

RAPPORT

2022

Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler

Implementering og evaluering av
Identitetsprosjektet – Norsk utgave (IP-N)

Utgitt av Folkehelseinstituttet
Område for Psykisk og fysisk helse
Avdeling for barn og familier
Oktober 2022

Tittel:

Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler. Implementering og evaluering av Identitetsprosjektet – norsk utgave (IP-N)

Forfatter(e):

Brit Oppedal
Warsame Ali
Oda Solesvik Oppedal
Hayat Abdu Adem
Espen Hasselgreen
Tharcile Okoko

Oppdragsgiver:

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi).

Publikasjonstype: Rapport**Bestilling:**

Rapporten kan lastes ned som pdf
på Folkehelseinstituttets nettsider: www.fhi.no

Rapporten kan også bestilles fra
Nasjonalt folkehelseinstitutt
Postboks 4404 Nydalen
NO-0403 Oslo
publikasjon@fhi.no
Telefon: 21 07 82 00

Grafisk designmal:

Per Kristian Svendsen og Grete Sjøimer

Grafisk design omslag:

Fete Typer

ISBN trykt utgave

ISBN elektronisk utgave **978-82-8406-331-7**

Emneord (MeSH): Identitet, Etnisk identitet, tiltak, livskvalitet, psykososial fungering , psykisk helse

Sitering: Oppedal B, Ali W, Oppedal OS, Adem HA, Hasselgreen E, Okoko T. Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler. Implementering og evaluering av Identitetsprosjektet – norsk utgave (IP-N) [Identity and quality of life in multicultural schools. Implementation and evaluation of the Norwegian version of the Identity Project (IP-N)]. Rapport 2022. Oslo: Folkehelseinstituttet, 2022.

Innhold

Hovedbudskap	5
Sammendrag	6
Key messages (English)	8
Executive summary	9
Forord	11
1 Innledning	12
1.1 Bakgrunn	12
1.1.1 Etnisk identitet og livskvalitet	13
1.2 Skolen – en viktig arena for barn og unges identitetsutvikling	14
1.2.1 Skolebaserte tiltak for å fremme elevenes livskvalitet	15
1.2.2 Kulturelt mangfold og skolebaserte tiltak	15
1.3 Identitetsprosjektet: et nytt tiltak under utprøving i Europa	17
1.3.1 Den Norske versjonen av Identitetsprosjektet, IP-N	19
1.4 Avgrensning og problemstilling	20
1.5 Viktige begreper i flerkulturelle oppvekstmiljøer	20
1.5.1 Etnisitet og kultur	20
1.5.2 Flerkulturelt, interkulturelt eller kulturelt mangfold	21
1.5.3 Akkulturasjon	21
1.5.4 Innvandrere, etniske minoriteter, flerkulturelle, krysskulturelle	22
2 Metode	24
2.1 IP-N implementering og evaluering av IP-N	24
2.1.1 Opplæring av IP-N kursledere	24
2.1.2 Rekruttering, deltakere og datainnsamling	24
2.1.3 Intervjuer før IP-N	25
2.1.4 Intervjuer etter IP-N	25
2.1.5 Spørreskjema	25
2.1.6 Innhold i intervjuene og spørreskjema	26
2.2 Analyser	28
2.2.1 Fokusgrupper og individuelle intervjuer	28
3 Resultater: Behov og implementering	29
3.1 Etnisitet i skolens undervisning	29
3.1.1 Kursledernes erfaringer: Skolene behandler temaer om etnisitet på indirekte måter	29
3.2 Elevenes erfaringer	31
3.2.1 Skolen behandler i liten grad temaer om etnisitet	32
3.2.2 Negative erfaringer knyttet til å snakke om etnisitet og kultur	32
3.2.3 Usikkerhet og vegring blant etniske norske elever	33

