forskjellige temaene. For kursholderne var disse temaene; *pedagogisk arbeid før/ etter Flexid, organisering av Flexid, ungdommers identitetsutvikling, vennskap, rasisme og mestringsstrategier* [vedlegg 7]. For kursdeltakerne var temaene; *opplevelsen av Flexid, krysskulturell identitet, vennskap, rasisme og mestringsstrategier* [vedlegg 8]. Dette var temaer som ble valgt med utgangspunkt i Berrys akkulturasjonsrammeverk og tidligere forskning på området.

Rekkefølgen på temaene i intervjuguiden var ikke tilfeldig satt opp. For kursholderne startet intervjuet med spørsmål omkring organisering av Flexid, og hvordan kurstimene fungerte. Deretter ble de spurt om hva de tenker om ungdommers identitetsutvikling, mestringsstrategier, vennskap og rasisme. Spørsmålene angikk ikke kursholdernes liv direkte. De emosjonelle temaene i intervjuet kan også for dem oppleves nære, og flere kom med eksempler fra eget liv. For elevene kom spørsmålene omkring opplevelsen av Flexid i starten, for å starte intervjuet med en positiv vinkling. Midt i intervjuet kom de mer emosjonelle temaene som rasisme og mobbing. Dette for å gjøre dem litt tryggere på meg som forsker, og for å gi dem god tid til å fortelle om sine opplevelser. Intervjuet ble avsluttet med spørsmål om elevene hadde noe mer de ønsket å si om Flexid.

3.2.5. Covid-19 restriksjoner

Covid-19 restriksjoner gjorde at tilgjengeligheten på informanter var noe begrenset. Kriteriene for utvalg ble først satt til fullført Flexid kurs, men det viste seg å bli vanskelig da flere skoler ikke hadde fått fullført kursene siste skoleår på grunn av restriksjoner og nedstenging. Derfor ble tre elever som ikke hadde fullført kursene da intervjuet fant sted inkludert. Utvalget besto derfor av to elever som hadde fullført Flexid kurset, to elever som hadde en kurstime igjen og en elev som hadde fire økter igjen. Det ble likevel konkludert med at de hadde nok innblikk i kurset til å kunne uttale seg om opplegget.

Prosessen har også vært preget av nye restriksjoner, og flere ganger var det fare for at skolene måtte stenge grunnet smitte. Det ble noen utsettelse underveis, men alt i alt fikk jeg samlet inn data innenfor en relativt kort periode. Første intervju var den 15. februar, mens det siste var 22. april. For å begrense kontakten med både kursholdere og elever var jeg ikke selv på skolene for å levere samtykkeskjema, men sendte det på mail til de aktuelle kursholderne. Kursholderne var også behjelpelige med å dele ut til de aktuelle elevene, og samle dem inn igjen. Jeg ville gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt for å få best mulig kontakt med hver enkelt informant. Da vi ankom intervjuene, måtte jeg presenterte meg uten å håndhilse på informantene. Vi var obs på å holde god avstand under intervjuet, og for å vær sikker på at alt informanten sa ble tatt opp på diktafonen, ble den plassert nær dem. Selv satt jeg omkring to meter unna. Dette med avstand opplevdes som noe unaturlig. Når en skal sitte og prate om personlige ting, kan litt mindre avstand og tettere kontakt ha betydning. Det ble kommentert av enkelte informanter som litt rart, men jeg opplevde ikke at det hadde noe videre innvirkning på intervjuet.

3.3 Analyse av funn

I analysen av funnene i denne studien tok jeg utgangspunkt i det Braun og Clark (2006) kaller for tematisk analyse. Analysemetoden egner seg godt for flere ulike teoretiske retninger da den ikke bygger på en bestemt teori. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og gjengi temaer eller mønster i datamaterialet, og deles inn i seks faser (Braun & Clarke, 2006). Videre vil jeg presentere de seks fasene og se dem i sammenheng med hvordan jeg har benyttet metoden for å komme frem til de ulike temaene og underkategoriene.

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet, og for at jeg skal kunne gjennomføre en tematisk analyse må intervjuene transkriberes (Braun & Clarke, 2006). I denne oppgaven har jeg gjennomført til sammen ni intervjuer som jeg har transkribert i Nvivo 12. Intervjuene er også blitt lest gjentatte ganger, for å få god kjennskap til materialet. Samtidig har enkelte koder og temaer blitt notert ned underveis i første fase og under transkriberingen. I *Fase 2* skal en formulere innledende koder som utvikles med utgangspunkt i hva dataen handler om og hva som har utpekt seg som spesielt interessant i gjennomgangen av råmaterialet (Braun & Clarke, 2006). Ved gjennomlesing av datamaterialet skrev jeg systematisk ned ulike temaer som kunne bidra med å beskrive hva dataene handlet om. Jeg brukte disse temaene, samtidig

som jeg også fant noen andre ved å lese gjennom teoridelen. Videre ble dataene sortert inn i kodete grupper for å kunne gjøre det mulig å sammenlikne intervjuene med hverandre.

Fase 3 begynner når alle funn er blitt kodet. I denne fasen kobles alle de ulike kodene til potensielle teoretiske temaer og omhandler utvikling av temaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg forsøkte å finne sammenhenger i de kodete gruppene. Som en ekstra støtte benyttet jeg meg av et tankekart for å gjøre arbeidet mer visuelt. Jeg valgte å sette noen grupper sammen i større temaer, og tok i bruk ulike farger for å markere hvilke temaer de ulike sitatene fra hvert intervju hang sammen med. *Fase 4* starter når en har bestemt flere temaer og handler om videre forbedring av disse (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble datasettet gjennomgått på ny for å utvikle hovedtemaene og se at hvert tema er unikt og sier noe eget. I denne kontrollen ble det klart at noen av temaene måtte endres på slik at de bedre gjenspeilte hele datamaterialet og hadde sammenheng med problemstillingen. Dette førte til at noen av temaene fikk nye navn for å kunne ses i sammenheng med hvordan Flexid er bygget opp. Noen av temaene ble også slått sammen og noen ble delt i to. For å kontrollere temaenes validitet ble alle eksempler innenfor hvert tema talt opp. Det ble også sjekket om eksemplene kom frem fra flere av deltakerne.

I *Fase 5* skal en avgrense og bestemme hvilke temaer som en ønsker å ta utgangspunkt i for analysen og navngi disse. Jeg gjennomførte en nøye vurdering for ikke å sitte igjen med overflødige temaer eller underkategorier. Samtidig var det viktig at det ikke skulle bli for tynt grunnlag, og dermed påvirke oppgavens validitet. Eksempel på navn til hovedtema var *krysskulturell identitet, tilhørighet og roller og forventninger*. Innenfor hvert tema ble det også utarbeidet underkategorier som *identitetssirkelen* og *krysspress mellom ulike kulturer*. Navnene ble forsøkt gjort så korte som mulig og samtidig si noe om essensen i temaet. Dette for å hjelpe leserens forståelse av hva som kommer og samtidig skape en tydelig disposisjon og leseflyt (Braun & Clarke, 2006). *Fase 6* handler om å produsere og skrive selve oppgaven (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen gikk det mye tid til å formidle datamaterialet på en god måte, slik at det skulle være lett for leser å forstå innholdet. For å belyse temaene blir det trukket frem sitater fra intervjuene som skal bidra til å fange opp essensen i oppgaven.

3.4 Troverdighet

Når en skal diskutere forskningens kvalitet er det naturlig å se på dens troverdighet. Dette fordi begrepet fanger opp deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med det som studeres (Thagaard, 2013). Når en skal vurdere kvaliteten på grunnlag av dens troverdighet er begreper som reliabilitet og validitet sentrale (Silverman, 2011).

3.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet innebærer at forsker gjør rede for hvordan datamaterialet er utviklet i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013), og en kan styrke forskningsprosessen ved å gjøre den gjennomsiiktig (Silverman, 2011). Måten en gjør dette på er å gi en detaljert beskrivelse av hvordan datainnsamlingen og analyseprosessen foregikk trinn for trinn, slik det er beskrevet ovenfor (Thagaard, 2013).

Spørsmålet omkring forskningens konsistens behandles ofte med tanke på hvorvidt resultatet kan gjentas på et annet tidspunkt av en annen forsker ved bruk av samme metode (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er ikke dette like aktuelt. Selv om flere studerer det samme fenomenet, vil de opptre ulikt og reagere forskjellig i relasjonen i møtet med de ulike deltakerne. Prøver en derimot å opptre likt, er det fare for at informasjon vil gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015).. Jeg var derfor bevisst på å formulere åpne spørsmål i intervjuguiden. På den måten gir jeg deltakerne mulighet til å reflektere rundt svarene, samtidig som min egen forforståelse ikke skal påvirke utformingen av det datamaterialet jeg sitter igjen med (Kvale & Brinkmann). Dette bidrar til å ivareta studiens reliabilitet.

Intervjuprosessen foregikk over flere uker og jeg transkriberte intervjuene samme dag eller senest samme uke som de var gjennomført. For å styrke transkriberingens reliabilitet bør en redegjøre nøye for hvilken type transkripsjonsprosedyre en benytter (Kvale & Brinkmann, 2015). I studien transkriberes intervjuene til en formell skriftlig stil med utgangspunkt i konversasjonsanalysen presentert i Kvale and Brinkmann (2015). Her brukes enkle symboler for å understreke viktige detaljer i talen. Lydfilen var av god kvalitet og jeg skriver ned det som kommer frem klart og tydelig. Stilen er preget av sammenhengende tekst, jeg bruker stor bokstav i starten av setninger, og tar i bruk punktum og komma for å gjøre setningene enklere å lese. For å markere pause ble det brukt et punktum i parentes, store bokstaver angir tale som er spesielt sterk, understreking brukes for å markere at det legges trykk på ordet og tomme

parenteser henviser til beskrivelser jeg ikke klarer å høre. Ved et par tilfeller ble det brukt engelske uttrykk hvis informanten ikke kunne det norske ordet. Dette blir ikke oversatt i transkripsjonen og brukes slik som informanten sa det.

3.4.2. Validitet

I samfunnsvitenskapen handler validitet om hvorvidt den valgte metoden er egnet for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015), og begrepet knyttes til spørsmål omkring forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). Validitet kan beskrives som håndverksmessig kvalitet og forskerens dyktighet og troverdighet er spesielt viktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Validering tilhører ikke en spesiell fase i forskningsprosjektet, men bør gjennomsyre hele prosessen og alle de syv stadiene; *tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysering, validering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at jeg hele tiden har fokusert på å være kritisk til hvorvidt egne tolkninger er hensiktsmessige og sannferdige, og at resultatene som fremkommer bidrar med vitenskapelig kunnskap i forhold til det fenomenet som undersøkes (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Å validere handler om å kontrollere funnene og sjekke feilkilder. Det krever at en som forsker har et kritisk syn på sine egne fortolkninger og beskriver hvilken kontroll som brukes. Dette for å motvirke selektive forståelser og ensidige fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien forsøker jeg hele tiden å trekke paralleller mellom den teoretiske forankringen, forskningsspørsmålet og de empiriske funnene. Jeg har også benyttet meg av internasjonale og anerkjente begreper innenfor temaet, samt hele tiden knyttet funn opp til relevant teori. Dette kan bidra til å styrke oppgavens begrepsvaliditet og derav mer holdbare fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkriberingen har tatt utgangspunkt i konversasjonsanalysen presentert i Kvale and Brinkmann (2015). Den inkluderer pauser, gjentakelser og tonefall og har i denne studien vært nyttig, da den bidrar til å forsterke det informanten bekrefter eller benekter av utsagn i intervjuet. De muntlige markeringene i det transkriberte intervjuet gir dermed leseren et økt inntrykk av hvordan intervjupersonen formidler sitt budskap. Gjennom analyseprosessen ble alle temaene kontrollert ved å telle opp antall eksempler innenfor hvert tema. På denne måten var jeg sikker på at de temaene som kom frem er tilstrekkelig belyst. Det ble også sjekket om eksemplene kom frem fra flere av deltakerne. For å kunne opprettholde en best mulig validitet

blir det gjennom hele prosessen viktig å skille mellom resultatene en får og egne tolkninger, samt vurderingene av disse resultatene. Dette er spesielt utfordrende med bruk av kvalitativ metode, fordi som forsker har en alltid har med seg en forforståelse. Gjennom transkriberingsprosessen og meningsfortettingsfasen vil en påvirke data med egne tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2013).

Å validere er å stille spørsmål omkring funnene for å fastslå gyldigheten og om studien undersøker det den ønsker å undersøke. Informantene fortelle ikke nødvendigvis sannheten omkring de faktiske forholdene, men hvordan personen selv har oppfattet situasjonen. Dette bidrar til å gi gyldig kunnskap om de det gjelder og om dem selv (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studiens mål er ikke å finne frem til en gitt sannhet. Målet er å presentere fire kursholdere og fem elevers opplevelser og erfaringer med å utvikle en krysskulturell identitet, og hvordan bevisstgjøringskurset Flexid spilte en rolle i den prosessen. Barn fra tolv år og oppover kan i stor grad følge en voksen dialog (Øvreeide, 2009). De vil også kunne forstå og beherske flere moralske og logiske kategorier som voksne velger å ta i bruk. Samtidig blir det viktig å ta hensyn til den følelsesmessige belastningen som kan påvirke barns kognitive fungering i intervjusituasjonene (Øvreeide, 2009). I denne oppgaven er alle elevene i slutten av ungdomsskolen og jeg opplever at alle evner å fortelle sin historie oppriktig. Jeg hadde likevel tilpasset spørsmålene noe til aldersgruppen. I forkant av intervjuene jobbet jeg med å skrive ned gode åpne spørsmål tilpasset aldersgruppen. Jeg var også bevisst på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte, og forsøkte bare i enkelte tilfeller å stille lukkede spørsmål for å få bekreftet at jeg forsto dem riktig. Jeg passet også på å ikke stille for lange spørsmål eller flere spørsmål samtidig.

3.4.3 Forskerens rolle

Forskerens moralske integritet er avgjørende for kvaliteten med tanke på resultatene som kommer frem i den kvalitative forskningsprosessen. Integritet handler om forskerens empati, sensitivitet og engasjement når det kommer til moralske spørsmål og handlinger. Etske retningslinjer, etiske teorier og verdispørsmål kan være til hjelp for forskeren i prosessen. Til slutt vil likevel forskerens integritet handle om hvordan forsker bruker sin egen kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet når en tar valg der etiske hensyn veies opp mot vitenskapelige hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et forskningsintervju kan virke som en åpen samtale mellom to personer, men intervjuer besitter en vitenskapelig kompetanse som informantene ikke nødvendigvis har. En bør derfor være bevisst på det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien intervjues det både voksne og barn. I tillegg intervjues det informanter fra forskjellige kulturer, og kulturer ulike fra min egen. Når man gjennomfører tverrkulturelle intervjuer er det vanskelig å oppfatte alle de kulturelle faktorene som kan påvirke relasjonen mellom forsker og informant. Ulike kulturer kan også innebære ulike former for samspill med tanke på direkthet, spørreformer og initiativ (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien hadde flere av kursholderne tilknytning til en annen kultur, men jeg opplevde ikke dette som en stor utfordring. Hensikten med intervjuet var å få informasjon om deres arbeid med Flexid, og på den måten var ikke kulturforskjellene i fokus. Jeg oppfattet heller flere likheter enn ulikheter i relasjonen, da alle jobbet i skolen og hadde utdanning rettet inn mot arbeid med krysskulturell ungdom. Kulturforskjeller kan også ha spilt en rolle i intervjuene med elevene. Samtidig har også elevene stor kunnskap om norsk kultur, og på bakgrunn av at de er krysskulturelle så tilpasser de seg godt situasjonen og vet hvilke normer som gjelder.

Hvorvidt forsker har tilknytning til det miljøet som studeres eller ikke, kan danne grunnlag for ulike tolkninger (Thagaard, 2013). I denne studien hadde jeg som forsker ikke noe kjennskap til Flexidkursene før jeg begynte. Jeg hadde heller ikke relasjon til noen av informantene i forkant. Dette gjorde at jeg måtte prøve å forstå informantenes verden og hvilket budskap som kom frem i deres fortellinger (Thagaard, 2013). For å få kunnskap om Flexid leste jeg på nettsidene deres, hadde en samtale med en kontaktperson hos Flexid og fikk tilsendt kapittel en og tre fra Flexid sin håndbok. Selv om jeg ikke hadde noe erfaring med kursene, kan jeg relatere til det å vokse opp med en krysskulturell identitet da jeg selv er adoptert fra Chile. I denne sammenheng blir det viktig å huske på at det å ha kjennskap til miljøet en ønsker å studere på den ene siden kan bidra til å bekrefte det informantene forteller, og på den andre siden føre til at man overser viktige nyanser fordi de ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013).

3.5 Overførbarhet

I en samfunnsvitenskapelig kontekst, der en bruker intervju som metode, kan ikke resultatene generaliseres (Thagaard, 2013). Den universelle generaliseringen blir erstattet med en

vurdering om funnene kan overføres til en lignende sammenheng. Begrepet overførbarhet brukes i kvalitativ metode for å vise til om den forståelsen forsker får fra den enkelte undersøkelsen, også kan være relevant i andre studier (Thagaard, 2013). Det blir derfor viktig at forsker trekker frem argumenter som viser at forståelsen som kommer frem i det enkelte prosjektet også kan ha betydning i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). I denne studien ønsker jeg å gi kursholdere og kursdeltakere en stemme slik at de får mulighet til å fortelle om sine erfaringer fra kurset. Intervjuene med kursholderne kan belyse hva som blir fortalt av elevene og hvilke utfordringer, dilemmaer og valg de sliter med. Samtidig kommer det frem en del positive erfaringer om hvordan man kan prate med ungdommene. Dette kan bidra til at personer som jobber med denne elevgruppen kan få et nærmere innblikk i hva de opplever og bekymrer seg for. Intervjuene med deltakerne gir dem mulighet til å fortelle nærmere om deres egen historie og hva de opplever som krysskulturelle i Norge. Personer med lignende erfaring kan kjenne seg igjen i historiene og tolkningene til kursdeltakerne. Nåværende og fremtidige kursdeltakere og kursholdere får også et innblikk i hva elevene og lærerne tenker og erfarer i etterkant av Flexid.

3.6. Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] har informasjon om hvordan å takle utfordringer som oppstår i en intervjuundersøkelse. Det er viktig å merke seg at dette kun er retningslinjer som har til hensikt å bidra til økt kunnskap omkring forskningsetiske normer, samt å veilede til en god vitenskapelig praksis (NESH, 2016). Etiske problemstillinger kan oppstå i alle faser i en intervjuundersøkelse og en bør derfor ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra starten av undersøkelsen. Det var spesielt fire områder som var relevante i denne studien: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakelse og sårbar gruppe* (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.1. Informert samtykke

Et forskningsprosjekt kan først starte når alle deltakerne har gitt sitt informerte og frie samtykke (Thagaard, 2013). Informert samtykke betyr i denne forbindelse at deltakerne mottar «tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016, s. 13). Det at samtykket

er fritt betyr at deltakerne har en reell mulighet for å reservere seg mot deltakelse og at det blir gitt «uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet» (NESH, 2016, s. 14).

Ved all behandling av personopplysninger og sensitiv informasjon må forsker innhente samtykke fra deltakerne (NESH, 2016). I denne studien fikk lærene, som sa seg villige til å delta, tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på mail i forkant av intervjuet. Det ble ikke levert personlig da jeg skulle være minst mulig på skolene på grunn av Covid-19 restriksjoner. Tre av informantene hadde selv printet ut og skrevet under på samtykkeskjemaet i forkant, mens den siste skrev under da vi møttes til intervju.

I denne studien inngår også barn som informanter og NESH trekker frem noen særlige retningslinjer som må følges. «Er barna under 15 år, må forskeren vanligvis innhente samtykke fra foresatte. Et unntak gjelder sensitive opplysninger, som bare kan innhentes med samtykke fra foreldre» (NESH, 2016, s. 20). I denne studien var ungdommene mellom 14-16 år og det var sannsynlig at det kunne komme frem sensitive opplysninger under intervjuet. Derfor ble det innhentet samtykke fra samtlige foresatte. Her ble også informasjonsskriv og samtykkeskjema sendt per mail og kursholderne var behjelpelige med å sende hjem samtykkeskjemaet og samle det inn i forkant av intervjuet.