3.3 Faktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av IP-N på skolene	34
3.3.1 Kurslederes erfaringer	34
3.3.1.1 Individuelle faktorer: bevisstgjøring	34
3.3.1.2 Sosiale faktorer: relasjoner og engasjement	35
3.3.1.3 Strukturelle faktorer	35
3.3.2 Elevenes erfaringer	37
3.3.2.1 Individuelle faktorer: klassen som en trygg arena for å snakke om etnisitet	37
3.3.2.2 Sosiale faktorer: forståelse og kunnskap om medelevenes etnisitet og kultur	38
3.3.2.3 Strukturelle faktorer: informasjon, tid og språk	38
3.4 Erfaringer med innhold og aktiviteter i IP-N øktene	39
3.4.1 Positive erfaringer med IP-N	39
3.5 Vurdering av øktene	40
3.5.1 Kursledernes forslag til endringer: forankring	41
4 Egenskaper ved måleinstrumentene	42
4.1.1 Utvalget	42
4.1.2 Livskvalitet	43
4.1.3 Ikke kjønnsforskjeller i indikatorer på identitet	44
4.1.4 Ytre validitet: sammenheng mellom identitet og livskvalitet	44
4.1.5 Ikke mulig å undersøke endringer i identitet fra T1 til T2	45
5 Diskusjon	46
5.1 Behov og relevans	46
5.1.1 IP-N og verdier og prinsipper i undervisningen	47
5.1.2 Ulike perspektiver og behov hos elever, lærere og MR'ene	47
5.2 Faktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av IP-N (relevans og gjennomførbarhet)	49
5.2.1 Positive erfaringer bidrar til å fremme gjennomføringen av IP-N	49
5.2.2 Faktorer som vanskeliggjorde gjennomføringen av IP-N	50
5.2.3 Forankring i skolens ledelse en nødvendig forutsetning	50
5.2.4 Læringsmål og evaluering som hemmende faktorer	50
5.2.5 Behov for mer forskning	51
5.3 Begrensninger	51
6 Konklusjon	53
7 Referanser	54
8 Vedlegg	59
Ordlister	59
8.1 Oversikt over målsettingen i de 8 øktene i Identitetsprosjektet	60

Hovedbudskap

- En av skolens hovedoppgaver er å tilrettelegge for en positiv identitetsutvikling blant elevene
- For flerkulturelle ungdommer er den etnisk-kulturelle identiteten et viktig aspekt ved deres helhetlige egoidentitet
- Flerkulturelle skoler behandler ofte temaer om etnisitet og tilhørighet på indirekte måter, til tross for et stort behov blant elevene om at disse temaene skal behandles grundig og knyttes til deres egne erfaringer og opplevelser
- Mange elever og lærere mangler ord og begreper for å prate om etnisitet og kultur.
- Mange skoler mangler arenaer og redskaper for at elevene kan ivareta og utvikle sin identitet innenfor et inkluderende og mangfoldig fellesskap. IP-N er et tiltak for å fremme etnisk-kulturell identitet og livskvalitet
- Målsettingen med IP-N er relevant i forhold til skolens formålparagraf og for verdier og prinsipper i undervisningen
- IP-N er relevant for lærere, minoritetsrådgivere og elever i norske flerkulturelle skoler
- Elever, lærere og minoritetsrådgivere opplever at IP-N er relasjonsskapende og fremmer inkluderende læringsmiljøer
- Når man skal jobbe med tiltak som har som formål skape endringer i elevenes psykososiale utviklingsforløp, må hele skolen være involvert

Sammendrag

Innledning

En viktig utfordring som ungdom må håndtere, er å utvikle en sterk, stabil og helhetlig egoidentitet. I flerkulturelle oppvekstmiljøer er ungdommenes etnisk-kulturelle identitet en viktig del av deres egoidentitet. Skolen er pålagt en viktig oppgave i å fremme en positiv identitetsutvikling blant elevene, fordi dette er en rettighet alle har, og fordi en sterk identitet kan føre til god livskvalitet og psykososial fungering. Til tross for at det finnes mye undervisningsmateriell, kurs og foredrag etc. tilgjengelig for flerkulturelle skoler, er det mangel på forskningsbaserte tiltak som er tilpasset flerkulturelle ungdommer, og som har en effekt på deres identitetsutvikling. Identitetsprosjektet (IP) er et universelt, lavterskel, manualedrevet skolebasert tiltak, utviklet i USA, som har som målsetting å fremme ungdommers livskvalitet gjennom å styrke deres etnisk-kulturelle identitetsutvikling. Høsten 2021 ble en kulturelt tilpasset norsk versjon av IP, (IP-N) prøvd ut på tre flerkulturelle videregående skoler på Østlandet. Klassens lærer og skolens minoritetsrådgiver fikk opplæring som kursledere og samarbeidet om å gjennomføre tiltaket. Folkehelseinstituttet hadde ansvar for å evaluere implementeringen av IP-N. Den overordnede målsettingen med denne rapporten er å få kunnskap om IP-N er relevant og gjennomførbart i norske flerkulturelle skoler.