Videre presiserer NESH at mindreårige skal behandles som selvstendige personer og «når barnet er fylt tolv år, skal det legges stor vekt på hva barnet mener» (NESH, 2016, s. 20) og de skal selv gi samtykke til deltakelse. I denne studien var det kursholderne som spurte aktuelle elever om de ville stille til intervju. De elevene som ble introdusert for meg hadde selv sagt ja til å delta. Informasjonsskrivet ble tilpasset slik at det skulle være forståelig ut fra elevens alder. Ved oppstart av samtlige intervjuet ble de gjort oppmerksom på at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst. På grunn av elevenes alder var jeg også påpasselig med å be hver enkelt om bekreftelse på at de selv ønsket å delta i intervjuet. Samtlige elever svarte ja til det.

3.6.2. Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer blant annet at «personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert» (NESH, 2016, s. 16). Ved å love informanten konfidensialitet gir man et

løfte om at informasjonen som kommer frem ikke kan identifisere deltakeren når den viderefremmes. Dette handler om at forsker plikter å verne om personlig integritet og privatlivets fred. I denne studien refereres informantene til som kursholder 1-4 og elev 1-5. Identifiserbare opplysninger skal lagres forsvarlig og ikke lenger enn nødvendig. Det er derfor viktig å ha gode rutiner på oppbevaring og sletting av personopplysninger (NESH, 2016). I denne studien ble intervjuene tatt opp med diktafon. Lydfilene og transkripsjonene av intervjuene ble lagret på en minnepinne med eget passord, og de vil slettes så snart studien avsluttes i midten av juni, 2021. Navnet på skolene informantene har tilknytning til holdes også konfidensielt, da dette kan være opplysninger som gjør at elevene kan bli gjenkjent. Kursholderne ble også informert om at vi har et felles ansvar for å overholde taushetsplikten, og at de i eksempler ikke må nevne spesifikke taushetsbelagte opplysninger.

3.6.3. Konsekvenser for deltakelse

I NESH (2016) sine retningslinjer trekkes det frem at forskeren har et ansvar for å beskytte de som deltar mot skade og urimelig belastning (NESH, 2016). Summen av mulige fordeler for deltakerne og kunnskapen som kan komme ut fra prosjektet bør veie tyngre enn risikoen for urimelig belastning og skade. Derfor bør forskeren tenke gjennom mulige konsekvenser forskningen kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Helst bør det være en gjensidighet mellom hvilken informasjon informantene gir, og hva de får igjen for å delta i studien. Personer som velger å delta i et intervju synes gjerne det kan være interessant å fortelle om hva som opptar dem til en person som viser interesse og lytter. Dette kan bidra til at informanten får mulighet til å reflektere over de temaene som blir tatt opp og bidra til en dypere innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2013). I denne studien får både kursholdere og kursdeltakere mulighet til å fortelle om sine erfaringer. Jeg opplevde at flere av informantene var positive til studien og ønsket å fortelle om hvordan de har opplevd å jobbe med Flexid og å delta på kurs.

Den åpenheten som kjennetegner kvalitativ forskning, kan gjøre at informantene gir opplysninger som de senere kan komme til å angre på. Intervjuer om personlige temaer kan sette forsker i terapeutisk relasjon, noe som man ikke er utdannet til å håndtere. Som forsker bør en være bevisst på hvor grensen går og hvor dype svar en har behov for (Kvale & Brinkmann, 2015). I studien valgte jeg i noen tilfeller å følge opp svarene til informantene for å få en dypere innsikt i hva det innebar. Samtidig informerte jeg i starten av undersøkelsen,

samt trygget dem underveis, om at de ikke behøvde å gi opplysninger som de ikke ønsket. Jeg understrekte også at ved spørsmål de ikke ønsket å svare på, kunne vi gå videre til neste spørsmål.

Forsker må vurdere hvor kritisk analyseringen skal være og om informantene skal få tilsendt det transkriberte intervjuet for verifisering. Ved å sende det tilbake har en mulighet til å få bekreftelse og utdypning av svarene, men deltaker kan også ville gjøre endringer. Samtidig må en huske på at forskjellen mellom talespråk og skriftspråk er stor og ordrette utdrag av en personlig samtale kan komme til å såre deltakernes verdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg ikke sendt tilbake de transkriberte intervjuene til informantene. De fikk mulighet til å si i fra hvis det var informasjon de ikke ville jeg skulle bruke videre. Dette samsvarer med hva NESH skriver og hvis informantene angrer på noe som er sagt skal forsker respektere dette videre i forskningsprosessen (NESH, 2016).

3.6.4 Sårbar gruppe

I en intervjusituasjon kan det oppstå noen særlige utfordringer avhengig av hvem personene som blir intervjuet er. Et slikt eksempel kan være når man intervjuer mennesker med en annen kulturell bakgrunn eller barn (Kvale & Brinkmann, 2015). «Utsatte og svakstilte personer og grupper er ikke alltid rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren» (NESH, 2016, s. 24). Enkelte kan være bekymret for å delta i et forskningsprosjekt fordi de frykter at den gruppen de representerer kan bli fremstilt i et uheldig lys (NESH, 2016). Som forsker bør en reflektere rundt mulige konsekvenser, ikke bare for gruppen som studeres, men også den utvidete gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015). For å verne om informantene i denne studien var jeg oppmerksom på å gi tilstrekkelig informasjon om studien og at det er frivillig å delta i prosjektet. Jeg er også påpasselig med å ikke bruke inndelinger som gir grunnlag for generalisering (NESH, 2016). Flere av informantene hadde en annen kulturell bakgrunn og morsmål, men alle hadde gode norskkunnskaper og jeg opplevde ingen språkutfordringer i intervjuet.

Denne studien omfatter intervjuer med barn og NESH skriver at «barn og unge som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse» (NESH, 2016, s. 20). Barn har en tendens til å adlyde autoriteter i større grad enn voksne. De opplever gjerne at de ikke kan protestere og klarer ikke i like stor grad som voksne å se konsekvensene av hva som blir sagt (NESH,

2016). Jeg var oppmerksom på å fortelle elevene at det ikke er noen rette svar på de ulike spørsmålene, og hvis det er noen spørsmål de ikke kjenner seg igjen i så er det helt greit. Dette blir spesielt viktig i denne sammenheng, da en ikke bør la elevene tro at spørsmålene har fasitsvar (Eder & Fingerson, 2002).

4. Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere funnene knyttet opp til problemstillingen «*Hvordan oppleves bruken av bevisstgjøringskurset Flexid i utviklingen av elevers krysskulturelle identitet?*»

Etter å ha gjennomført transkribering og en tematisk analyse av intervjuene har jeg funnet frem til seks temaer som danner utgangspunktet for denne delen. De seks temaene er; (1) *krysskulturell identitet og tilhørighet*, (2) *krysskulturelle ressurser og kompetanse*, (3) *fordommer og rasisme* (4) *roller og forventninger*, (5) *språklige utfordringer* og (6) *strategier i møte med andre mennesker*. Temaene blir presentert fortløpende.

4.1. Krysskulturell identitet og tilhørighet

Flexid er en forkortelse for fleksibel identitet og temaet identitet og tilhørighet er noe det brukes mye tid på i kurset. I intervjuene med elevene er det en del fokus på deres identitet og tilhørighet. De blir spurt om hvordan de velger å definere seg selv og det kommer frem flere refleksjoner rundt deres identitet. Flere beskriver også at de har et sterkt forhold til sitt opprinnelsesland og de definerer seg selv ut fra hvor de er født. Videre så beskriver de at Flexid har bidratt til at de kan være stolt over sin egen kultur.

Kursholderne har fått spørsmål om hvordan Flexid legger til rette for ungdommers identitetsutvikling. De forklarer at temaet går over to kapitler i kursheftet og at de tar i bruk flere praktiske oppgaver for å få ungdommene til å prate om og reflektere rundt sin egen identitet. Tre av fire kursholdere har selv en krysskulturell identitet og trekker derfor frem egne erfaringer. De fremstår alle veldig motiverte og ønsker å fortsette med å holde Flexidkurs på sin ungdomsskole. Enkelte trekker også frem planer for videre utvikling av kurset, og ønsker å integrere enkelte tema inn i ordinær undervisning.

4.1.1. Betydningen av opprinnelseslandet

Elev 2 forklarer sin tilhørighet til Pakistan og Norge. Hun trekker også frem noen tanker omkring hva som gjør at hun føler tilhørighet til de to landene: «*Jeg vil si at Norge og Pakistan egentlig er ganske likt, men at Pakistan kanskje er litt større. Siden selv om jeg er her i Norge så tenke jeg alltid på de der, og våre regler og religion og alt sånn (.) men i Norge så er det mer at jeg lever her og jeg har mitt liv her og har venner her og jeg går på skole her og sånt (.) jeg tenke jo at jeg vil fortsette å leve her og bo her, men at Pakistan alltid*

kommer til å liksom ligge bak i hjernen min og at jeg liksom alltid tenke på de og (.) Jeg er pakistansk også leve jeg her».

Elev 4 forklarer hvordan opprinnelseslandet er med på å definere identiteten hans: *«Min identitet er at jeg kommer fra Polen og jeg føler meg polske og jeg skal være alltid være polske og jeg bare bor her fordi foreldrene mine bor her. Og jeg må jo tilpasse meg det å leve her. Men jeg skal føler meg alltid polske og jeg skal vær polske liksom».* Videre blir han spurt om Flexid har bidratt på en positiv måte. *«Det har jo gjort det at jeg kan se det fra flere sider og at jeg kan forstå mer de norske og hva de tenke om multikulturelle liksom. Så det har jo hjulpet liksom for å se annerledes på identiteten min enn hva jeg gjorde før. Det som gjorde med Flexid er at jeg kan være stolt av kulturen min og hvor jeg kommer i fra. For før jeg sa ikke så møye at jeg var fra Polen og sånt før Flexid, men nå når de spør meg og sånt sier jeg det rett ut. At jeg kan vær stolt av det».*

Elev 5 starter med og reflekterer omkring hva med han som er norsk, og hva som er albansk når han skal beskrive sin egen identitet: *«Jeg hadde beskrevet den som (.) Altså jeg er norsk-albansk. Det er jeg. Altså jeg har, mye av meg er norsk. Måten jeg snakker på er norsk, måten jeg formulere meg på er norsk, men kulturelt når det gjelder måten jeg tenker på (.) Noen ganger kan det være måten jeg tilpasse meg på. Jeg er veldig eksplosiv, aggressivitet sett og det er veldig uvanlig hos nordmenn sant, litt mer rolig også videre sant. Den der høylytte snakkingen () Det ligger igjen hos meg. Men det har noe med kulturen og måten jeg er oppvokst på. Så jeg er på en måte litt på begge sider. Men min identitet (.) Jeg har alltid sagt jeg er norsk-albansk (.) Altså norsk med tanke på nasjonalitet, blodet mitt er jo albansk. Jeg er jo albansk»*

4.1.2. Identitetssirkelen

I starten av temaet krysskulturell identitet og tilhørighet tegner elevene en identitetssirkel.

Den skal bidra til å hjelpe elevene med å beskrive sin tilhørighet til de forskjellige landene og kulturene som påvirker dem.

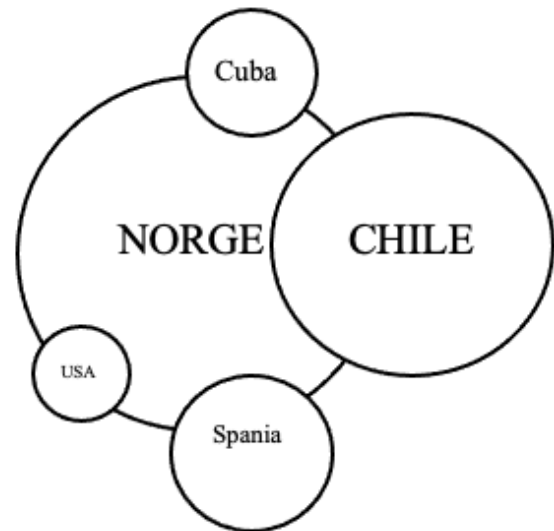
Identitetssirkelen trekkes frem av blant annet

Kursholder 1, som forklarer det praktiske opplegget slik: *Vi lage jo identitetssirkel (.)*

Her tegner de opp de landene de har

tilhørighet til. Alle sitter hver for seg og tegner

det liksom (.) Størrelsen på sirkelen viser hvor stor del av dem som hører til det landet og det landet, og der hvor sirklene møtes og går over i hverandre viser hvordan landene overlapper hverandre inni de».



Figur 4: Eksempel på identitetssirkelen i Flexid

Flere av elevene tar i bruk elementer fra identitetssirkelen på spørsmål om deres identitet og tilhørighet. Måten de forklarer det på, er med på å billedliggjøre og tydelig forklare hva de tenker om sine to kulturer.

Elev 1 har trekker også frem noen refleksjoner rundt egen tilhørighet og hun tar i bruk identitetssirkelen: *«Det største sirkelen er polen og litt mindre er Norge, for jeg har på en måte vokst litt her og, jeg var jo ni ti år når jeg kom her så da (.) Jeg føler meg ikke norsk i det hele tatt, men det er jo minner, jeg har jo minner fra dette landet uansett. Og selv om jeg flytte en gang til Polen når jeg blir eldre så kommer jeg til å huske den norske delen av livet mitt»* Eleven forteller vider at hun har lyst til å flytte tilbake til hjemlandet sitt, men forklarer videre grunnen for at det gjerne ikke blir tilfelle. *«Jeg har lyst, men jeg tror ikke jeg kommer til å flytte på grunn av, liksom livet i Norge ser liksom bedre ut. Både økonomi og sånt. Selv om det alltid (.) Polen kommer alltid til å bli det jeg kalle som hjemme.*

Elev 4 beskriver hva som gjør at en sirkel er større enn den andre: *«Jeg føler jo det at det polske er størst for jeg har jo mange venner fra der, jeg reise der hver tid jeg kan egentlig (.) Jeg har også mange venner der nede så det er jo (.) Det norske og er ganske stort, men føler det polske er mer. Jeg føler meg mer polsk enn norsk, jeg kan jo det polske språket».*

4.1.3. Tilhørighetsparadokset

Ut fra sitatene der elevene beskriver hvordan de føler tilhørighet til både sitt opprinnelsesland, og i dette studie Norge, viser det hvordan de hele tiden stå mellom to kulturer. De må både forholde seg til sin opprinnelige kultur, samtidig som de bor og vokser opp i Norge.

Elev 1 uttrykker hvordan det er å vokse opp i Norge, samtidig som hun har en annen kultur hjemme: *«Det er jo liksom to forskjellige verdener egentlig, på skolen og hjemme»*. På spørsmål om hva som er forskjellig forklarer hun videre: *«I starten er det litt sånn vanskelig å finne det ut, men jeg fant ut på en måte at polske er mer åpne og vennlige (...) og sånne ekte og ærlig og sånt (.) mens jeg føler at norske folk er mer stengte og jeg føler det er vanskelig å bli med gjengen, liksom bli med (.) og at de er litt sånn fake at de smiler, men de vil egentlig ikke ha deg inn her liksom. Det er min uttrykk, følelse»*.

4.1.3.1. Hvor er hjemme?

Elevene fikk spørsmålet *hvor er hjemme?* og det førte til en rekke forskjellige eksempler på hva de definerer som hjemme. På spørsmål forklarer flere elever at de har tilhørighet til både Norge og opprinnelseslandet sitt, men ikke alle definerer opprinnelseslandet som hjemme.

Elev 2 forteller hva hun føler er hjemme for henne: *«Ja eller jeg føler jo at Norge er mitt hjem. Men siden jeg kommer fra Pakistan så føler jeg meg ikke sånn helt (.) jeg føler meg hjemme på begge steder vil jeg si. Selv om det er litt rart å vær i Pakistan og jeg føler meg noen ganger litt for norsk der»*.

Elev 3 ønsker ikke å definere sitt opprinnelsesland som hjemme, men heller en plass familien hennes drar på ferie: *«Jeg går bare til Latvia i sommer, men jeg blir sånn lei av det etter tre uker. Det er bare på ferie. Jeg syns Norge er hjemmet mitt nå»* Da jeg videre spør hva som gjør det (Norge) til hjemlandet hennes, så svarer hun: *«Jeg har fått sånn masse venner, skole, jeg vet ikke? Det kan være alderen jeg kom her eller noe sånt, men jeg vet ikke? Jeg føler jeg har vært her hele livet mitt nesten, men jeg har jo ikke det [fire år]. Når jeg tenke jo at jeg var jo liten da når jeg var i Latvia så jeg huske ikke det så vidt så jeg føler jeg huske mer her, så da, ja»*. Eleven forteller også om hvordan det er å reise tilbake til Latvia: *«Når jeg går dit jeg føler alt er så forandret, ikke bare språket, det er jo bare å snakke annerledes. For latvisk språket mitt det blir sånn veldig dårlig, de sier sånn du snakke veldig rart. Åja, jeg bor i*

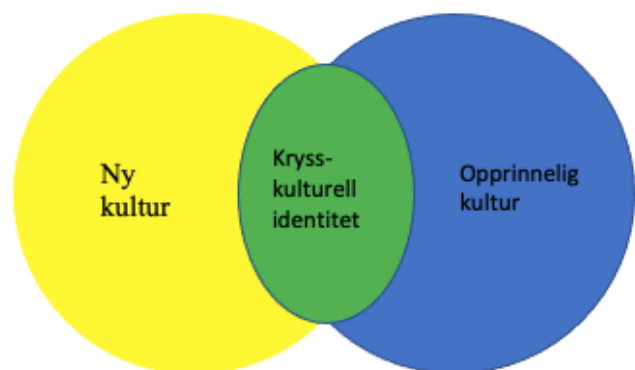
Norge det er derfor. De sier jeg snakke veldig fort og annerledes for der har vi jo forskjellige bokstaver og sånt (.) De sier jeg kler meg annerledes og hører på annen musikk. Hvert år det blir verre og verre (.) Når jeg skrive, jeg klare ikke å skrive melding til mor fordi bokstavene blandes hele veien så jeg sende heller sånn talemelding».

Elev 4 beskriver hva han føler for sitt opprinnelsesland og hvorfor han liker å være der: «Jeg føle jo det at når jeg kommer hjem der nede i Polen så føler jeg at nå er jeg hjemme og ingen kommer til å si at du er fra Polen liksom. At jeg føler meg mer hjemme der og at jeg er polsk og du er polske, men her så kommer de til å peke på deg at han er polske (.) her i Norge. Det er jo en hjem her som jeg har hus og alt, men jeg føler meg mer hjemme når jeg er nede i Polen vet du».

Elev 5 reflekterer rundt hva som er hjemme for han og hva som gjør at han ser på både sitt opprinnelsesland og Norge som hjemme: «Altså jeg har også tenkt på det noen ganger. Hvor er egentlig hjemme? Fordi moren min og stilte meg det spørsmålet. Altså når vi reiser ned til hjemlandet ditt, er det som ferie for deg eller er det? Men for meg har det alltid vært at jeg får møte på familie der nede, venner som jeg ikke har snakket med på lenge. Så jeg har alltid sett på hjemlandet mitt som mitt andre hjem sant. Men jeg kan jo ikke utelukke faktoren med at jeg faktisk er født og oppvokst her sant. Jeg kommer alltid til å ha en tilhørighet til dette stedet. Så for meg er hjem begge plasser, men hvis jeg skulle valgt å leve en plass med tanke på fremtid og sånt så ville det vært her [Norge].

4.1.4. Kursholders perspektiver på krysskulturell identitet og tilhørighet

Kursholder 2 forteller om ett praktiske opplegg som skal bidra til å gjøre ungdommene bevisst på sin krysskulturelle identitet, og hvordan det er helt unikt for akkurat dem. Hun forklarer det på denne måten: «Vi bruker en gule skittbit og en blå og den blå representere hjemme kulturen eller foreldrenes kultur alt etter hvordan (.) og den gule er den norske kulturen også når kulturene møtes så kan de på en måte velge å trekke seg litt vekk også vil en ikke bli farget av



Figur 5: illustrasjon av oppgave i Flexid.

hverandre og isolere seg da eller (.) men etter hvert når en har vært lengre i Norge så forenes jo disse to kulturene også blir det litt grønt inne i disse her også blir noe helt gult og noe helt blått. Så har du noe norsk i deg og noe kurdisk i deg, også har du en miks som er helt unikt for deg. Og den opplevelsen er ofte den grønne opplevelsen som de gjerne erfare ganske likt, uavhengig av hva hjemmekulturen er og at de har kjent på at de er annerledes».

Kursholder 3 har selv erfaring fra å flytte til et nytt land og han forklarer ut fra sitt perspektiv hvordan det er å leve med en krysskulturell identitet: *«Jeg kom til Norge i slutten av 1999. Jeg kunne ikke reise. Etter 8 år, for første gang, jeg kunne reise tilbake. Men her er det litt spennende. Når det handler mye om Flexid. Der hvor jeg kommer ifra når jeg reiser tilbake sant til der jeg kommer fra. Etter en stund, mine venner, familie, slekter, de kaller meg rar, du er norsk, du er utlending. De kalte meg jeg er rar, der jeg kommer i fra. De fortalte meg jeg er rar, jeg er norsk, jeg er utlending. Også kommer jeg tilbake til Norge. I Norge de og kaller meg jeg er utlending det vet jeg. Derfor Flexid hjelper deg med å spesielt ungdommer med å finne en balanse. Når du har funnet den balansen du kan lykkes. Fordi du føler du har mange kulturer i deg selv. Derfor jeg setter veldig pris på de som har startet med Flexid. Det er et sted som ungdommer per i dag kjenner seg igjen»* Videre forklarer han hvordan det handler om å finne balansen mellom å ha to kulturer. *«Det er sånn at på en måte du kan ikke være hundre prosent utenlandsk og du kan ikke være hundre prosent norsk. Den som sier det, kurset til Flexid (.) hjelper de ungdommene og de kjenner seg veldig godt [igjen] og klarer å få den balansen veldig godt. Hvis du får den balansen, du lykkes».*

Kursholder 4 forklarer hvordan hun opplever at Flexid kursene fokuserer på begrepene identitet og tilhørighet: *«Det går jo veldig inn i dybden på at de skal klare å reflektere over sin egen identitet, hvor er de og hvor de føler at de høre til. Å når de klare å skille mellom de to begrepene [identitet og tilhørighet] og klare å gå litt i dybden på det så tror jeg nok at det er (.) det er med på å hjelpe de til å finne ut litt mer om hvem de er. Å skille seg litt ut fra foreldrenes identitet og hvor de føler at de høre til. At det faktisk er to ulike ting (.) Og deres identitet kan speile seg med foreldrene sine for eksempel, men det kan og vær at foreldrene føler de høre til en plass, mens de føler de høre til en plass. Så det og bare sette (.) sette ord på de to begrepene sånn at de skal vite kossen de kan uttrykke seg og tenke gjennom det».*

4.2. Krysskulturell ressurs og kompetanse

Temaet krysskulturell ressurs og tilhørighet er et annet viktig tema i Flexid. Kursholderne forteller i intervjuene hvordan de i Flexid forsøker å gjøre ungdommene bevisst på sine egne ressurser. Mange krysskulturelle vil gjerne oppleve utfordringer med å ha to kulturer, men kursholderne forklarer hvordan de ønsker å vri denne tankegangen over på hvordan utfordringene kan bli en ressurs.

I intervjuene med elevene blir de spurt om hva de tror er styrkene med å være krysskulturell. Flere av elever i denne studien trekker frem ulike ressurser med seg selv og enkelte forklarer også hvordan dette kan være bra for dem videre i livet. Eksempler på hva elevene trekker frem som viktige ressurser er språkkunnskaper, personlige egenskaper og at de kan være brobyggere for andre personer som kommer nye til Norge.

Elev 2 sier at hun alltid har sett på det å være krysskulturell som noe positivt, hun forklarer også hvordan det legger til noe i personligheten hennes: *det å ha to kulturer legger til noe i personligheten min, det sier noe om hvem jeg er og hvilke ressurser jeg har. For vi har noe som ikke de norske har (.) da så vi at vi har sånn musikk og mat og sånne ting (.) vi har også utsendte og vi vet hvordan vi skal møte mange forskjellige mennesker».*

Elev 4 forklarer hvordan han kan være en brobygger for andre som kommer til landet. Dette er noe han har lært i Flexid hvor det snakkes om å bruke sin egen kompetanse i møte med andre mennesker: *«Ja, det som er er at hvis du har vært mye med de norske som jeg så kan jeg vise de som kommer fra Polen (.) jeg kan jo vise at det egentlig ikke er så gale og klare å snakke med dem. Og da kan jeg lære de polske å snakke med de norske og bygge en bro mellom dem.*

Elev 5 forteller hva fordelene hans med å være krysskulturell er, og hvilken kompetanse han besitter: *«det er veldig sånn lett for meg å sosialisere. Jeg har alltid hatt en veldig sånn karismatisk del hvor (.) grunnet jeg har klart å gjenkjenne meg i flere andre folk sine perspektiver for eksempel fordi jeg har aspekter fra begge kulturer (.) og det er veldig lett for meg å lære meg språk. Jeg kan faktisk fem, seks språk flytende nå. Ikke skriftlig, men muntlig kan jeg. Dette kan jeg bruke som en ressurs i møte med mange andre mennesker».*

4.2.1. Kursholdernes perspektiv på krysskulturelle ressurser og kompetanse

Kursholder 2 forklarer hvordan hun tenker at Flexid legger til rette for at ungdommer skal bli bevisst på hvilke ressurser de har: *«Jeg tenke at når vi er samlet i gruppe med de så føler jeg at mye av det som ligger i Flexid er at vi eska vri den tankegangen fra utlending og negative og motforestillinger og fordommer og sånne ting som de kanskje høre og kanskje tenke litt sjøl (.) mot at det er en ressurs og vær flerkulturelle».*

Kursholder 4 trekker frem hvordan hun oppfatter at Flexid fokuserer på å gjøre ungdommene bevisst på sine ressurser, og hvordan de kan bruke disse i arbeidslivet: *«Det alltid vinkles mot yrkesmuligheter sant vell, mot hvert tema sant. Det er viktig å vise styrken med yrkesgrupper der de kan ha en ekstra bonus og bevisst forhold til sin flerkulturelle kompetanse» [lest av Flexid perm] (.) Det er jo et bevisstgjøringskrus så det er hele veien en rød trå på hva som (.) hvilke ressurser de sitte med. Selv om det er utfordrende ting så speile vi det heile tiden til at det er faktisk en ressurs. Kanskje det er vanskelig nå og tenk hvilken ressurs det blir når du blir eldre og tenk hvordan du kan bruke det i privatlivet ditt og med venner, arbeidsliv ja. Det er jo det som er så fint med Flexid at det bevisstgjør ungdommene på hvilke ressurser de sitte på som de egentlig ikke ser selv. Veldig få av de vi har ser mulighetene deres rett og slett og at de er unike. Det er det vi hele tiden sier til de at du er unik, du er unik bare fordi du snakker et annet språk enn de andre, at du har en helt annen kulturforståelse enn andre, så det bruke vi mye tid å snakke om».*

4.3. Fordommer og rasisme

Fordommer og rasisme er et eget tema i Flexid, og i denne studien blir det stilt spørsmål omkring hvilke opplevelser elevene hadde om temaet. Alle elevene har opplevd å få kommentarer på sin kulturelle bakgrunn. De fortalte om hvilke type kommentarer de har fått, hvordan de håndterer slike kommentarer og om det kan oppfattes som fordommer eller rasisme.

Kursholderne får spørsmål om de opplever at elevene får rasistiske kommentarer eller opplever diskriminering fra majoritetssamfunnet. Kursholderne forteller at de ikke har hørt at elevene opplever direkte rasisme, men at flere elever opplever å få kommentarer på sin kultur. De forklarer også at i Flexid fokuseres det på å kunne skille mellom fordommer og rasisme. Dette for å gjøre elevene bevisst på at det er en forskjell, og at ikke alle kommentarer alltid er

gjennomtenkte. Kursholderne forklarer at kommentarene elevene få i stor grad bygger på fordommer fremfor rasisme.

4.3.1. Opplevelser av å få negative kommentarer

Elev 1 forteller at hun har fått kommentarer på hvordan hun snakker: *«litt ja, men det var mer på grunn av dialekten min. For med en gang jeg begynte å snakke med noen og de hørte dialekten min så begynte de med en gang du er fra Polen, jeg høre det. Og det var litt sånn slitsomt (.) Ikke sånn veldig stor mobbing, men bare kommentarer som ikke var sånn veldig heldige for de så på meg med en gang som annerledes bare fordi jeg er fra utlandet».* Videre ble eleven spurt om hvordan det føltes: *«Først så likte jeg det ikke og det var ganske sånn kipt. Så jeg stoppet å vær med sånn norske folk for jeg visste at de, det er liksom et problem for dem (.) Men Flexid ga meg på en måte (.) Flexid har gjort at jeg kan vær meg selv hele tiden og jeg trenge ikke skjule den polske siden på en måte. Også selv om noen kommentere det så er jeg jo polsk alltid og jeg vil ikke forandre det. Så det hjalp Flexid og litt med. Jeg er nå stolt over det Polske».*

Elev 2 forteller om kommentarer hun har fått, men også at det ikke har gått veldig inn på henne: *«Jeg ble kalt pakkis en gang, men det fiksa vi opp i for det var på sånn skolen. Men jeg ble ikke akkurat veldig lei meg. Ja men jeg tror det går mer ut over folk som har på hijab og sånt og som viser at de er fra en annen kultur og liksom et annet sted og hudfarge for eksempel. At de får litt mer kommentarer».*

Elev 3 sier hun ikke har opplevd å få noen kommentarer selv: *«Nei ikke sånn frekt, bare koddete fra venner og sånn. Men ikke noe sånn (.) men vennene mine, de er jo fra Tyrkia og Kurdistan og da klare du jo å se på de at de er fra utlandet. Så de har fått sånn jævla utlending, svarting og sånn frekke ting. Så jeg bare jeg og er det, åja er du, du ser norsk ut. Da jeg [svarer] er her mindre enn de, hva er forskjellen? Da begynne jeg bare sånn å beskytte de for det er sånn, hvorfor skal du bry deg. Gå å lev livet ditt».*

Elev 4 trekker frem en del kommentarer han har fått omkring sin opprinnelige kultur: *«Jeg har jo fått negative kommentarer ja, det har jeg gjennom hele livet mitt til nå, men det jeg har lærte meg nå er at jeg sleppe det inn og sleppe det ut også bryr jeg meg ikke. Også holde de også kjeft når jeg ikke bryr meg med å snakke tilbake (.) Jeg har jo fått kommentarer som at*

du er fra Polen og du stjele, eller at du er maler og skitten sånn all mulig. Jeg tror ikke de kommentarene jeg har fått er rasistiske, men har med fordommer. Folk sier ting de vet går på min kultur». Videre så blir han spurt om hva han synes om slike kommentarer. «Jeg var begynt å bli litt lei når jeg begynte å bli kallet sånn, men etter hvert når jeg begynte å snakke med mor, far så fikk jeg det sånn du må bare slippe det ut eller omdanne det til noe positivt. Det som er at du klare ikke å unngå hele tiden og ikke få negative kommentarer mot deg. Til og med norske klare å få negative kommentarer mot seg uansett. Så sånn er bare livet».

Elev 5 forklarer hvordan han takle kommentarene han har opplevd: *«Ja det har jeg opplevd. Det har ikke påvirket meg fordi for jeg er ikke typen som lar meg påvirke og tar det til hjerte. Jeg går videre med dagen min og tar det som en vanlig kommentar bare. Men jeg har for eksempel (.) vi har en nasjonalhatt, den er hvit og ser ut som et halvkappet egg nesten som du setter på hodet. Og når det var nasjonaldag så hadde jeg den på en gang og da ble det slengt negative kommentar som egghodet liksom, altså det påvirke meg ikke, men selvfølgelig er det en negativ kommentar».*

To av deltakerne er gutter og begge de to trekker frem muligheten for at de senere i livet kan komme til å møte på systematisk rasisme med tanke på navnet deres og senere jobbsøking.

Elev 5 uttrykke bekymring for fremtiden: *«Mest sannsynlig så kommer noen til å se på CVén min og se på etternavnet mitt og tenke her har vi en utlending, det vil vi ikke ha. Men (.) helt til nå så har jeg ikke merket noe systematisk [rasisme]».*

Elev 4 forteller at han vurderer å bytte etternavn: *«etternavnet mitt er jo ganske ofte et problem for de norske (.) så jeg har jo tenkt videre i fremtiden min har jeg jo tenkt å bytte etternavnet mitt til et lettere. Så det er lettere å uttale og få jobb. I noen jobber, hvis jeg skal jobbe som eiendomsmegler så blir det jo kanskje litt vanskelig for de å uttale etternavnet mitt og for meg å få kunder hvis jeg har et utenlandsk etternavn».*

4.3.2. Fordommer

Som forklart i innledning til denne kategorien så snakkes det en del om forskjellene mellom fordommer og rasisme i Flexid.

Kursholder 4 forklarer hvordan hun prøver å gjøre elevene bevisste på forskjellen mellom fordommer og rasisme: «For ofte kan de sei ting som at de får kommentarer på det og det. Men er det rasisme eller er det fordommer? For det kan jo oppleves som rasisme for veldig mange, men så vil vi at de på en måte skal tenke igjennom er det rasistisk eller er det basert på fordommer? Er det bare fordi de ikke vet bedre? Så da får vi i gang en diskusjon og ofte har det vært heftige diskusjoner og men jeg tror det har vært nyttig for mange og klare å skille mellom de to fordommer og rasisme (.) Og det er jo noe som elevene har nevnt for eksempel. At de kommer alltid med sånne kommentarer som det. Og vi bare ja, det er jo ikke greit i det heile tatt, men er det rasisme eller er det fordommer? Det virke iallfall som om de ikke vet bedre. De vise i hvert fall ikke sin intelligens når de tror at alle gjør det. Så da er det kanskje litt fordommer [lattermild stemme]? Men hvis de mener at de er bedre enn deg fordi sånn og sånn (.) Så vi prøve å forklare de, vise de den forskjellen. Når de skiller mellom at jeg er bedre enn deg fordi jeg er hvit for eksempel fordi jeg er nordisk, da snakke vi om rasisme. Når de hever seg over deg på grunn av sin etnisitet da er det rasisme. Men hvis det sånne slengbemerkinger, ikke gjennomtenkt i det hele tatt så (.)».

Kursholder 2 forklarer også hvordan hun fokuserer på at alle har fordommer og at ting som skjer ikke nødvendigvis trenger å være rasistisk: «Vi har snakket en del om fordommer, fordommer mot utlendinger og fordommer mot nordmenn. Også så vi at de kunne ha like mange fordommer mot oss nordmenn. Første gang hadde vi en sånn leilighetsoppgave der de får informasjon om seks personer som vil leie leiligheten din også skal du rangere de, hvem du mest ville hatt også senere for du enda mer opplysninger også skal du liksom se om du endrer prioriteringen. Så det er jo mer bevisstgjøring på det (.) Vi har hatt fokus på å tenke at det kan være annet enn rasistisk basert hvis noen snakke til deg eller hvis noen ser på deg eller hvis en bil bråbremse fordi han holdt på å kjøre på deg. Så kan det være lett å falle inn under det der jævla rasist, skulle du kjøre på meg, men det kan jo bare være at han ikke så deg.

Elev 5 reflekterer rundt om det han har fått av kommentarer på sin etnisitet er rasistiske eller basert på fordommer: «Ja vi snakket om det i Flexid og, hva som skiller fordommer og rasisme. Men jeg tror at de negative kommentarene jeg har fått mot meg har egentlig ikke vært fordommer eller rasisme, men mer spekulasjon. Med tanke på at de ikke vet hva det går i så de bare slenge en kommentar uvitende. Hadde det vært noen andre så kunne de blitt såret. Men jeg skjønner jo folk på en måte og deres perspektiv og (.) at de ikke er særlig allvitende

mot andre kulturer og selvfølgelig er det mye lettere å ha et negativt blick enn et positivt blick for det krever jo mye mindre. Så jeg tror (.) selvfølgelig har det vært fordommer og generelt sett. For noen ganger har folk fordommer mot albanske folkegrupper med tanke på hva de har gjort de siste årene her i Norge. For eksempel Nokas ranet. Fire av de som var der var jo av etnisk albansk bakgrunn og dette sprer seg jo rundt og det blir jo er veldig stigma rundt folk som har etnisk albansk bakgrunn for da tenker at å ja de gjør sånn og sånn og sånn sant. Og det ødelegger jo litt for albanske folkegrupper som prøver å integrere seg. Og dette gjelder ikke bare albanere generelt, men det gjelder jo folkegrupper som arabiske, sør asiatiske, asiatiske generelt. Hvor det negative bilde oftest blir satt fram i media enn det positive bildet (.) så jeg tror, det spiller mer på fordommer og uvitenhet enn det det er rasistisk».

4.3.3. Kursholders perspektiver på opplevelse av rasisme

Kursholder 1 sier hun ikke har inntrykk av at elevene opplever direkte rasisme, men at de noen ganger kan føler seg litt utenfor: *«Ja, eller ikke sånn direkte rasisme, men som de sa tidligere så oppleve de at kassadamen følge ekstra med på de på butikken og sånt. Men har ikke hørt noe om rasisme sånn nei, men de føler seg nok litt utfor noen ganger. Sånn på 17 mai. Vi går jo i tog også spurte jeg om de skulle komme. De ville liksom ikke og visste ikke heilt (.) Det var liksom at alle danset i bunad og hvor skulle de gå. De var litt usikre på hvor de skulle vær og sånt. Så sa jeg at jeg skulle gå og at vi kunne gå sammen. Så da kom de og vi gikk sammen».*

Kursholder 3 forklarer at han ikke har inntrykk av at elevene opplever rasisme, men at ungdommene kan synes det er utfordrende med kulturelle forskjeller: *«Vet du hva som er en ting. De er enkelt å bedømme enten fra norske eller fra innvandrere. Selve ungdommer, jeg opplever ikke at de har fått rasistiske tilbakemeldinger. Men når vi kjører kurs de forteller at når de er på besøk hos en nordmann, dagen etter du treffer på gaten og de hilser ikke. Ikke alle, men de oppfatter ikke dette som rasistiske handlinger. Men føler seg ikke bra når folk ikke vil hilse på dem og ikke kjenne de ute. Derfor ordet rasisme og fordommer er et stort tema i Flexid. Vi er opptatt av å lære at før du bedømmer et menneske, viktigste å bli kjent med dem».*

4.4. Roller og forventninger

Å være ungdom er preget av mange ulike forventninger. Det som kan være ulikt for en person med to ulike kulturer er at man kan møte motstridene krav og forventninger fra samfunnet rundt og familien. I intervjuene ble elevene spurt om de opplever at foreldrene og majoritetssamfunnet har motstridende forventninger til dem, og hvordan det påvirker dem. I denne studien forklarer to av elevene om slike opplevelser. Uten at en skal kategorisere disse elevenes kulturelle bakgrunn så kan det tenkes at kulturforskjellene her er større enn for de tre andre elevene. De forteller om forventninger om gode karakterer, at de skal lykkes videre i livet og at jenter må oppføre seg på en annen måte enn gutter. De forteller også om æresbegrepet og hvordan det fungerer i deres kultur.

Kursholderne merker også at elevene har utfordringer med å følge opp alle forventningene og kravene majoritetssamfunnet og foreldrene stiller til dem. De forteller om hvordan elevene sliter med å finne sin plass der de kan være seg selv og forskjeller mellom den kollektivistiske og individualistiske oppdagelsesstilen.