Metode

Funnene i rapporten er basert på informasjon fra intervjuer med elever og IP-N kursledere, og spørreskjemaer som elevene besvarte elektronisk i skoletida.

I forkant av implementeringen av IP-N ble det gjennomført tre fokusgruppeintervjuer med elever (n=14): én med lærerne (n = 7) og én med minoritetsrådgiverne (n= 5) som skulle gjennomføre IP-N på sine skoler som kursledere. Søkelyset var på hvordan skolene behandler temaer om etnisitet.

I etterkant av implementeringen av IP-N gjennomførte vi individuelle intervjuer med 10 IP-N kursledere, fire minoritetsrådgivere og seks lærere. Videre gjennomførte vi individuelle intervjuer med elever som hadde deltatt i IP-N på de tre skolene (n=14). Disse intervjuene fokuserte på faktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av IP-N. Alle elevene som deltok i studien, besvarte elektroniske spørreskjema på skolen like før oppstarten av IP-N (n=135) og etter at IP-N var gjennomført (n=88).

Resultat

I fokusgruppeintervjuene kom det frem at IP-N kurslederne var bevisst på at etnisitet inngår i pensum, men lærerne behandlet temaet på indirekte måter og brukte andre ord og uttrykk, fordi de opplevde at det er for komplekst for elevene til å forstå. Mange lærere overlot til minoritetsrådgiverne å undervise om etnisitet og tilhørighet. Det er ikke noen retningslinjer for hvordan temaet skal behandles, det er opp til den enkelte lærer eller skole hvordan de gjør dette. Men kursledernes erfaringer står i sterk kontrast til elevenes opplevelser av at skolen **ikke** behandler temaer om etnisitet, eller bare gjør det overfladisk. Elevene ønsket å gå mye mer i dybden på dette temaet, i forhold til deres egne erfaringer og opplevelser. I en fokusgruppe, der flertallet av deltakerne var etnisk norske, kom det frem stor usikkerhet rundt temaer om etnisitet. Elevene ga uttrykk for at de manglet kunnskap, ord og begreper til å snakke om dette, og at de derfor var redde for å si noe som kunne virke støtende.

De individuelle intervjuene etter IP-N var gjennomført, viste at kurslederne opplevde at IP-N-manualen fungerte som et verdifullt verktøy for samtaler om etnisitet og identitet med elevene. Både kursledere og elever oppga at IP-N hadde gitt dem en positiv anledning til å ta opp temaer om identitet, etnisitet og kultur innenfor klassen, temaer de ikke pratet om til vanlig. Dette opplevdes å bidra til bedre relasjoner mellom elevene, og mellom elevene og kurslederne, og til et mer inkluderende klassemiljø. Kurslederne opplevde at elevenes motivasjon og interesse for IP-N vokste fra økt til økt.

Elevintervjuene viste at deltakelse i IP-N bidro til at elevene utforsket sin etnisk-kulturelle identitet på nye måter, og at det var en positiv erfaring. Elevene opplevde det som interessant å få lære om hverandres kulturer og dermed nye ting om hverandre.

Informantene pekte på tre faktorer som kunne utfordre gjennomføringen av IP-N: for mye innhold i enkelte økter, vanskelige begreper og formuleringer, og mangelfull involvering fra ledelsens side i å tilrettelegge for gjennomføringen av tiltaket. Det ble også reist spørsmål om hvorvidt tiltaket kan være mer hensiktsmessig på ungdomstrinnet, gitt omfanget av pensum i videregående.

Analysene av spørreskjemadataene viste at måleinstrumentene som brukes til å evaluere effekten av IP hadde tilfredsstillende reliabilitet og validitet. Analysene viste at sammenheng mellom EKI, egoidentitet og livskvalitet, var i overensstemmelse med det teoretiske grunnlaget for IP-N.