4.4.1. Forventninger fra hjemmet

Elev 5 forteller at foreldrene har store forventninger til han og hvorfor han føler han må innfri disse forventningene: *«De forvente jeg skal bli en del, det gjør de (.) Men jeg skjønner de godt da, de kom her med ingenting og de har klart og bygge seg opp stabilt nok til det punktet at de kan ha barn og de kan økonomisk sett behandle det. Men jeg merker det selv og, det her med bakgrunn og hvordan du ser at andre familier har det så går det ikke sånn særlig bra med de på grunn av at de ikke har klart å få det til i samfunnet (.) Derfor føler jeg at vi som krysskulturelle barn har mye større vekt på oss når det gjelder og faktisk lykkes i samfunnet. For vi har jo ingen arv, ingenting og foreldrene kom jo her for litt siden. Så vi har mye mer å miste, og mye mer og gi for å prøve å vellykkes her vi er. For eksempel som jeg sa Ola Nordmann har jo arv som har gått gjennom generasjoner, familien hans har et hus. Nå gjelder ikke dette alle nordmenn, men sånn generelt sett. De har jo vært her i flere hundre år. Min familie kom her for tjue år siden»* På spørsmål om hvordan det føles å ha slike forventninger på deg så svarer han; *«Det er ofte tungt, ofte så er det veldig tungt og man merke det. Fordi spesielt nå på ungdomsskolen når vi begynte å få karakterer. Jeg ble veldig lei meg når jeg kom hjem med en 4ér for eksempel, for jeg ville gjøre foreldrene mine stolte med å se at jeg får bedre. Så de forventningene ligger alltid der og jeg tror de kommer til å følge meg*

helt til jeg dør egentlig, hehe (.) Det er veldig mye ansvar å ha. Og det er jo grunner for at de skal se at du vellykkes. At de skal se at du kommer fra nullpunktet, hvor de var og ikke sitter fast der igjen».

Elev 2 forteller om hvilke forventninger hun opplever at foreldrene har til henne. Hun uttrykker også at det noen gang kan være vanskelig, men at hun ønsker det samme som dem: *«Jeg blir jo lært litt andre ting som for eksempel med islam, for jeg er islamsk liksom. Så må vi jo faste og sånt og vi feire jo ikke akkurat jul, men vi gjør det fordi vi gjør det her i Norge. Også har vi Id og sånt. (.) Familien min er jo kommet her for at vi skulle få et bedre liv så vi burde være takknemlig for at vi kan bo her og gå på skole her (.) Jeg tror de derfor forvente at jeg skal være litt seriøs og få gode karakterer på skolen (.) og at jeg skal få en god jobb når jeg blir voksen og gifte meg med en fra samme kultur. På spørsmål om det er forskjellige hva jenter og gutter kan gjøre? «Ja egentlig. Gutter er litt firere egentlig. De kan gjøre mye mer eller de kan være ute sent og sånt. Hvis jeg er ute sent og noen ser meg når det er mørkt ute så kan de ringe moren min og sånt, selv om jeg bare er på vei hjem fra noen venner eller noe. Det er mange som snakker og sier ting i min kultur og det kan fort bli rykter (.) så det er litt slitsomt».*

Elev 5 forklarer også hvordan det finnes et æresystem i hans kultur og hvordan ting enkeltpersoner gjør kan påvirke hvordan andre ser på familien hans: *«Det er veldig mye ære som spiller inn i Albanske familier. At hvert etternavn har en viss mengde med ære. Og jeg tror at hvis noen viser sine svakheter åpent så mister man på en måte litt av den æren som etternavnet ditt bærer. Og det ligger igjen fra gamle gamle middelalder kultur så sitter det fast i den moderne kulturen ... «Det er et æresystem. Det er ikke så utbredt som det var før, men det er ennå underliggende. At for eksempel hvis jeg går ut å gjør noe dumt og noen andre ser meg (.) se sønnen til han, han der og hu der, også får jo familien et dårlig rykte på seg og et dårlig navn på seg. I stede for bare den enkelte personen».* Han blir spurt om hvem han går til når han opplever noe vanskelig: *«foreldrene mine og noen albanske venner».*

4.4.2. Lærenes perspektiv på å leve med ulike forventninger.

Kursholder 2 trekker frem ulike dilemmaer elevene kan oppleve hjemme og i det norske samfunnet. Hun forklarer også hvordan Flexid kan bidra til å gi elevene et innblikk i hva personer tenker i ulike kulturer, og hvorfor en reagerer som en gjør: *«Når de kommer hjem*

eller har lyst til å ha norsk kjæreste for eksempel, så vil en jo møte motstand hjemme på bakgrunn av at en ikke gjør det som er forventet av dem, men da [etter Flexid] har en fått et sånn innblikk i hvordan mor og far tenker og hvordan norske foreldre tenke når datteren kommer hjem med muslimsk ungdom og sier at min datter skal ikke (.) ja og få frem flere sider til disse dilemmaene de vil møte og har møtt og ja (.) Og at de har en arena der de gjerne vil dele litt sånn erfaringer».

Kursholder 3 forklarer ut fra hans eget perspektiv noen av forventningene som er vanlig i en del utenlandske familier: «Det er litt annerledes for noen som er født i Norge og flyktninger. De som er født i Norge kanskje de ikke har problemer med språk, men kanskje de har problemer med økonomi (.) Kanskje de har problemer med å bli ikke hundre prosent norsk. Kanskje foreldre store forventninger (.) Jeg ser når jeg møter mange foreldre. Alle utenlandske foreldre satser på ALI. ALI betyr advokat, lege og ingeniør. Hvis du spør foreldre, hva ønsker du ungene blir? ALI, med en gang ALI. Advokat, lege eller ingeniør. De har høye forventninger, men det kan bli mye utfordringer. Språk, økonomi, kultur, sant. Hvis du studere. Jeg husker når konen min studerte hun måtte sitte på universitetet halv ti på kvelden. Jeg forstår det, men det er ikke vanlig».

Kursholder 4 at elevene blir dratt mellom to kulturer og at de må forholde seg til det norske samfunnet og hjemmet: «Begge to stiller forskjellige krav. Det handle jo mye om at de på en måte har på seg en maske hjemme og her. De på en måte finne ikke en plass der de kan være på en måte seg selv. Den plassen de kan være seg selv er nok når de har Flexid og når de er med krysskulturelle venner som forstår de, der de slippe hele veien å ta på seg den masken (.) for å passe inn. Også er det utfordringer hjemme, at der stille de kanskje litt andre krav. Og det trengte ikke vær noe bekymringsfullt verken der eller der».

4.5. Språklige utfordringer

Som en har sett under temaet krysskulturelle ressurser og kompetanse i denne delen av oppgaven så opplever flere elever språkkunnskaper som en ressurs. For andre kan språk være en stor utfordring. De to elevene som er født i Norge har naturlig nok ikke de samme språkproblemer som de to andre elevene som kom til Norge for seks og fire år siden. Funnene

i denne delen trekker frem hvordan språk kan oppleves som en utfordring og elevene uttrykke problemer med å tanke på et språk og oversette til norsk, når de skal snakke.

Elev 1 forklarer at språk har en del å si for hennes relasjoner til andre personer: «*tankene mine i hodet er alltid polske og når jeg er på skolen og rundt norske folk så tenke jeg hele tiden på polsk, men jeg må tenke hele tiden på hvordan jeg skal lage setninger på norsk. I det polske miljøet snakke jeg fritt, men her må jeg tenke først hva jeg skal si (.) også finne ord og sånt. Og det er litt sånn vanskelig akkurat*»

Elev 3 forteller om vanskeligheter med språket og mangel på forståelse på skolen hennes: «*de som er helt norske de, jeg vet ikke de er sånn ja (.) Jeg føler, de sier hele tiden til meg sånn. Du kan jo norsk, du snakke jo veldig bra. Men de skjønne ikke at jeg kan jo bare snakke det, jeg har ikke lært å skrive det, jeg har bare lært å snakke det med folk rundt meg (.) Når jeg må skrive en fagtekst sånn språk, det er to forskjellige ting. Snakke sånn som du snakke og når du skrive sånn fagtekst jeg kan ingenting (.) jeg spør om et spørsmål på tentamen så er det spørsmålet, hva betyr det? det må du vite selv, ja men jeg spør deg hva det ordet betyr ikke hva oppgaven betyr, det er to forskjellige ting. Jeg spør ikke svaret, jeg spør bare om hva det er (.) Også spør jeg om lettelest bok, så får jeg heller ikke. Ja det er vanskelig». Videre forklarer eleven hvordan de i Flexid har snakket om hvilket språk de tenker på og hun forklarer hva som er utfordrende med flere språk. «*Jeg var sånn, jeg vet ikke for av og til tenke jeg latvisk, av og til tenke jeg norsk. For det er noen ord jeg kan på norsk som jeg ikke vet hva er på latvisk, og noen ord jeg kan på latvisk, men ikke på norsk, og det er så vanskelig (.) Når jeg snakke med vennene mine, noen ganger jeg bare sier det på engelsk for jeg vet ikke hva det er på norsk så da bare snakke jeg sånn, så ja det er vanskelig» Hun forteller også hvordan hun hver dag jobber med språket. «*Jeg lære jo nye ord hver dag (.) Jeg elske vennene mine for hvis de snakke noe og jeg spør hva betyr det? Så forklare de meg og da huske jeg det. Så jeg lærte nytt ord nå (.) jeg like det (.) For noen ganger jeg spurte en norsk jente hva det betyr, og hun begynte og le og bare vet du ikke hva det er? Så da gidde jeg ikke spør sånn folk en gang».***

4.6. Strategier i møte med andre mennesker

Temaet *strategier i møte med andre mennesker* i Flexid tolkes til å handle om hvordan personen med en annen kulturell bakgrunn tilpasser seg det norske samfunnet.

Kursholder 2 kommer frem med et eksempel på hvordan en forsøker å gjøre elevene bevisste på ulike strategier i møte med majoritetssamfunnet, og hun forklarer det på denne måten: *«hvordan minoriteter møter den nye, eller møter majoritetskulturen og dette her med segregering, assimilering (.) prøver vi å illustrere med ulike dyr, også skal elevene plassere seg selv»*. På spørsmål om de klarer å plassere seg selv så svarer hun: *«Ja, de klarte å plassere seg selv også sa jeg at de kunne tenke litt på hvor de tenkte foreldrene var uten at de trengte å si noe om det. Da var det en som sa at mine foreldre er nokså isolerte eller segregerte også at de bare er med folk fra egen kultur. Det tenke jeg jo, det ble jeg egentlig litt trist av (.) på barnene og ungdommenes vegne. Samtidig som forstår jo at det er vanskelig å komme til et nytt land og jeg forstår at det er vanskelig å bli kjent med nordmenn (.) spesielt oss, vi er jo ikke de mest inkluderende og rause folkeslaget kanskje»*.

Elev 2 beskriver at Flexid lærte henne hva andre mennesker kan føle når de møter en annen kultur: *«forskjellige dyr som gorilla og andre dyr representerer hva vi føler om landet vårt som for eksempel at noen er litt flau å si hvor de er fra, mens andre er ganske stolt over hvor de er fra og vil helst være der og er litt negative om for eksempel Norge (...) Jeg er en kameleon, ganske midt mellom for jeg føler at Norge har sine ferdigheter og at Pakistan har sine»*.

Elev 4 forteller om hvordan de pratet om det å være krysskulturell på Flexidkurset. Han bruker dyr for å forklare hvordan han møter andre mennesker: *«Vi viser frem blandingen våres mellom norsk kultur og våres kultur. Vi viser det fra forskjellige måter. En måte å vise det på er med dyr at når du er kameleon så bander du deg inn i det norske og litt i din egen [kultur]»* På spørsmål av hva han selv er så sier han *«Jeg føler meg litt sånn gorilla og litt kameleon. For jeg klarer å blande meg inn også er jeg opptatt av min egen kultur. Men jeg sier liksom ikke nei til min egen, og jeg sier ikke nei til det norske. Jeg er litt med alle»*.

4.6.1. Sosial støtte

Hva en opplever som sosial støtte kan være mange ting, men det kan tenkes at et sosiale nettverk og gode relasjoner er viktig i utviklingen av en identitet. I intervjuet med kursholderne trekker samtlige frem at de opplever at elever med innvandrerbakgrunn trekker

sammen i grupper. De forteller også at det ikke ser ut til å ha noe å si hvilket land elevene kommer fra, men at de finner hverandre på tvers av land, religion og kultur.

Elevene blir i denne sammenheng spurt om vennskap og om de har flest venner fra egen kultur eller fra Norge. Alle elevene forteller om venner fra egen kultur som de er med på fritiden. På skolen så er de gjerne sammen med folk fra mange forskjellige kulturer. Måten de opprettholder sine sosiale nettverk ser ut til å være forskjellig for guttene og jentene i denne studien. Flere av dem forteller også at de oppfører seg ulikt alt etter hvem de er sammen med.

Eleve 1 forteller at hun treffer venner fra egen kultur på fritiden og krysskulturelle venner på skolen: *«Jeg har mange polske venner (.) på skolen her så er det egentlig ingen polske så da treffe jeg de polske liksom utenfor skolen, på fritiden. Alle de andre jentene i klassen er norske og de norske henge sammen, mens vi og en venninne fra Pakistan henge sånn for oss selv. Så jeg liksom, så det er jo liksom to forskjellige verdener egentlig. Jeg tror at de andre i klassen ville kanskje, eller kunne kanskje ikke akseptere og forstå meg så godt som de to gjør på grunn av de og har litt sånn lik erfaring».*

Eleve 2 forteller at hun er sammen med både venner fra samme kultur som hun selv og norske venner. Hun forteller også at det kan være enklere å være med folk fra samme kultur, men at hun er mer åpen med norske venner: *«Det er ganske mye enklere å vær med folk der som jeg er fra for da har vi jo ganske (.) eller foreldrene våre har vært igjennom det ganske likt. Som for eksempel at jeg ikke får lov til å være ute sånn kjempe lenge. Men det får kanskje de andre vennene mine som ikke er der jeg er fra. Mens jentene der liksom, vi er på samme level på en måte og at jentene her på en måte er litt mer friere».* Videre blir hun spurt om hun oppfører seg ulikt i forhold til hvem hun er sammen med: *«Jeg tror jeg kanskje er litt mer åpen mot de norske vennene mine enn mot de pakistanske vennene mine, siden det er ganske mye sånn at hvis jeg for eksempel sier noe sånt (.) ikke normalt å si som islamsk jente så kan det vær at de sier det til foreldrene sine og at det blir en ganske stor ting ut av det. Så ja jeg er litt mer forsiktig når jeg snakke med de. Så med vennene mine så vet jeg jo at de ikke kommer til å si noe til moren min eller noe spesielt til familien og at det blir mellom oss»* Hun blir videre spurt hvordan dette føles: *«Det er litt slitsomt å tenke på. Jeg har liksom to verdener jeg leve i, men det er ikke så veldig stor forskjell nå for jeg har levd med det så lenge (.) Det er ganske fint for da trenge jeg ikke fortelle alt til alle liksom, men at jeg har folk jeg kan fortelle det til».*

Elev 3 forteller at hun har flest flerkulturelle venner. Hun forklarer også at selv om de ser helt like ut så klarer hun ikke å snakke så godt med norske personer: *«Jeg tror ikke en eneste venninne er norsk. Det tror jeg ikke (.) Jeg har to, hun ene er fra Kurdistan og hun andre er fra Tyrkia. Også er det masse sånn venner fra Polen også en venninne som er russisk (.) Jeg har bare utenlandske. De norske, vi er jo helt like, men jeg føler jeg vet ikke om det er personen eller noen ting, jeg klare bare ikke å snakke med de. Jeg synes det er kjedelig. Kan vær det er bare de, men det kan være sånn coincidence, men jeg vet ikke (.) jeg er jo med de, men jeg er ikke bestevenn med de.*

Elev 4 Forteller at han er med mange forskjellige personer: *«Jeg kjenne mange polske, jeg har mange polske venner her. Jeg kjenne mange norske, jeg kjenne mange flerkulturelle venner. Jeg har alt forskjellig og jeg er forskjellig når jeg er med de og de og de».* På spørsmål om han oppfører seg ulikt så forteller han at han oppfører seg litt annerledes alt etter hvem han er med. *«Det er jo sånn med polske er det litt annerledes enn å vær med de norske. De norske er sånn at hvis jeg skulle sagt (.) det er litt mer (.) Det er annerledes, det er litt vanskelig å forklare, men det er annerledes å vær med forskjellige kulturer. Du snakke ikke heilt likt, hvis jeg nå skulle snakt med polske, jeg snakke ikke heilt likt med de norske liksom. Så språket er ulikt (.) men polske er jeg mer meg selv liksom. Når jeg er med de polske og når jeg er med de norske og andre kulturer så det er litt sånn».*

Elev 5 forklarer hvorfor han synes det er lettere å være sammen med personer med samme opprinnelse som han selv: *«Altså her på skolen så henger jeg egentlig med hvem som helst, men i fritiden for eksempel så har jeg egentlig bare venner som er fra samme land som meg. Som er lettest å sosialisere seg med, for med tanke på språk og tradisjoner også videre (.) Også er jeg jo oppvokst med de, for vi har jo kjent hverandre siden vi var små».* Han blir videre spurt om han oppfører seg annerledes i forhold til hvem han er sammen med: *«Når jeg er med mine albanske venner så er jeg litt mer sånn som jeg er (.) hvordan skal jeg si det? ikke akkurat som hjemme, men jeg føler meg litt mer behagelig. For jeg kan på en måte strekke meg ut litt mer. Vi har vårt eget språk som vi kan kommunisere med. Selvfølgelig når jeg er med norske folk og så kan jeg ta en prat og le litt og kodd litt her og der, men det er bare noe inni meg som blir litt mer sånn, litt mer seriøsitet som snappe inn og jeg må prøve å være litt mer formell (.) man merke at det er en veldig stor forskjell mellom meg og de i måten vi oppfører oss på. Jeg er litt mer sånn påtent, påskrudd, litt mer sånn opphissa, eksplosiv. De*

er litt mer sånn rolig tempo, sant (.) det er på en måte en maske du må sette på. Når du er her så er du sånn og når du er der så er du sånn. Selv om det er meg og jeg kjenner meg igjen i det. Så er det på en måten jeg bare oppfører meg på, litt annerledes enn hvordan jeg hadde vært med noen andre. Det blir som en fasade, en maske»

4.6.1. Flexid som sosial støtte

På spørsmålene om hva som er spesielt bra med Flexid så Det er ikke noen spesielle oppgaver de vil trekke frem, eller ting de gjorde på kurset som oppleves betydningsfullt. Det er samtalene og støtten de følte på under Flexid kurset som trekkes frem fra samtlige elever. Flexid trekkes frem som en plass der en kan snakke om fordelene og ulempene med å være krysskulturell.

Elev 1 forteller hvordan Flexid har gitt henne en plass til å fortelle om hvem hun er: *«bare det at vi fikk en sånn sjanse for det er jo ikke så mange utenlandske folk på denne skolen her, eller som har krysskulturell bakgrunn så det var liksom kjekt at det var en plass vi kunne møtes å treffes og snakke sammen om våre erfaringer. Flexid har gjort at jeg har begynt å snakke mer om hvem jeg er. For før så kunne jeg aldri sagt på skolen noe om Polen (.) For ingen spurte så hvorfor skulle jeg si det»*

Elev 3 sier hun kan stole på folk etter Flexid: *«Jeg får møte sånn mine folk (...) Etter jeg føler jeg kan stole mer på de på en måte, for de kommer ikke til å dømme meg»*

Elev 4 trekker frem hvordan Flexid er en plass der man kan snakke om ting som plager han: *«Det som er med Flexid er at vi får snakket ut om det vi føler om vår kultur og sånn. Hvordan vi har blitt plaget gjennom tiden og hvilke stygge ord som er blitt brukt mot oss, også får vi snakket ut om det og hvordan vi har det (.) også støtter de andre oss uansett».*

4.6.2. Kursholders perspektiver på kulturelle grupper.

Kursholderne forklarer hvorfor de tror elevene foretrekker å være sammen med andre krysskulturelle. Flere har selv en krysskulturell identitet. De kan derfor kjenne seg igjen i at det er enklere å komme i kontakt med mennesker fra andre kulturer.

Kursholder 1 forklarer hvorfor hun tror de finner hverandre: *«de søker gjerne sammen i grupper, men de er ikke fra samme land. De er gjerne fra Iran, Pakistan, Polen og de er egentlig veldig forskjellige, men det de har til felles er at de er krysskulturelle»*. Videre forklarer hun hvordan det å være krysskulturell hjelper henne i arbeidet med å skape gode relasjoner til ungdommene: *«jeg bruker meg selv, siden jeg og er litt krysskulturell. Eller jeg ser jo litt annerledes ut og elevene ser det og kommer gjerne bort til meg. De vil prate med meg og eller vi snakker litt om hvor vi kommer fra og gjerne de åpner seg litt raskere for meg. Jeg kommer godt i kontakt med de og klarer å gjøre dem trygge på meg relativt fort (.) Når man er annerledes så er man gjerne litt mer åpen for de som er annerledes og søker derfor sammen med de»*.

Kursholder 2 forteller at hun har inntrykk av at elevene føler seg integrert på skolen, men at de samtidig velger å stort sett være sammen med andre krysskulturelle på fritiden: *«jeg har inntrykk av at de går med andre flerkulturelle (.) Men jeg ser at i klasseromssituasjoner så ser jeg ikke noe, og alle kan samarbeide med hvem som helst. Og der kan de på en måte utvide den der sirkelen litt mer, men på fritiden og i friminuttene så har de lett for å trekkes til hverandre. Kanskje jenter i større grad enn gutter»*

Kursholder 3 forklarer hvordan han selv opplever at det kan være enklere å komme i kontakt med andre innvandrere: *«Vi har spurt ungdommene og jeg har snakket med meg selv (.) Jeg ser en utenlandsk, går jeg rett og snakker (.) De er ikke fra samme land, de er fra hverandre, men de har en felles ting og det er innvandrerbakgrunn. Det er enklere å snakke, hvis jeg snakker feil. Det blir ikke problem (.) Grunnen til at vi søker hverandre handler litt om tillit, relasjon og trygghet»*.

Kursholder 4 forklarer nærmere hva hun tror grunnen til at de går sammen er: *«Det er jo det at de finner trekk som ligner, at de trenger ikke ha felles interesser en gang. Det er nok den forståelsen de møter. Det at de slipper å ta på seg en maske, de tør å åpne seg litt mer for hverandre for de vet de blir forstått. Så uansett om du er polsk eller indisk, så lenge du har den så vil du møte en viss forståelse (.) Da føler de gjerne at de har likheter og at de får forståelse sammen, som igjen skaper trygghet (.) Og i en ungdomsskole er det gjerne det viktigste, den tryggheten de kan finne hos hverandre»*

5. Drøfting av funn

Denne delen av oppgaven vil ta utgangspunkt i å drøfte studienes funn opp mot problemstillingen: «*Hvordan oppleves bruken av bevisstgjøringskurset Flexid i utviklingen av elevers krysskulturelle identitet?*». Det er en teoridrevet analyse av det empiriske materialet, og funnene vil drøftes med utgangspunkt i Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk, Lazarus og Folkman (1984) sin teori om mestring, samt annen relevant teori presentert i del to. Som problemstillingen viser fokuserer denne studien på utvikling av en krysskulturell identitet, og derfor vil funnene drøftes opp mot faktorer som kan påvirke informantenes sosiokulturelle tilpasning. Hovedtemaene i drøftingsdelen vil være: (1) *en krysskulturell oppvekst*, (2) *akkulturasjonsstrategier*, (3) *krysskulturell identitet og tilhørighet*, (4) *rasisme og fordommer*, (5) *krysskulturell ressurs og kompetanse* og (6) *sosial støtte*. Temaene presenteres fortløpende.

5.1. En krysskulturell oppvekst

Hvordan en krysskulturell oppvekst er, har ikke noe entydig svar. Begrepet omfavner et stort mangfold av personer. Samtidig så har alle det til felles at de vokser opp med innflytelse fra flere kulturer (Pollock et al., 2017). De har en oppvekst preget av ulike fortellinger og perspektiver. Dette gir dem ulike måter å forstå, tolke og være i deres verden (Salole, 2018). Flere elever forteller om hvordan det er å vokse opp med to kulturer. Elev 2 kommer med et godt eksempel og beskriver hvordan hun opplever det: «*jeg har liksom to verdener jeg lever i*». Dette sitatet viser godt hvordan det er å vokse opp med to kulturer. Det at eleven bruker uttrykke å leve i to verdener viser hvordan hun opplever de store forskjellene mellom sine to kulturer. På den ene siden går hun på norsk skole, har norske venner og lever ut fra norske verdier og normer. På den andre siden vokser hun opp i et hjem der de snakker et annet språk, spiser annen mat og snakker om andre fortellinger og historier. På denne måten bygger den unges to verdener på ulike kulturelle koder (Eriksen, 2001). Ungdommens virkelighetsforståelse består av elementer fra flere ulike kulturer og gjerne med motstridende verdigrunnlag (Berry et al., 2011).

Kulturer er forskjellige og ulike kulturer kan tilegne individet og kollektivet ulik vektning. I denne studien er to av elevene fra det en gjerne omtaler som kollektivistiske kulturer (Fandrem, 2011). De er begge to født i Norge, men familiene deres har opprinnelse fra Albania og Pakistan. Et viktig punkt før en nå går videre i denne drøftingen er at det finnes

ulike grader av kollektivistiske og individualistiske personer innenfor samme kultur (Fandrem, 2011). Det som er spesielt med det kollektivistiske samfunnet er at det preges av en vi-kultur (Fandrem, 2011; Hofstede, 2001). Storfamilien anses som viktig, sammen med for eksempel ære og skam (Fandrem, 2011).

Det samsvarer med hva elev 5 trekker frem når han forteller om et æresystem i hans kultur: *«Det er veldig mye ære som spiller inn i Albanske familier. At hvert etternavn har en viss mengde med ære. Og jeg tror at hvis noen viser sine svakheter åpent så mister man på en måte litt av den æren som etternavnet ditt bærer (...) At for eksempel hvis jeg går ut å gjør noe dumt og noen andre ser meg (.) se sønnen til han, han der og hu der, også får jo familien et dårlig rykte på seg og et dårlig navn på seg. I stedet for bare den enkelte personen»*. Elev 2 trekker også frem noen like bemerkninger: *«Jeg tror jeg kanskje er litt mer åpen mot de norske vennene mine enn mot de pakistanske vennene mine, siden det er ganske mye sånn at hvis jeg for eksempel sier noe sånt (.) ikke normalt å si som islamsk jente så kan det vær at de sier det til foreldrene sine og at det blir en ganske stor ting ut av det»*. Sitatene til elevene trekker frem noen dimensjoner som ofte er å finne i kollektivistiske kulturer. Den kollektive æren oppleves annerledes enn individualistisk skamfølelse, og som eleven også sier påvirker det en person gjør ryktet til hele familien (Wikan, 2008). I kollektivistiske kulturer fungerer ofte storfamilien som en buffer for stressopplevelser (Fandrem, 2011). Det elev 5 forteller kan tolkes i retning av at enkelte kollektivistiske dimensjoner kan være en kilde til stress. På spørsmål om hvem eleven snakker med når han opplever noe vanskelig forteller han: *«foreldrene mine og noen albanske venner»*. Dette utsagnet viser hvordan han håndterer stressende situasjoner innad i sitt nære sosiale nettverk. Begrepet «collectivistic coping» brukes for å beskrive hvilke ulike mestringsstrategier elever fra kollektivistiske kulturer oftest bruker (Yeh et al., 2006). Personer fra arabiske land, bruker ofte familiestøtte for å snakke om personlige problemer. Dette fordi det å fortelle andre om utfordringer kan føre til skam og skyld for hele familien (Yeh et al., 2006). Det virker som om eleven i denne studien også velger en slik strategi, og at æresystemet påvirker hva han snakker med forskjellige folk om. For elev 5 virker det som hun har funnet en løsning på hva hun velger å si til hvem og hun forteller videre at: *«Det er ganske fint for da trenge jeg ikke fortelle alt til alle liksom, men at jeg har folk jeg kan fortelle det til»*. Det virker som hun har funnet en tilpasning til sine to kulturer som hun er fornøyd med. Måten hun beskriver at hun velger å være påpasselig med hva hun sier til hvem vitner om en emosjonsfokusert mestringsstrategi (Lazarus & Folkman, 1984), hvor hun forsøker å lære seg å leve med de kulturelle forskjellene (Bru, 2019).

5.1.1. Ulike krav og forventninger

Det å oppleve krav og forventninger fra både sin opprinnelige kultur og majoritetssamfunnet er noe flere ungdommer trekker frem for å beskrive hvordan det er å være krysskulturell. Et interessant sitat fra kursholder 3 er hvordan han beskriver utenlandske foreldres krav til sine barn: *«Alle utenlandske foreldre satser på ALI. ALI betyr advokat, lege og ingeniør. Hvis du spør foreldre, hva ønsker du ungene blir? ALI, med en gang ALI. Advokat, lege eller ingeniør»*. Dette sitatet forteller om hvilke krav som kan stilles til krysskulturelle barn og unge. Kursholderen i denne studien jobber i kommunen og er mye i kontakt med ulike familier med krysskulturell bakgrunn. Det kan nok tenkes at dette sitatet i stor grad omhandler familier fra kollektivistiske samfunn, samtidig som formell utdanning ligger som en viktig faktor under individualistiske samfunn (Fandrem, 2011). Uansett så er det nok ikke alle foreldre som tenker slik, og en skal huske på at det finnes ulik tilnærming til det kollektivistiske samfunnet (Fandrem, 2011). Samtidig sier sitatet noe om hvilke forventninger ungdommene kan møte.

Dette kommer frem i intervjuet med elev 2 og elev 5, der de forteller om hvilke forventninger de opplever hjemme. Elev 5 trekker frem at foreldrene forventer at han skal bli noe, og han forklarer hvordan dette går inn på han: *«Det er ofte tungt, ofte så er det veldig tung og man merke det. Fordi spesielt nå på ungdomsskolen når vi begynte å få karakterer. Jeg ble veldig lei meg når jeg kom hjem med en 4ér for eksempel, for jeg ville gjøre foreldrene mine stolte med å se at jeg får bedre. Så de forventningene ligger alltid der og jeg tror de kommer til å følge meg helt til jeg dør egentlig»*. Dette kommer også frem i måten elev 2 snakker om forventninger hjemme. Her trekkes det også frem forskjeller mellom hva som forventes av gutter og jenter: *«Gutter er litt friere egentlig. De kan gjøre mye mer eller de kan være ute sent og sånt. Hvis jeg er ute sent og noen ser meg når det er mørkt ute så kan de ringe moren min og sånt, selv om jeg bare er på vei hjem fra noen venner eller noe. Det er mange som snakker og sier ting i min kultur og det kan fort bli rykter (.) så det er litt slitsomt»*. Sitatene viser hvordan de å leve med to forskjellige kulturer som setter ulike krav til ungdommen kan oppleves som utfordrende og slitsomt. Dersom de kulturelle miljøene ungdommen vokser opp i er preget av stor avstand, kan presset om å leve separerte liv være til stede (Salole, 2018). Alle disse inntrykkene gjør at det kan ta lengre tid for krysskulturelle ungdom å finne sin egen

identitet. For enkelte kan det ta flere år lengre enn for andre jevnaldrende (Salole & van der Weele, 2010).

Opplevelsen av å leve i to verdener, og dermed oppleve ulike krav og forventninger hjemme og ute i majoritetssamfunnet, er typiske utfordringer krysskulturelle ungdom trekker frem (Salole, 2018). Det viser hvor kompleks deres oppvekst er og hvor gode de blir på å navigere mellom ulike kulturelle normer og verdier (Salole, 2018). Dette kan fortolkes som en stor utfordring for elevene, men elev 2 sier til slutt hvordan hun opplever det: *Jeg har liksom to verdener jeg lever i, men det er ikke så veldig stor forskjell nå for jeg har levd med det så lenge*». Hun er født og oppvokst i Norge og har gjennom hele livet måtte navigert mellom to kulturer. Dette tyder på at man etter hvert finner måter å håndtere disse utfordringene på og dermed tilpasser seg et liv i to kulturer. Ungdommene kan på ulik måte preges av indre dilemmaer på bakgrunn av forskjellige krav og kulturelle verdier, som videre kan prege deres identitetsutforming (Salole, 2018). Måten krysskulturelle barn og unge imøtekommer disse kulturelle forskjellene på forteller noe om hvilke strategier de bruker i møte med den nye kulturen. Dette skal drøftes nærmere under neste delkapittel.

5.2. Akkulturasjonsstrategier

Hvilken akkulturasjonsstrategi den enkelte person har avhenger av opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet, og deltakelse i det nye samfunnet (Berry, 1997). Samtlige elever gir uttrykk for at de ønsker å opprettholde en viss kontakt med sin opprinnelige kultur, men i noe ulik grad. Funnene viser hvordan de to elevene som er født og oppvokst i Norge sidestiller sine to kulturer i større grad enn de tre andre elevene. Elev 2 beskriver sin tilhørighet til Norge og Pakistan som *ganske likt*. Videre trekker begge elevene fram at de deltar i det norske samfunnet og elev 5 forklarer hvordan han *«på skolen så henger jeg egentlig med hvem som helst»*. Denne typen utsagn peker i retning av en integreringsstrategi. På den ene siden ønsker elevene å opprettholde kontakt med sin kulturelle identitet, og på den andre siden deltar de og har daglig kontakt med personer fra majoritetssamfunnet (Berry, 1997). Integreringsstrategi har også vist seg å være den mest foretrukne profilen for økt tilpasning til den nye kulturen (D. S. Sam & Berry, 2010). Likevel er det ikke alle elevene i studien som beskriver det på denne måten, og hver enkelt person må selv ta stilling til i hvilken grad den ønsker å opprettholde kontakt med sin opprinnelige kultur og majoritetssamfunnet (Berry, 1997).

I intervju med elev 1 forteller hun at hun ikke føler seg integrert på skolen: «*Alle de andre jentene i klassen er norske og de norske henger sammen, mens vi og en venninne fra Pakistan henger sånn for oss selv*». Hun forklarer også det oppleves vanskelig å komme i kontakt med norske jevnaldrende: «*jeg føler norske folk er mer strenge og jeg føler det er vanskelig å bli med gjengen*». Sitatet viser hvordan eleven har utfordringer med å komme i kontakt med personer fra majoritetssamfunnet. Hun forteller også om negative kommentarer på dialekten hennes og at det har gjort at hun føler seg annerledes. Løsningen hennes har vært å trekke seg bort fra det norske samfunnet: «*Så jeg stoppet å være med sånn norske folk for jeg visste at de, det er liksom et problem for dem*». Og på spørsmål om hvordan hun definerer seg selv sier elev 1: «*Jeg føler meg ikke norsk i det hele tatt, men det er jo minner, jeg har jo minner fra dette landet uansett*». Sitatet beskriver hvordan hun velger å unngå kontakt med mennesker fra majoritetssamfunnet. Tidligere forskning har vist eksempler på hvordan personer som har opplevd diskriminering i større grad velger en separeringsstrategi enn personer som ikke har slike opplevelser (D. S. Sam & Berry, 2010). I lys av sitatet til eleven, kan det se ut til at hun trekker i retning av en separeringsstrategi. Denne opplevde situasjonen kan derfor være et eksempel på hvordan holdninger påvirker valg av strategi og at det nødvendigvis ikke er et helt fritt valg (Berry, 1997).

Ut fra sitatene ser man at elevene velger ulike akkulturasjonsstrategier. En mulig forklaring kan være at hvordan en velger å forholde seg til den nye kulturen avhenger av hvor lenge en har oppholdt seg der. Mengden kontakt med enten nasjonal eller etnisk kultur øker desto lengre en har vært i landet (Phinney et al., 2006). Dette kan være en del av forklaringen, og det er naturlig å tenke seg at personer som er født i Norge har god kontakt med majoritetssamfunnet. Det er også vanlig å utvide kontakt med majoritetssamfunnet over tid (Fandrem, 2011).

Funnene viser hvordan akkulturasjonsstrategier avhenger av personlige valg, som igjen kan påvirkes av tidligere erfaringer og opplevelser. For å kunne håndtere det krysspresset elevene står i må de selv undersøke holdninger, verdiene og praksis lært hjemme opp mot hva som er representert i majoritetssamfunnet. Dette er med på å forklare hvordan identitetsutvikling henger sammen med akkulturasjonsprosessen (Salole, 2018). I Flexid jobbes det med å gjøre ungdommene bevisste på hvilke strategier de bruker i møte med andre mennesker og hvilke strategier de har å velge mellom (Selle & Salole, 2020)

5.2.1. Bevisstgjøring av strategi i møte med andre mennesker.

Flexid skal være et bevisstgjøringskurs og gjennom for eksempel samtaler, oppgaver og refleksjon skal deltakerne selv oppdage hvordan de ønsker å definere seg (Selle & Salole, 2020). Eksempel på hvordan en forsøker å gjøre elevene bevisste på ulike strategier i møte med majoritetssamfunnet, forklarer kursholder 2 på denne måten: *«hvordan minoriteter møter den nye, eller møter majoritetskulturen og dette her med segregering, assimilering (.) prøver vi å illustrere med ulike dyr, også skal elevene plassere seg selv»*. I lys av dette sitatet er det interessant at flere elever tar i bruk eksempler fra dyr når de skal forklare hvordan de møter den nye kulturen. Dette er tilfelle da elev 4 skal beskrive hvordan han forholder seg til sine to kulturer: *«Jeg føler meg litt sånn gorilla og litt kameleon. For jeg klarer å blande meg inn også er jeg opptatt av min egen kultur. Men jeg sier liksom ikke nei til min egen, og jeg sier ikke nei til det norske. Jeg er litt med alle»*. Han er ikke alene om å bruke dyr i sin beskrivelse, og elev 2 forklarer hvordan hun i kurset lærte hvordan andre mennesker føler seg når de møter en annen kultur: *«forskjellige dyr som gorilla og andre dyr representerer hva vi føler om landet vårt som for eksempel at noen er litt flau å si hvor de er fra, mens andre er ganske stolt over hvor de er fra og vil helst være der og er litt negative om for eksempel Norge (...) Jeg er en kameleon, ganske midt mellom for jeg føler at Norge har sine ferdigheter og at Pakistan har sine»*. Det at elevene bruker denne typen eksempler når de snakker om hvordan de er i møte med forskjellige kulturer, kan illustrere hvordan oppgavene i Flexid er til stor hjelp når de skal forklare hva de tenker og føler om sin tilhørighet. Flexid ønsker å gi elever verktøy for å kunne reflektere rundt egen identitet og tilhørighet (Svolsbru et al., 2008). Tidligere evaluering av Flexid har vist at kurset bidrar til økt bevissthet om egen krysskulturell identitet (Meltervik et al., 2019), og sett ut fra disse utsagnene kan det se ut til at de klarer nettopp det.

Kameleonferdigheter viser til hvordan den unge henter frem farger og teksturer i den konteksten de befinner seg for å passe best mulig inn i sine omgivelser. På den måten ønsker de å fremheve noen sider av seg selv, og samtidig skjule andre, alt etter hva som passer inn i omgivelsene (Salole, 2018). Krysskulturelle barn og unge blir utrolig flinke på å legge merke til kulturelle koder, og vil hele tiden forsøke å oppføre seg i henhold til disse. Den kontinuerlige tilpasningen kan tenkes å være krevende (Salole, 2018), og en kan spørre seg hvordan dette vil kunne påvirke personers identitetsutvikling?

5.3. Krysskulturell identitet og tilhørighet

Krysskulturelle ungdommer forsøker å tilpasse seg et liv med to kulturer. I denne studien har tre av fem ungdommer flyttet til Norge. På bakgrunn av dette vil deres akkulturasjonsprosess være veldig forskjellig etter når og hvorvidt de kom hit (Salole, 2018). I denne studien inngår det ikke elever som selv har flyktet. Drøftingen vil derfor handle om hvordan ungdommene må veksle mellom sin opprinnelige kultur og den norske kulturen, samt hvilke følelser og utfordringer dette medfører (Salole, 2018). Kursholder 4 forklarer hvordan Flexid fokuserer på begrepene identitet og tilhørighet. Hun tror at det er viktig at elevene klarer å skille mellom disse og forteller videre at: *«det er med på å hjelpe de til å finne ut litt mer om hvem de er. Å skille seg litt ut fra foreldrenes identitet og hvor de føler at de høre til. At det faktisk er to ulike ting (.). Og deres identitet kan speile seg med foreldrene sine for eksempel, men det kan og vær at foreldrene føler de høre til en plass, mens de føler de høre til en plass»*. Sitatet viser hvordan det kan være viktig å gjøre elevene bevisste på at det å definere seg på en annen måte enn sine foreldre er greit. Tidligere forskning hevder at det er store variasjoner i hvordan mennesker evner å tilpasse seg den nye kulturen (D. S. Sam & Berry, 2010). Mengden sosial kontakt en søker med enten den etniske eller den nasjonale kulturen sier noe om hvilken akkulturasjonsstrategi personen har (Fandrem, 2011). Kulturell identitet blir i denne sammenheng viktig (Phinney et al., 2006), og det blir derfor interessant å se på hvordan elevene selv velger å definere sin kulturelle identitet.

5.3.1. Kulturell identitet

De to guttene i studien hadde ulik måte å definere sin kulturelle identitet. Et eksempel ble trukket frem fra elev 5, og han forklarte sin identitet slik: *«Jeg har alltid sagt jeg er norsk-albansk (.). Altså norsk med tanke på nasjonalitet, blodet mitt er jo albansk»*. Denne måten å definere sin identitet på omtales i teorien som en *bindestreksidentitet*. Her forsøker eleven å bygge en bro mellom to tilsynelatende atskilte kategorier, samtidig som han skaper et klart skille mellom sine to kulturer (Eriksen, 2001). En annen måte å definere sin identitet på blir forklart av elev 4, hvor han sier at: *«Min identitet er at jeg kommer fra Polen og jeg føler meg polsk og jeg skal vær alltid polsk»*. Sitatet indikerer at eleven definerer seg selv ut fra sin etniske kultur, som i dette eksempelet er Polen.

Videre forteller elev 4 hva hun tenker om egen identitet: *«Jeg er pakistansk også lever jeg her»*. Hun refererer først til sin etniske identitet, og gir dermed sitt opprinnelsesland stor plass

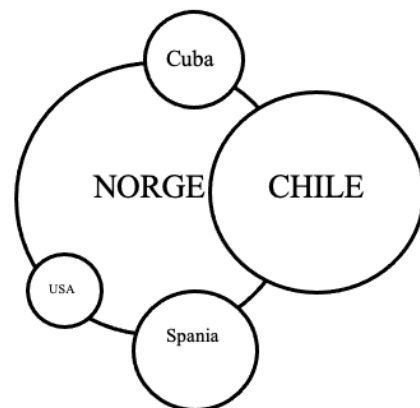
når hun beskriver sin tilhørighet. Samtidig trekker hun inn den nasjonale identiteten ved å refererer til plassen hun bor (Phinney et al., 2006). Hun forklarer videre at *«selv om jeg er her i Norge så tenker jeg alltid på de der, og våre regler og religion og alt sånn (...) jeg tenker jo at jeg vil fortsette å leve her og bo her, men at Pakistan alltid kommer til å liksom ligge bak i hjernen min og at jeg liksom alltid tenker på de og»*. Sitatet viser hvordan foreldrenes kultur er en stor del av henne selv. Kultur kan ikke sidestilles med religion, men religion kan være veiledende og støttende, og bidra med et sett levereregler, normer og etisk rettleiding (Salole, 2018). Det at hun uttrykker at Pakistan ligger bak i hjernen, tolker jeg som at hun er opptatt av å fortsette å ha en sterk tilknytning til sitt opprinnelsesland og både huske på å leve etter deres levereregler, samt opprettholde kontakt med familie som enda lever der. Måten hun forklarer sin gruppetilhørighet går i retning av en ren identitet hvor det hun refererer til, som regler og religion, kan bidra til å skape orden, oversiktighet og forutsigbarhet i utvikling av en trygg identitet (Eriksen, 2001). Hun ønsker samtidig å bli boende i Norge og trekker frem sin kontakt med majoritetssamfunnet: *«jeg lever her og jeg har mitt liv her og har venner her og jeg går på skole her»*. Selv om hun ikke direkte definerer seg ut fra en nasjonal identitet, så har hun tilknytning til majoritetssamfunnet.

5.3.2. Praktisk opplegg i Flexid

For å bli trygg i egen identitet avhenger det at du kan fortelle en meningsfull og sammenhengende historie om eget liv (Salole, 2020). Kursholder 1 forteller hvordan hun tar i bruk identitetssirkelen i Flexid for å gjøre ungdommene bevisste på at de kan ha tilhørighet til flere land og kulturer: *«Størrelsen på sirkelen viser hvor stor del av dem som hører til det landet og det landet, og der hvor sirklene møtes og går over i*

hverandre viser hvordan landene overlapper hverandre inni de». Denne måten å illustrere elevenes tilhørighet til ulike kulturer ser ut til å være nyttig, og flere elever bruker elementer fra identitetssirkelen i intervjuene.

Ved bruk av identitetssirkelen kan elevene forklare tydelig på hvilken måte de føler tilhørighet til begge sine kulturer. En måte å forklare og bruke identitetssirkelen på er slik som elev 1 gjør da hun forteller om sin doble tilhørighet: *«Den største sirkelen er Polen og litt*



Figur 4: Identitetssirkelen i Flexid

mindre er Norge, for jeg har på en måte vokst litt her og, jeg var jo ni ti år når jeg kom her».

Et annet eksempel er hvordan elev 4 beskriver hva som gjør at en sirkel er større enn den andre: *«Jeg føler jo det at det polske er størst for jeg har jo mange venner fra der, jeg reise der hver tid jeg kan egentlig (.) Jeg har også mange venner der nede så det er jo (.) Det norske og er ganske stort, men føler det polske er mer. Jeg føler meg mer polsk enn norsk, jeg kan jo det polske språket».* I disse to sitatene tar elevene aktivt i bruk et av verktøyene i Flexid, for å forklare deres tilhørighet til sin opprinnelige kultur og den norske kulturen. En slik type bevisstgjøringsoppgave ser ut til å kunne bidra med å gjøre elevene bevisste på hvordan de ulike kulturene er med på å forme deres identitet, og i hvilken grad de føler tilhørighet til sine ulike kulturer. Dette kan være nyttig, da økt kunnskap og oppmerksomhet rundt identitetsutforming kan bidra til å gjøre det lettere for den unge å sortere inntrykk. Den unge kan også få bekreftelse på sin egen identitet og tilhørighet (Sewell, 2009).

Krysskulturelle ungdommer har en tendens til å skifte sin tilhørighetsfølelse (Salole, 2018). Noe som viser hvor utfordrende spørsmålet om hvor en hører til, kan være.

5.3.3. Tilhørighetsparadokset

Tilhørighetsfølelsen til krysskulturelle barn og unge har en tendens til å skifte. Å flytte eller å vokse opp med foreldre fra en annen kultur gjør at barna blir knyttet til flere plasser (Salole, 2018). På spørsmål omkring hva de definerer som hjemme kommer det veldig mange ulike svar, og elev 5 sier at han opplever både sitt opprinnelsesland og Norge som hjemme: *«Så jeg har alltid sett på hjemlandet mitt som mitt andre hjem sant. Men jeg kan jo ikke utelukke faktoren med at jeg faktisk er født og oppvokst her sant. Jeg kommer alltid til å ha en tilhørighet til dette stedet».* Denne beskrivelsen er et eksempel på hvordan ungdommen har klart å forene sine to verdener og forsonet seg med å være en sammensatt person (Salole, 2018). På en annen side forteller elev 4 at han føler seg mer hjemme i Polen enn i Norge. Han forklarer hvorfor på denne måten: *«I Polen så føler jeg at nå er jeg hjemme og ingen kommer til å si at du er fra Polen liksom. At jeg føler meg mer hjemme der og at jeg er polsk og du er polsk, men her så kommer de til å peke på deg at han er polsk».* Som vi tidligere i drøftingen så under temaet akkulturasjonsstrategi så definerte elev 5 seg ut fra en bindestreksidentitet, mens elev 4 hadde en klar etnisk identitet. Dette er med på å forklare hvorfor de også har ulik oppfattelse av hva som er hjemme. Elev 5 er tydelig på en følelse av tilhørighet til begge sine kulturer, mens elev 4 er fastsatt på sin tilhørighet til sitt opprinnelsesland.

På den andre siden kan opplevelsen av tilhørighet oppleves mye mer utfordrende for enkelte personer. Tilhørighetsparadokset viser til hvordan en kan ha en opplevelse av å høre til, men samtidig ikke høre helt til der en bor. Spørsmål omkring tilhørighet, opprinnelse og hva som er hjemme kan for mange krysskulturelle være vanskelig å svare på (Salole, 2018).

Samtidig kan en føle seg fremmed på begge plasser, noe som kan sette spørsmålstegn til hvem en egentlig er i alt mylderet (Salole, 2018). Dette blir forklart nærmere av kursholder 3, og han har selv erfaring med å opprettholde kontakt med sine to ulike kulturer: *«når jeg reiser tilbake sant til der jeg kommer fra. Etter en stund, mine venner, familie, slekter, de kaller meg rar, du er norsk, du er utlending. De kalte meg jeg er rar, der jeg kommer i fra. De fortalte meg jeg er rar, jeg er norsk, jeg er utlending. Også kommer jeg tilbake til Norge. I Norge de og kaller meg jeg er utlending det vet jeg.»*. Denne følelsen som kursholderen sitter med, beskrives i stor grad av flere av informantene. For elev 2 beskriver hun en tilhørighet til begge landene, men sier at *«siden jeg kommer fra Pakistan så føler jeg meg ikke sånn helt»*. Dette sitatet tolkes i retning av at hun føler tilhørighet til begge plasser, men samtidig føler hun seg ikke helt norsk. Hun forteller også at når hun er i sitt opprinnelsesland føler hun seg *«litt for norsk der»*. Denne typen opplevelser har blitt trukket frem ved tidligere forskning, og at en føler seg mer norsk når en er i sitt opprinnelsesland (Fladstad, 1993). Det forteller en del om det paradokset krysskulturelle står i, og at de også kan føle seg som en fremmed i foreldrenes hjemland (Pollock et al., 2017).

Som en motsetning til dette forklarer elev 3 at hun ikke ser på sitt opprinnelsesland som hjemme: *«Jeg går bare til Latvia i sommer, men jeg blir sånn lei av det etter tre uker. Det er bare ferie. Jeg synes Norge er hjemmet mitt nå»*. Eleven forklarer også det hun tror kan være grunnen til at hun ikke opplever opprinnelseslandet som hjemme lengre: *«Jeg har fått sånn masse venner, skole, jeg vet ikke? Det kan være alderen jeg kom her eller noe sånt, men jeg vet ikke? Jeg føler jeg har vært her hele livet mitt nesten, men jeg har jo ikke det [fire år]»*. Hun er også den som har vært i Norge kortest tid. Videre setter elev 3 ord på hva hun opplever at forandrer seg fra hver gang hun er tilbake i Latvia: *«Når jeg går dit jeg føler alt er så forandret, ikke bare språket, det er jo bare å snakke annerledes (.) for latvisk språket mitt det blir sånn veldig dårlig, de sier sånn du snakker veldig rart (...) de sier jeg snakker veldig fort og annerledes (...) De sier jeg kler meg annerledes og hører på annen musikk. Hvert år det blir verre og verre»*. Elevens tilhørighetsfølelse til hjemlandet ser ut til å bli vanskeligere med tiden, og hun opplever økt avstand til denne kulturen. Noe av forklaringen kan ligge i det hun sier om det latviske språket, da tap av språk kan føre til opplevelse av utenforskap

(Salole, 2018). Hun sier også at hun får kommentarer på at hun snakker rart, og dette kan stemme med at flerspråklige barn kan blande tonefall og uttale av enkelte bokstaver. For krysskulturelle barn og unge er det flere språklige utfordringer, og språklig kompetanse kan ha mye å si for et barns utvikling og identitetsuttrykk (Salole, 2018). Kultur spiller inn på utvikling av etnisk identitet også inkluderer man språk unger kultur. Samtidig vil ikke tap av sitt etniske språk nødvendigvis henger sammen med tap av etnisk identitet, og flere personer føler tilhørighet til sitt opprinnelsesland selv om de ikke kan språket (Phinney et al., 2006). Sammenhengen mellom kultur og språk er som en ser komplisert, og i denne studien ser man ut fra sitatet at kulturelle faktorer som språk, musikk og klesstil har betydning for elevens tilhørighet til sitt opprinnelsesland.

5.3.4. Språkets betydning

Funnene i denne studien viser at elevenes språklige kompetanse på den ene siden kan oppleves som en ressurs, og på den andre siden bli sett på som en utfordring. Elevene som er født i Norge forteller ikke i denne studien om noen språkproblemer, de trekker heller frem sin flerspråklighet som en ressurs. De to elevene som kom til Norge for fire og seks år siden forteller i intervjuet om utfordringer med å lære et nytt språk. Begge forklarer hvordan de tenker på sitt morsmål og hele tiden må oversette til norsk.

De forteller at i Flexid har de snakket om hvilket språk de tenker på, og elev 3 beskriver hva som er utfordrende: *«Jeg var sånn, jeg vet ikke for av og til tenke jeg latvisk, av og til tenke jeg norsk. For det er noen ord jeg kan på norsk som jeg ikke vet hva er på latvisk, og noen ord jeg kan på latvisk, men ikke på norsk, og det er så vanskelig»*. Elev 1 har også noen av de samme utfordringene og forklarer hva hun synes er fordelene med å snakke sitt eget morsmål: *«I det polske miljøet snakke jeg fritt, men her må jeg tenke først hva jeg skal si (.) også finne ord og sånt. Og det er litt sånn vanskelig akkurat»*. Det virker som elevene har utfordringer med å skille mellom sine to språk. Elev 3 forklarer hvordan hun kan noen ord på norsk og noen på latvisk. Det virker som at samtidig som hun lærer nye ord på norsk, vet hun ikke nødvendigvis hvordan hun sier det samme ordet på polsk. Kultur, tanker og språk er tett bundet sammen (Salole, 2018). Flere ord og uttrykk finnes gjerne bare på et språk og kan ikke lett la seg oversette (Salole, 2018). Mange innvandrere opplever også å miste sin språklige kompetanse når de flytter til et annet land, fordi de ikke klarer å vedlikeholde språket (Magelssen, 2008). I denne sammenheng blir det viktig å nevne at de som lærer og utvikler to

språk har ikke to ulike begrepssystemer. Kunnskap som er innlært gjennom et språkssystem kan bli tilgjengelig gjennom nye språk som eleven lærer (Egeberg, 2016).

Som en motsetning til dette forklarer elev 5 hvordan han ser på sin språklige kompetanse som en ressurs: *«det er veldig lett for meg å lære meg språk. Jeg kan faktisk fem, seks språk flytende nå. Ikke skriftlig, men muntlig kan jeg. Dette kan jeg bruke som en ressurs i møte med mange andre mennesker»*. Det at eleven sier han kan opp mot seks språk viser til hvordan tospråklige også ser ut til å ha et godt grunnlag for å lære flere språk (Egeberg, 2016).

Eksempelet viser også at desto høyere kompetanse barnet har i ulike språk, desto større språklige fordele får personen (Cummins, 2000). Eleven fremstiller sin språklige kompetanse som en ressurs, og viser hvordan han er bevisst på dette. Teorien på området forteller oss at det for alle er mulig å utvikle gode språklige egenskaper i flere språk, og at alle språkene en person kan bygge på et felles begrepssystemer (Egeberg, 2016). Vi vet at det tar tid å utvikle flere språk og samtidig vet vi at det kan ta mellom fem til sju år å utvikle et godt skolespråk (Cummins, 2000).

Eksempel på hvordan det akademiske skolespråket er utfordrende beskriver elev 3: *«Når jeg må skrive en fagtekst sånn språk, det er to forskjellige ting. Snakke sånn som du snakker og når du skrive sånn fagtekst jeg kan ingenting (.) jeg spør om et spørsmål på tentamen så er det spørsmålet, hva betyr det? det må du vite selv, ja men jeg spør deg hva det ordet betyr ikke hva oppgaven betyr, det er to forskjellige ting. Jeg spør ikke svaret, jeg spør bare om hva det er (.) Også spør jeg om lettlest bok, så får jeg heller ikke. Ja det er vanskelig»*. Måten eleven forklarer sine språklige utfordringer på, kan forklares med at hun bare kan det muntlige språket og det som Cummins (2000) omtaler som her-og-nå-språket og dagligspråket. Språkforståelsen er så mye mer enn det, og hun forklarer hvordan hun strever med å skrive fagtekster. Eleven beskriver mangel på ferdigheter som ligger under overflaten av isfjellet og omtales som det mer abstrakte språket. Hun mangler forståelse av enkeltord, noe som kan tyde på at hun mangler forståelse av fagspråket. Eleven i dette eksempelet har vært i Norge i fire år. Det kommer ikke som en overraskelse, med denne teorien i bakhånd, at hun kommer til kort i bruken av skolens akademiske språk.

5.4. Fordommer og rasisme

Fordommer og rasisme er et sentralt tema i Flexid. På spørsmål om elevene har erfaringer fra å få kommentarer på hvor de kommer fra, deres opprinnelse, religion eller hudfarge forteller alle elevene om slike opplevelser. Rasisme kan tolkes som negativ forskjellsbehandling av enkeltmennesket eller grupper med utgangspunkt i hudfarge, religion eller nasjonal og etnisk tilhørighet (Bangstad & Døving, 2015). Med utgangspunkt i denne definisjonen vil en se på hvilke kommentarer elevene opplever.

Rasisme har gått fra å handle om biologisk rasisme til å handle om kulturell rasisme (Kjeldstadli, 2008). På den ene siden trekker informantene fram kommentarer på kulturforskjeller, og elev 4 trekker frem eksempler på hva han har opplevd: «*du er fra Polen og du stjeler, eller at du er maler og skitten sånn all mulig*» og elev 5 forklarer hvordan han har fått kommentarer på nasjonalhatten sin: «*når det var nasjonaldag så hadde jeg den på en gang og da ble det slengt negative kommentar som egghode*». På den andre siden trekker elev 2 frem at hun har opplevd å bli kalt *pakkis* og elev 3 forteller at når hun har vært sammen med venner som er mørkere i huden enn henne har de fått kommentarer som «*jævla utlending, svarting og andre sånn frekke ting*». Sitatene viser mangfoldet av fordommer og rasisme, og at kommentarer knyttet til hudfarge, religion og opprinnelsesland er noe personer fra andre kulturer opplever i ulik grad (Fandrem, 2011). Selv om teorien forklarer at rasisme i stor grad handler om kulturelle forskjeller, viser sitatet til elev 3 at det enda finnes biologisk rasisme (Kjeldstadli, 2008). Det er likevel viktig å huske på at det er den objektive virkningen av handlingen som tilsier om det er rasisme, ikke om handlingen var ment rasistisk eller ikke (Bourne, 2001). Dette betyr at slike kommentarer som er beskrevet her kan oppfattes som rasisme, hvis personen som mottar kommentaren tolker det slik.

Elevene ytrer også tanker om hvordan deres kulturelle bakgrunn kan påvirke livene deres frem i tid. I intervjuene uttrykker begge guttene bekymring med tanke på å kunne få en jobb, og trekker frem bekymring for at de vil oppleve systematisk rasisme på grunn av etternavnene sine. Eksempel på hvordan elev 5 tror han kan komme til å oppleve systematisk rasisme forklarer han på denne måten: «*Mest sannsynlig så kommer noen til å se på CVén min og se på etternavnet mitt og tenke her har vi en utlending, det vil vi ikke ha*». Noen av de samme bekymringene har elev 4, og han beskriver hva han tenker om fremtiden slik: «*etternavnet mitt er jo ganske ofte et problem for de norske (.) så jeg har jo tenkt videre i fremtiden min*

har jeg jo tenkt å bytte etternavnet mitt til et lettere. Så det er lettere å uttale og få jobb». Det at elevene har slike bekymringer for fremtiden sier noe om hvor stort problemet er i Norge. Vi vet også at sannsynligheten for å få et jobbintervju reduseres med 25 prosent dersom søkeren oppgir et utenlandsk klingende navn, sammenlignet med identisk kvalifiserte søkere med majoritetsbakgrunn (Midtbøen, 2015). Dette på tross av god utdanning og gode norskferdigheter (Statistisk, 2020b). Det er viktig å merke seg at dette er bekymringer, og ikke noe elevene har opplevd til nå. Denne typen utsagn kan komme fra tidligere erfaringer der eleven har blitt møtt med mindre sosial aksept eller lite positive forventninger (Fandrem, 2011), uten at det i denne studien har blitt mer belyst. Slike holdninger og diskriminering bidrar til å opprettholde rasisme i Norge (Midtbøen, 2015).

Så hvordan påvirker diskriminering, fordommer og rasisme ungdommers krysskulturelle identitetsutvikling, og hvordan kan Flexid imøtekomme disse utfordringene? Kursholderne forklarer hvordan de prøver å vise forskjellene mellom fordommer og rasisme og at kommentarene elevene får ikke nødvendigvis er særlig gjennomtenkte. Kursholder 4 forklarer hvordan hun tenker om forskjellene mellom fordom og rasisme slik: *«vi prøver å forklare de, vise de den forskjellen. Når de skiller mellom at jeg er bedre enn deg fordi jeg er hvit for eksempel fordi jeg er nordisk, da snakke vi om rasisme. Når de hever seg over deg på grunn av sin etnisitet da er det rasisme. Men hvis det sånne slengbemerkinger, ikke gjennomtenkt i det hele tatt så»*. Dette er noe elevene også trekker frem når de reflekterer rundt om kommentarer bygger på fordommer eller rasisme. Elev 4 forklarer: *«Jeg tror ikke de kommentarene jeg har fått er rasistiske, men har med fordommer. Folk sier ting de vet går på min kultur»*. Elev 5 sier de snakket om hva som skiller fordommer og rasisme i Flexid og forklarer det slik: *«jeg tror at de negative kommentarene jeg har fått mot meg har egentlig ikke vært fordommer eller rasisme, men mer spekulasjon. Med tanke på at de ikke vet hva det går i så de bare slenger en kommentar uvitende»*. Videre så forteller han også hvordan han tror fordommer kan påvirke større folkegrupper: *«For noen ganger har folk fordommer mot albanske folkegrupper med tanke på hva de har gjort de siste årene her i Norge. For eksempel Nokas ranet. Fire av de som var der var jo av etnisk albansk bakgrunn og dette sprer seg jo rundt og det blir jo er veldig stigma rundt folk som har etnisk albansk bakgrunn»*. Måten elevene reflekterer rundt hva som skiller fordommer og rasisme viser til at alle mennesker har behov for å tolke, kategorisere og sortere omgivelsene rundt seg og hverandre. Samtidig vil det som oppleves som fremmed og annerledes bli tolket som urovekkende. Dette kan føre til skeptiske og fordomsfulle tanker fordi det bryter med de forventningene en har fra før. Når

fordommene gjør at en behandler og vurderer andre mennesker som mindreverdige, snakker en om diskriminering (Salole, 2018).

Elevene ble også i denne forbindelse spurt om hvordan de takler situasjoner når de opplever negative kommentarer. Hvordan han mestrer dette, forklarer elev 4 nærmere: *«Jeg var begynt å bli litt lei når jeg begynte å bli kallet sånn, men etter hvert når jeg begynte å snakke med mor, far så fikk jeg det sånn du må bare slippe det ut eller omdanne det til noe positivt»*. Slik som eleven forklarer det, ser det ut til at han forsøker å få frem positive sider ved den negative situasjonen og dette kjennetegner en emosjonsfokuseret mestringsstrategi (Fandrem, 2011). På den måten forklarer eleven hvordan han håndterer situasjonen, og ut fra teorien evner man å mestre en situasjon ved å finne ulike måter å leve med kravene som stilles fra samfunnet rundt (Lazarus & Folkman, 1984)

5.5. Krysskulturell ressurs og kompetanse

Kursholderne 2 forteller om hvordan hun forsøker å: *«vri den tankegangen fra utlending og negative og motforestillinger og fordommer og sånne ting som de kanskje høre og kanskje tenke litt sjøl (.) mot at det er en ressurs og vær flerkulturelle»*. Dette trekkes også frem av kursholder 4 og hun forklarer hvordan Flexid hele tiden vinkles mot yrkesmuligheter: *«Selv om det er utfordrende ting så speiler vi det heile tiden til at det er faktisk en ressurs (...) Det er jo det som er så fint med Flexid at det bevisstgjør ungdommene på hvilke ressurser de sitte på som de egentlig ikke ser selv»*. Denne måten å forsøke å gjøre ungdommene bevisste på sine egne ressurser kan være nyttig da en vet at flere krysskulturelle barn og unger ofte ikke klarer over hvilken kunnskaper og ferdigheter de besitter (Salole, 2018).

På spørsmål om hva som er bra med å være krysskulturell forteller flere elever om sine ressurser og at dette er noe de har lært på Flexid. Eksempler på hva som er deres ressurser trekkes frem av elev 4: *«Ja, det som er er at hvis du har vært mye med de norske som jeg så kan jeg vise de som kommer fra Polen (.) jeg kan jo vise at det egentlig ikke er så gale å klare å snakke med dem. Og da kan jeg lære de polske å snakke med de norske og bygge en bro mellom dem»*. Et annet eksempel trekkes frem av elev 2 og hun forklarer hvordan det å være krysskulturell legger til noe i personligheten hennes: *«For vi har noe som ikke de norske har (.) da så vi at vi har sånn musikk og mat og sånne ting (.) vi har også utsendte og vi vet hvordan vi skal møte mange forskjellige mennesker»*. Elev 5 knytter også sine ressurser opp til

personlige egenskaper og forteller hvordan han liker å være sosial: *«Jeg har alltid hatt en veldig sånn karismatisk del hvor (.) grunnet jeg har klart å gjenkjenne meg i flere andre folk sine perspektiver for eksempel fordi jeg har aspekter fra begge kulturer»*. Sitatene viser at elevene er bevisst rundt sine egne ressurser og hvordan de kan brukes i møte med andre mennesker. Uttrykke å *bygge en bro* mellom dem, viser til hvordan eleven vet han kan være en styrke og veilede andre personer som nylig har flyttet til Norge. Denne måten og tenke på brukes også i teorien, hvor det trekkes frem at barn og unge kan brukes som mentorer i skolen for nye elever (Pollock et al., 2017).

5.6. Sosial støtte

Sosial støtte handler om hvem en går til i en stressende situasjon. Det kan være nyttig å ha personer fra både sitt eget opprinnelsesland og den nye kulturen i sitt sosiale nettverk (Fandrem, 2011). For barn og unge kan det se ut til at sosial støtte fra jevnaldrende og foreldre er mest betydningsfullt (Lazarus, 2006). Dette trekkes frem av kursholder 1 og hun forklarer hvordan hun opplever at elevene går sammen med andre krysskulturelle: *«de søker gjerne sammen i grupper, men de er ikke fra samme land. De er gjerne fra Iran, Pakistan, Polen og de er egentlig veldig forskjellige, men det de har til felles er at de er krysskulturelle»*. I denne studien har en sett at spesielt jentene forteller at de foretrekker kontakt med andre krysskulturelle på skolen og i fritiden, og kursholder 2 forteller at hun opplever at det angår: *«Kanskje jenter i større grad enn gutter»*. På bakgrunn av dette utsagnet var det derfor interessant å se om guttene og jentene i studien snakket om vennskap på ulik måte.

For de tre jentene i studien trekkes det frem et sosialt nettverk bestående av venner fra egen etnisk opprinnelse og flere krysskulturelle venner. Det sosiale nettverket til elev 3 beskrives slik: *«jeg tror ikke en eneste venninne er norsk. Det tror jeg ikke (.) Jeg har to, hun ene er fra Kurdistan og hun andre er fra Tyrkia. Også er det masse sånne venner fra Polen også en venninne som er russisk»*. Guttene på sin side forklarer at de har mange forskjellige venner og elev 4 forklarer vennskapene sine på denne måten: *«jeg har mange polske venner her. Jeg kjenne mange norske, jeg kjenne mange flerkulturelle venner. Jeg har alt forskjellig og jeg er forskjellig når jeg er med de og de og de»*. Det som er interessant i denne forbindelse er at guttene forteller at de i større grad er med etniske venner i fritiden. Elev 5 sier at han i fritiden: *«har jeg egentlig bare venner som er fra samme land som meg»*. Uten at denne studien kan si noe mer om det finnes kjønnsforskjeller i hvordan gutter og jenter opprettholder

sine sosiale nettverk, så kan det tyde på at guttene i større grad enn jentene skiller mellom hvem de er med på skolen og på fritiden. På skolen opplyser guttene at de er sammen med hvem som helst, men sitatet kan også tolkes til at når de har et valg så foretrekker de kontakt med personer med samme etniske bakgrunn (Hamm, 2000; Quillian & Campbell, 2003). Jentene på sin side skiller ikke i like stor grad mellom skole og fritid, og slik det tolkes her opprettholder de vennskapene både på skolen og i fritiden. To av jentene i denne studien har vært mindre enn 6 år i Norge. Mengden kontakt en søker med sin nasjonale og etniske gruppe vil avhenge av hvor lenge personen har vært i landet. Desto lengre personen hadde vært i det nye landet, desto mer kontakt fikk de med andre personer i majoritetssamfunnet (Phinney et al., 2006). I denne studien kan derfor funnene på kjønnsforskjeller også skyldes at jentene har bodd i Norge en kortere periode enn guttene.

Noe av grunnen til at krysskulturelle finner hverandre kan være behovet for å få anerkjennelse, bekreftelse og oppleve tilhørighet i sitt sosiale nettverk. De forteller ofte om å treffe likesinnede, og at de opplever fellesskap i disse miljøene (Salole, 2018). Et sosialt nettverk kan også være nyttig når en opplever en stressende situasjon, og en kan søke støtte i den sosiale relasjonen (Lazarus, 2006). Tidligere i drøftingen har vi sett hvordan elev 1 trekker mot en separeringsstrategi. Hun forklarer også hvorfor hun foretrekker flerkulturelle vennskap: *«Jeg tror at de andre i klassen ville kanskje, eller kunne kanskje ikke akseptere og forstå meg så godt som de to gjør på grunn av de og har litt sånn lik erfaring»*. Dette viser hvordan eleven søker aksept og forståelse i vennskapene sine. Samtidig opplever hun å ikke få den støtten hun søker hos andre medelever i klassen. Begge guttene, elev 4 og 5, forteller at på skolen er de med alle, men begge elevene forteller også at i fritiden er de helst med folk fra egen kultur. Elev 5 trekker frem at han opplever det som lettere å sosialisere med personer fra egen kultur og han forklarer hvorfor: *«for med tanke på språk og tradisjoner»*. Funnene viser at grunnen til at elevene foretrekker vennskap med personer som er krysskulturelle eller har samme etniske opprinnelse er opplevelsen av økt aksept, økt forståelse og like erfaringer. Språk og tradisjoner trekkes også frem som viktige i denne sammenhengen.

På arenaer der flere har krysskulturell bakgrunn kan det tenkes at en i større grad slipper å tilpasse seg, og mange føler at de opplever å bli møtt med respekt i disse miljøene (Salole, 2018). I denne sammenheng trekker kursholder 3 frem noen interessante refleksjoner, og han opplever at det er lettere å komme i kontakt med andre personer med innvandrerbakgrunn: *«Det er enklere å snakke, hvis jeg snakker feil. Det blir ikke problem (.) Grunnen til at de søker*

hverandre handler litt om tillit, relasjon og trygghet». Litt av den samme oppfattelsen sitter kursholder 4 med, og forklarer også hva hun tror grunnen kan være: *«Det er jo det at de finner trekk som ligner, at de trenger ikke ha felles interesser en gang. Det er nok den forståelsen de møter. Det at de slipper å ta på seg en maske, de tør å åpne seg litt mer for hverandre for de vet de blir forstått*». Dette stemmer tilsynelatende godt overens med hva elevene beskriver og elev 5 forklare hvordan han oppfører seg annerledes i kontakt med norske personer sier han: *«Det blir som en fasade, en maske*». Disse sitatene viser hvordan elevene i større grad opplever relasjonen til andre krysskulturelle som tillitsfull og trygg. I krysskulturelle miljøer møter elevene den forståelsen og respekten som de søker. Dette kan oppleves som et frirom, der masken som flere trekker frem kan tas av, og de kan i større grad slappe av i relasjonen. Dette gir rom for å kunne utvikle en sammensatt identitet (Salole, 2018).

5.6.1. Flexid som sosial støtte

Mye av det som allerede er blitt drøftet forklarer en del om hvorfor elevene opplever Flexid som en bra plass. Dette trekkes også frem av kursholderne og forklares av kursholder 4 som en trygg plass for elevene: *«Den plassen de kan være seg selv er nok når de har Flexid og når de er med krysskulturelle venner som forstår de, der de slippe hele veien å ta på seg den masken*». Det kursholder sier, kan se ut til å stemme godt med hva elevene forteller. På spørsmål om hva som er bra med Flexid, blir det ikke trukket frem noen spesielle oppgaver. Der samtalene og støtten de følte på under Flexid kurset som trekkes frem fra samtlige elever. Elev 1 forteller hva hun syntes var bra med Flexid: *«det var liksom kjekt at det var en plass vi kunne møtes å treffes og snakke sammen om våre erfaringer. Flexid har gjort at jeg har begynt å snakke mer om hvem jeg er. For før så kunne jeg aldri sagt på skolen noe om Polen*». Et annet eksempel på hvordan Flexid kan være en støtte for elevene beskriver elev 4 på denne måten: *«Det som er med Flexid er at vi får snakket ut om det vi føler om vår kultur og sånn. Hvordan vi har blitt plaget gjennom tiden og hvilke stygge ord som er blitt brukt mot oss, også får vi snakket ut om det og hvordan vi har det (.) også støtter de andre oss uansett*». Sitatene fra elevene viser hvordan Flexid i seg selv kan være en plass der elevene opplever trygghet og sosial støtte fra andre jevnaldrende. Flexid blir et miljø der elevene opplever å treffe likesinnede. Elevene forteller også at de føler de kan fortelle om ting som plager dem og få støtte av andre medelever. Dette kan vitne om en Intrakulturell mestringsstrategi, der en velger å ta i bruk det en anser som like etniske individer (Yeh et al., 2006). En vil i mange ulike situasjoner føle tilhørighet til ulike fellesskap. Alle de relasjonene en får vil kunne bidra

til utvikling av en sosial identitet, og alle de sosialt skapte identitetene kan bli den viktigste i en persons liv (Eriksen, 2001). På den måten kan Flexid i seg selv bli viktig for utformingen av ungdommers krysskulturelle identitet.

6. Avslutning

6.1. Oppsummering

Formål med denne studien var å gi en stemme til sertifiserte kursholdere i Flexid og krysskulturelle ungdommer som har gjennomført Flexid kurs. Resultatene fra denne studien kan ikke si noe om hvordan kurset oppleves for alle som har, eller ønsker å gjennomføre Flexidkurs. Derimot kan studien si noe om hvordan akkurat de personene som deltok opplevde å jobbe med, eller å delta på Flexid. Beskrivelsene av hvordan det opplevdes har derfor ingen overføringsverdi og den forståelsen som presenteres i denne undersøkelsen er ikke nødvendigvis relevant i andre studier (Thagaard, 2013). Studien kan likevel bidra til å gi økt kunnskap om utvikling av en krysskulturell identitet. Kursholderens perspektiver bidrar også til økt forståelse rundt arbeid med flerkulturelle ungdom, og kan være nyttig for videre utvikling av Flexidkurs. Samtidig gir studien en stemme til en gruppe elever i ungdomsskolen, og deres refleksjoner kan ha en egenverdi i seg selv. Dette er informasjon som er vanskelig å få tilgang på, og studien kan gi noen vinklinger som andre senere kan bygge videre på.

Mye av den tidligere forskning på hvordan mennesker tilpasser seg den nye kulturen er gjort med en kvantitativ tilnærming. Derfor kan denne type studie bidra til en ny vinkling på hvordan det oppleves å vokse opp med krysskulturell tilhørighet og identitet. Denne typen dybdeundersøkelse kan gi interessante beskrivelser på et fenomen som er vanskelig å belyse med bruk av en annen metode (Silverman, 2011). En persons krysskulturell identitetsutvikling kan knyttes opp til flere av de modererende faktorene i Berrys (1997) akkulturasjonsteori. Eksempler på hvilke faktorer som er drøftet i denne studien er: akkulturasjonsstrategier, sosial støtte, rasisme, diskriminering og mestringsstrategier.

Funnene i studien viser at elevene hele tiden måtte tilpasse seg sine to kulturer, og de beskriver det som *å leve i to verdene*. De forklarer også at de tar på en *maske* i møte med det norske samfunnet, og oppfører seg annerledes når de er i kontakt med personer fra majoritetssamfunnet. Funnene viser hvordan de to elevene som er født og oppvokst i Norge sidestiller sine to kulturer i større grad enn de tre andre elevene som flyttet til Norge for fire, seks og elleve år siden. Faktorer som elevene trekker frem som påvirker valget av enten nasjonal eller etnisk identitet er blant annet deres sosiale nettverk, opplevelse av diskriminering og språk.

Samtlige elever gir uttrykk for at de ønsker å opprettholde en viss kontakt med sin opprinnelige kultur, men i ulik grad. De to elevene som er født og oppvokst i Norge sidestiller sine to kulturer i større grad enn de tre andre elevene. Tidligere studier har også vist hvordan elever ønsker å ha et sosialt nettverk bestående av andre personer med samme etnisk opprinnelse som dem selv (Hamm, 2000; Quillian & Campbell, 2003). Det er også tilfelle i denne studien. Elevene forteller om sosiale nettverk bestående av personer med samme etnisk opprinnelse som dem selv. Videre så ser det ut til at elevene foretrekker vennskap med andre krysskulturelle ungdommer. Det ser også ut til å ha større betydning for jentene i denne studien enn guttene.

Elevene omtaler Flexidkursene som en plass de kan føle trygghet og sosial støtte. De forklarer hvordan kurset i seg selv har en verdi det ser ut til å være en arena der elevene får mulighet til å reflektere rundt utfordringer og ressurser med å ha en krysskulturell identitet. Funnene viser også at flere av verktøy som brukes i Flexid er noe elevene i etterkant tar i bruk når de skal forklare sin egen identitet og tilhørighet. Dette kan illustrere hvordan oppgavene i Flexid er til stor hjelp for elevene, også i etterkant av kursene. Tidligere evaluering av Flexid har vist at kurset bidrar til økt bevissthet om egen krysskulturell identitet (Meltervik et al., 2019), og sett ut fra funnene i denne studien kan det se ut som det også er tilfelle for denne studien.

6.2. Veien videre

Grunnet studiens metode og omfang er det ikke mulig å si noe sikkert om funnene som blir presentert. Studien viser likevel mange ulike fenomener som kunne vært interessant å sett videre på. Det er behov for forskning som sier noe mer om hvordan kursdeltakerne har det etter fullført Flexidkurs, og gjerne ved et større utvalg.

Studien har vist hvordan sosialt nettvert og sosial støtte med jevnaldrende er viktig for elevenes sosiokulturelle tilpasning og utvikling av identitet. Det er behov for studier som ser nærmere på hvordan innvandrerungdommer bygger opp disse sosiale nettverk, og hva som gjør at de trekker sammen i kulturelle grupper på tvers av kulturer. Det kan også tenkes at gutter og jenter har ulike behov med tanke på hvilke relasjoner de velger å danne (Fandrem, 2011). Elevene i denne studien trekker frem flere tankevekkende beskrivelser som viser kompleksiteten med å vokse opp med tilknytning til to kulturer. Ut fra funnene så ser man at elevene har utfordringer med å utvikle flere språk, og forholdet mellom etnisk identitet og

språk ser ut til å være komplisert. I denne forbindelse kunne det vært interessant å sett videre på hvordan kultur, identitet og språk spiller en rolle i ungdommers krysskulturelle identitetsutvikling, og hvordan det påvirker deres sosiokulturelle tilpasning.

Litteraturliste

- Abu-Rayya, H. M., & Sam, D. L. (2017). Is Integration the Best Way to Acculturate? A Reexamination of the Bicultural-Adaptation Relationship in the "ICSEY Dataset" Using the Bilineal Method. *Journal of cross-cultural psychology*, 48(3), 287-293. doi:10.1177/0022022116685846
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology: research and applications* (3 ed.). Cambridge: University Press.
- Berry, J. W., Westin, C., Virta, E., Vedder, P., Rooney, R., & Sang, D. (2006). Design of the Study: Selecting Societies of Settlement and Immigrant Groups. In J. Berry, J. S. Phinney, L. Sam, & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and Adaptation Across National Contexts* (pp. 15-45). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Binder, P. (2018). *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourne, J. (2001). The Life and Times of Institutional Racism. *Race and Class*, 43(2), 6-22. doi:10.1177/0306396801432002
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brooker, L. (2008). Defining Positive Identity In L. Brooker & M. Woodhead (Eds.), *Developing Positive Identities*. UK: The Open University.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. In E. Bru & P. Roland (Eds.), *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*.

- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 181 - 201). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: en håndbok i utredning og vurdering* (2 ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eide, K. (2007). Flexid - om anerkjennelse og mulighet, et prosjekt om "mine muligheter med flere kulturer". In R. Talseth & I. Veia (Eds.). Oslo: Nasjonalt Kompetansesenter for Minoritetshelse.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole : migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fladstad, T. (1993). *Mestring og mening: unge vietnameseres historier om sine liv*. Bergen: Studia A/S Fagbokhandel.
- Fleischmann, F., & Verkuyten, M. (2016). Dual Identity Among Immigrants: Comparing Different Conceptualizations, Their Measurements, and Implications. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol*, 22(2), 151-165. doi:10.1037/cdp0000058
- Flexid. (2020, 18.11.2020). Hva er Flexid. Retrieved from <https://flexid.no/>
- FNs Konvensjon mot rasediskriminering. (1965, 16.12.2020). Retrieved from <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-mot-rasediskriminering>
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. New York: Routledge.
- Hamm, J. V. (2000). Do birds of a father flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selections of similar friends. *Developmental Psychology*, 36, 209-219.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Jugert, P., Pink, S., Fleischmann, F., & Leszczensky, L. (2020). Changes in Turkish- and Resettler-origin Adolescents' Acculturation Profiles of Identification: A Three-year Longitudinal Study from Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(12), 2476-2494. doi:10.1007/s10964-020-01250-w
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin*(7), 45-51.
- Magelssen, R. (2008). *Kultursensitivitet: om å finne likhetene i forskjellene* (2. ed.). Oslo: Akribe.
- Martiny, S. E., Froehlich, L., Deaux, K., & Mok, S. Y. (2017). Defining ethnic, national, and dual identities: Structure, antecedents, and consequences of multiple social identities of Turkish-origin high school students in Germany. *Journal of community & applied social psychology*, 27(5), 400-410. doi:10.1002/casp.2318
- Martiny, S. E., Froehlich, L., Soltanpanah, J., & Haugen, M. S. (2020). Young immigrants in Norway: The role of national and ethnic identity in immigrants' integration. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(2), 312-324. doi:10.1111/sjop.12594
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman & R. D. J. (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed. ed., pp. pp 214-250). Los Angeles: SAGE.
- Meltøvik, S., Knutsen, V., Løkken, J., & Stiberg-Jamt, R. (2019). *Evaluering av Flexid*. Retrieved from Kristiansand <https://flexid.no/wp-content/uploads/2020/02/Evaluering-av-Flexid-evaluingsrapport-utarbeidet-av-Oxford-Research.pdf>
- Midtbøen, A. H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(1), 4-30.
- Mitchell, J. C. (1969). *Social Networks in Urban Situations: Analyses of Personal Relationships in Central African Towns*. Manchester: University Press.

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4 ed.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
- Phinney, J., Berry, J., Vedder, P., & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience; Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. In J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and Adaptation Across National Contexts* (pp. 71 - 116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E., & Pollock, M. V. (2017). *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Quillian, L., & Campbell, M. E. (2003). Beyond Black and White: The Present and Future of Multiracial Friendship Segregation. *American sociological review*, 68(4), 540-566. doi:10.2307/1519738
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Salole, L. (2020). *Cross cultural kids : en bok for deg som vokser opp med flere kulturer* (1. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Salole, L., & van der Weele, J. (2010). Oppvekst i mellomland. Psykologiske perspektiver på et liv i bevegelse og stillstand. In T. S. Drønen & M. Skjortnes (Eds.), *Med hjertet på flere steder. Om barn, misjon og flerkulturell oppvekst*. . Trondheim: Tapir Akademiske Forlag. .
- Sam, D., Vedder, P., Ward, C., & Horenczyk, G. (2006). Psychological and Sociocultural Adaptation of Immigrant Youth. In J. W. Berry, S. Phinney, D. Sam, & V. P (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition* (pp. 117 - 141). New Jersey:: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sam, D. S., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481. doi:10.1177/1745691610373075
- Selle, H. S., & Salole, L. (2020). *Teorihåndbok - Flexid*. Kristiansand: Stiftelsen Flexid
- Sewell, H. (2009). *Working with ethnicity, race and culture in mental health : a handbook for practitioners*. London: Jessica Kingsley.

- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4 ed.). London: Sage.
- Silverman, D., & Silverman, D. (2014). What is Qualitative Research? In *Interpreting qualitative data* (5th ed. ed., pp. XXIV, 489 s.). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Statistisk, S. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk, S. (2020a). *Holdninger til innvandrere og innvandring 2020*. Retrieved from Oslo - Kongsvinger: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/440155?_ts=1764bb71778
- Statistisk, S. (2020b). *Integrering av innvandrere i Norge. Begreper, indikatorer og variasjoner mellom grupper*. Retrieved from Oslo - Kongsvinger <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/integrering-av-innvandrere-i-norge>
- Svolsbru, G., Reif, H., & Østby, K. (2008). Fleksibel identitet - trygghet, ressurser og muligheter. In S. Aamodt & A. Hauge (Eds.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Reken, R. E. (2010). Missionary Kids as Prototypes in a Globalizing world. In T. S. Drønen & M. Skjortnes (Eds.), *Med hjertet på flere steder: om barn, misjon og flerkulturell oppvekst* (pp. 367 - 385). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and Socio-cultural Adjustment during Cross-cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home. *International journal of psychology*, 28(2), 129-147.
doi:10.1080/00207599308247181
- Wikan, U. (2008). *Om ære*. Oslo: Pax Forlag.
- Yeh, C. J., Arora, A. K., & Wu, K. A. (2006). A New Theoretical Model of Collectivistic Coping. . In P. T. P. Wong, L. C. J. Wong, & W. J. Lonner (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 55 - 72). New York: Springer.

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3 ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Øzerk, K. Z. (1997). Fordommer og nyrasisme. In T. Sand (Ed.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1. Meldeskjema til NSD

16.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Meldeskjema 309687

Sist oppdatert

27.01.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

- Rasemessig eller etnisk opprinnelse
- Religion
- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan opplever lærere og elever Flexid opplegget i arbeidet med utformingen av ungdommers krysskulturelle identitet?

Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å se på hvilke opplevelser lærere og elever står igjen med etter fullført Flexid kurs.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Har behov for å vite navn for å kunne skille informantene fra hverandre da jeg ønsker å intervju flere elever og lærere. Vil omgjøre navnene til fiktive navn i videre behandling av datamaterialet. Ønsker også å få opplysninger om rasemessige eller etnisk opprinnelse da det kan tenkes å ha betydning for prosjektet. Dette kan gjelde spørsmål omkring hvor lenge informantene har vært i Norge, om de er født her og grunnen til at familiene kom til Norge. Religion kan også bli beskrevet av informantene da dette opplegget innebærer identitetsutvikling og kan derfor være opplysninger som blir behandlet i prosjektet. Spørsmålene kan i kategorien mestringsstrategier og rasisme føre til innhenting av personopplysninger omkring fysiske eller psykisk helse, samt ytelse av helsetjenester eller andre sosiale forhold. Det krysses derfor også av for behandling av helseopplysninger. Ønsker

å ta i bruk lydopptak i gjennomføringen av personlig intervju før senere å kunne gjennomføre transkripsjon av intervjuene.

Ekstern finansiering**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mette Meling, mettemeling@hotmail.com, tlf: 97062745

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ida Risanger Sjursø , ida.r.sjurso@uis.no, tlf: 41580019

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever i ungdomsskolen som gjennomfører Flexid kurs i Rogaland.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Sertifiserte kursholdere (lærere eller miljøarbeidere) ved skolene tar kontakt med sine elever på mine vegne.

Alder

13 - 16

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)

- Lydopptak av personer
- Rasemessig eller etnisk opprinnelse
- Religion
- Helseopplysninger

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2**Beskriv utvalget**

Ansatte i ungdomsskolen som er sertifiserte Flexid kursholdere.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering gjennom å ta kontakt med aktuelle skoler og lærere som har gjennomført sertifisering og er registrert hos Flexid.

Alder

20 - 60

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Foreldre kan ta kontakt og trekke tilbake samtykk. All informasjon slettes.

Opplyser før intervjuet om at e når som helst kan avslutte intervjuet. Under intervjuet kan deltakerne selv også avslutte og trekke tilbake samtykke.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De registrerte har mulighet for å få utlevert utvalgte sitater for gjennomgang. Hvis det er noen opplysninger som informanten mener er feilaktige eller mangelfulle kan de korrigeres. Han eller hun kan også be om at opplysningene slettes eller trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**Behandling**

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Lydopptak tas ved bruk av en diktafon og lagres på kryptert minnepinne.

Varighet

Prosjektperiode

01.02.2021 - 30.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

16.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever lærere og elever Flexid opplegget i arbeidet med utformingen av ungdommers krysskulturelle identitet?

Referansenummer

309687

Registrert

21.12.2020 av Mette Veronica Meling - mv.meling@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ida Risanger Sjurso , ida.r.sjurso@uis.no, tlf: 41580019

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mette Meling, mettemeling@hotmail.com, tlf: 97062745

Prosjektperiode

01.02.2021 - 30.06.2021

Status

28.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

28.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/56cf7009-818e-42e3-a04f-926030cf85de1>

1/3

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet, religion og helseforhold frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

16.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kursholdere

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Din opplevelse av Flexid»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt «din opplevelse av Flexid». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterstudiet er å se på hvilke opplevelser du som kursholder står igjen med etter fullført Flexid kurs. Studiet ønsker å intervju kursholdere og kursdeltakere i ungdomsskolen som er sertifiserte kursholdere for Flexid og som holder på å gjennomføre kurs for elever i ungdomsskolen i Rogaland.

Problemstillingen er «*hvordan opplever lærere og elever Flexid opplegget i arbeidet med utformingen av ungdommers krysskulturelle identitet?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, ved veileder Ida Risanger Sjørød.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er sertifisert Flexid kursholder og ansatt ved en ungdomsskole i Rogaland. Kontaktopplysninger hentes fra Flexid oversikt over registrerte skoler i vest.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å gjennomføre et personlig intervju. Intervjuet vil vare i cirka 30 minutter og blir tatt opp med bruk av lydopptak. Intervjuet vil inneholde spørsmål omkring ditt pedagogiske arbeid med ungdommers identitetsutvikling og organisering av Flexid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Masterstudent og prosjektansvarlig vil ha tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navnet på kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamaterialet blir lagret på en kryptert minnepinne og transkripsjon vil gjennomføres i dataprogrammet Nvivo.
- Enkelte sitater vil bli plukket ut og brukt i oppgaven, men deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn og andre opplysninger vil være fiktive.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni. 2021. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Ida Risanger Sjørso: ida.r.sjurso@uis.no eller telefon 41580019.
- Masterstudent Mette Meling: mettemeling@gmail.com eller telefon 97062745
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UIS ved personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen.

Ida. Risanger Sjørso
(Forsker/veileder)

Mette Meling
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Din opplevelse av Flexid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til kursdeltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Din opplevelse av Flexid»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt «din opplevelse av Flexid». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterstudiet er å se på hvilke opplevelser du som kursdeltaker står igjen med etter fullført Flexid kurs. Studiet ønsker å intervju kursholdere og kursdeltakere i ungdomsskolen som tidligere har deltatt på Flexid kurs eller nå holder på å gjennomføre kurset.

Problemstillingen er «*hvordan opplever lærere og elever Flexid opplegget i arbeidet med utformingen av ungdommers krysskulturelle identitet?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, ved veileder Ida Risanger Sjørød.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har gjennomført eller holder på å gjennomføre Flexid kurs på din ungdomsskole. Din kursholder har takket ja til å delta og videre valgt deg ut fordi du tidligere har deltatt eller nå deltar på Flexid kurs.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å gjennomføre et personlig intervju.
- Intervjuet vil vare i cirka 30 minutter og blir tatt opp med bruk av lydopptak.
- Intervjuet vil inneholde spørsmål omkring din opplevelse av Flexid kurset og hvordan det er å vokse opp med en krysskulturell identitet. Samtalens tema kan også gjøre at en kommer inn på spørsmål om religion og etnisitet.
- Hvis dine foreldre ønsker, kan de i forkant av intervjuet få tilsendt intervjuguiden med spørsmål.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Masterstudent og prosjektansvarlig vil ha tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navnet på kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste

adskilt fra øvrig data. Datamaterialet blir lagret på en kryptert minnepinne og transkripsjon vil gjennomføres i dataprogrammet Nvivo.

- Enkelte sitater vil bli plukket ut og brukt i oppgaven, men deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Navn og andre opplysninger vil være fiktive.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni. 2021. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene. Dette innebærer i praksis at du kan få vite hvilke typer informasjon som er registrert om henne/ham, men dere kan ikke se spesifikke svar eller få kopi av lydopptak.
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Ida Risanger Sjørso: ida.r.sjurso@uis.no eller telefon 41580019.
- Masterstudent Mette Meling: mettemeling@gmail.com eller telefon 97062745
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UIS ved personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen.

Ida. Risanger Sjørso
(Forsker/veileder)

Mette Meling
(Student)

Samtykkeerklæring

Navn på elev:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Din opplevelse av Flexid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At mitt barn kan delta i intervju.

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

(Signert av foresatte/verge, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide kursholdere

Intervjuguide kursholdere

Før intervjuet starter vil jeg minne om lærer sin taushetsplikt.

Vi har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Dette gjelder alle identifiserbare bakgrunnsopplysninger som for eksempel alder, kjønn, navn, skole, diagnose og spesielle hendelser.

Innledning

Kjønn:

Pedagogisk arbeid før Flexid

1. Hvorfor ville du sertifisere deg som Flexid kursholder? Tok du selv initiativ?
2. Hvordan jobbet dere tidligere med å imøtekomme utfordringene for elever fra andre land/ krysskulturelle ungdom? Andre opplegg?
3. Hva ser du på som styrker/ svakheter med Flexid i forhold til annen praksis?

Organisering av Flexid

1. Hvordan synes du det er å jobbe med Flexid? Lærte du noe nytt ved å sertifisere deg som Flexid kursholder?
2. Hvordan organiseres kursene på skolen? Hvordan rekrutterer dere elever?
3. Hvor mye tid er det satt av i din stilling til dette arbeidet? Bruker du mye ekstratid?
4. Er det noe du skulle ønsket at det ble brukt mer tid på? Hva er positivt og negativt med kurstimene.
5. Hva er grunnen til at det ikke gjennomføres kurs dette skoleåret?

Vennskap og mestringsstrategier

1. Hvordan legger du til rette for at ungdommene skal bli bevisst sine egne ressurser? Hvordan tar du i bruk Flexid i dette arbeidet? Praktisk eksempel?
2. Når du prater med elever, hva blir trykket frem som styrker med en flerkulturelle bakgrunn? Hva er ditt inntrykk at de har utfordringer med å se på som en styrke?
3. Hvordan er samholdet mellom elevene på skolen. Opplever du at ungdommene trekker sammen i kulturelle grupper?

Identitetsutvikling

1. Hvordan opplever du at Flexid legger til rette for ungdommers identitetsutvikling?
2. Hvordan tror du ungdommene utvikler sin identitet? Hva kan du bidra med?

Rasisme og psykisk helse

1. Har du fått tilbakemelding fra elever at de har opplevd negative kommentarer på hudfarge, opprinnelsesland eller språk? Hvordan håndterer du slike kommentarer og hva tenker du må gjøres for å forhindre slike kommentarer?
2. Hvordan er konfliktnivået blant elevene i gruppen? Kommer de i flere konflikter enn andre?
3. Hvordan er forekomsten av mobbing på skolen? Rasistisk mobbing?
4. Har ungdommene noen psykiske utfordringer som trengte å bearbeides Depresjon, angst, traumer og psykisk helse?

Pedagogisk arbeid etter Flexid

1. Hvordan har ditt pedagogiske arbeid endret seg etter du ble Flexid kursholder?
2. Bruker du Flexid metodikk/ tematikk i din arbeidsdag? Utover det å holde kurs. Hva er likt/ ulikt med din praksis etter at du ble sertifisert kursholder?
3. Får du veiledning og eller oppfølging av instruktør i etterkant av din sertifisering? Kunne du ønsket dette? Er du fornøyd med oppfølgingen?
4. Hvordan tilrettelegger ledelsen for ditt arbeid?

Avslutning

1. Er det noe mer du har lyst å fortelle om arbeidet Flexid?
2. Hvordan ser du veien videre for Flexid på din skole?

Vedlegg 6: Intervjuguide kursdeltakere

Intervjuguide kursdeltakere

Innledning

1. Kjønn:
2. Har du fullført Flexid kurset?
3. Født i Norge/ hvor lenge har du bodd her? Vet du hvorfor din familie kom til Norge?

Flexid

1. Hvordan opplevde å være med på Flexid kurset
2. Hva var grunnen til at du valgte å delta? Bestemte du dette selv?
3. Er det noe du ønsker å trekke frem som var positivt/ kunne vært bedre med Flexid kurset?

Identitet

1. Hva betyr identitet for deg?
2. Kan du beskriv din egen identitet med tre ord?
3. Definerer/ ser du på deg selv som norsk eller noe annet? Hvorfor er du annerledes enn andre på samme alder/ elever på skolen?
4. Hvor er hjemme for deg? Hvordan føler du deg her i Norge? Hvordan føler du deg i foreldrene/ ditt hjemland?
5. Hvilke forventninger opplever du fra foreldre, skole, venner?

Vennskap

1. Har du flest venner fra samme land som deg selv? Har du mange venner som er etnisk norske? Har du kontakt med venner fra samme land som deg selv? Hvem synes du er lettest å komme i kontakt med?
2. Er du med norske venner samtidig som du er med venner fra samme land som deg selv? Gjør dere det samme (aktiviteter) eller er det ulikt?
3. Oppfører du deg likt/ulikt i forhold til de du er sammen med?

Mestringsstrategier

1. Har Flexid hjulpet deg til å se på din identitet som positivt? Noe du har blitt mer bevisst på nå enn før du begynte på kurset?
2. Hva er dine ressurser?
3. Hvordan takler du en vanskelig situasjon?
4. Hvordan har Flexid hjulpet deg til å kunne møte utfordringer i hverdagen/ på skolen?

Rasisme

1. Har du opplevd negative kommentarer på hudfarge, opprinnelsesland og språk? Hvilke type kommentarer har du opplevd å få? Tror du det er fordommer eller rasisme?
2. Hva tenker du om slike kommentarer og hvordan reagerer du? Har du havnet i konflikter på grunn av slike kommentarer?

Mobbing og psykisk helse

1. Kommer du ofte i konflikt med andre? Hvilke typer konflikter har du vært i?
2. Har du tidligere mobbet andre eller blitt mobbet?

Avslutning

1. Er det noe mer du har lyst å fortelle om Flexid? Noe som har vært ekstra kjekt eller lærerikt for deg?
2. Er det noe du skulle ønsket var annerledes eller noe du kunne brukt mer tid på når du var på kurs?