Diskusjon

Denne studien bekrefter funn fra tidligere forskning, som tilsier at mange skoler ikke behandler temaer om etnisitet, kultur og identitet, eller at de gjør det på måter som elevene kan oppfatte negativt. Mange skoler og elever synes å mangle et relevant språk og arenaer til å ta opp disse temaene, som angår så mange elever i dagens flerkulturelle Norge. For etnisk norske elever bidrar dette til at de blir engstelige for å prate med medelever og venner om etnisitet-relaterte temaer, som er en naturlig del av hverdagen deres. Også lærerne synes å unngå disse temaene. Slik omgåelse av et tema som angår alle voksne og ungdommer i flerkulturelle skoler, vil trolig redusere den interkulturelle kompetansen blant aktørene på skolen, og være barrierer for støttende og inkluderende læringsmiljøer. Resultatene tyder på at mange skoler kan finne det utfordrende å oppfylle læreplanens mål om å bidra til å forme elevenes identitet, i særdeles den delen av identiteten som er knyttet til deres etnisk-kulturelle tilhørighet. Det er en fare for at dette kan ha negative konsekvenser for elevenes livskvalitet og psykososiale fungering, særlig dersom de er i en sårbar situasjon.

Det foreligger mye materiell som skolene kan ta i bruk for å behandle ulike aspekter knyttet til kulturelt mangfold, særlig i form av undervisningsmateriell som skal tilføre elevene kunnskap og kompetanse. Så vidt vi har kunnet bringe på det rene, har dette materialet ikke blitt evaluert for å få informasjon om det har effekt på identitet og livskvalitet. Vår studie indikerer at det er et behov for forskningsbaserte tiltak som skolene kan benytte for å ivareta sitt ansvar om å fremme elevenes identitetsutvikling.

Konklusjon

Mange skoler har utfordringer når det gjelder å jobbe med temaer om elevenes etnisitet og kultur. IP-N er et tiltak som er relevant for og gjennomførbart i norske flerkulturelle videregående skoler. Videre forskning må undersøke om IP-N er effektivt med tanke på å intervensere i elevenes etnisk-kulturelle identitetsutvikling, for å fremme deres livskvalitet.

Key messages (English)

- One of the main tasks of schools is to facilitate a positive identity development among the students
- For multicultural youths their ethnic-cultural identity is a salient aspect of their overall ego identity
- Multicultural schools often treat subjects on ethnicity and belonging in indirect ways, despite the needs among the students to explore these themes comprehensively and in relation to their own experiences
- Many students and teachers lack the words and concepts necessary to discuss ethnicity and culture
- Many schools lack arenas and tools necessary to ensure that students explore and develop their identity within an inclusive and diverse community
- IP-N is an intervention to promote ethnic-cultural identity and quality of life
- The goal of IP-N is relevant in relation to the objectives clause in the Education Act and for underlying values and principles of education
- IP-N is relevant for teachers, minority advisors and students in Norwegian multicultural schools
- Students and teachers experience that IP-N promotes relationship building and inclusive learning environments
- When working with interventions that aim at changing the students' psychosocial developmental trajectories, a whole school approach is necessary

Executive summary

Introduction

An important challenge that young people must deal with is developing a strong, stable, and comprehensive ego identity. In multicultural developmental contexts, young people's ethnic-cultural identity is an important part of their ego identity. Schools have an important task in promoting a positive identity development among the students, because this is a right for all humans, and because a strong identity can lead to a good quality of life. Even though there is a lot of teaching material, courses, and lectures etc., available for multicultural schools, there is a lack of evidence-based interventions adapted to multicultural youth, which have proven to have an effect on their identity development. The Identity Project (IP) is a universal, low-threshold, manual-driven school-based intervention, developed in the USA, which aims to promote young people's quality of life by strengthening their ethnic-cultural identity development. In the fall of 2021, a culturally adapted Norwegian version of IP, (IP-N) was tried out at three multicultural upper secondary schools in Eastern Norway. The class teachers and the school's minority advisors received training as IP-N facilitators and collaborated on carrying out the intervention. The Norwegian Institute of Public Health was responsible for evaluating the implementation of IP-N. The overall aim of this report is to gain knowledge about whether IP-N is relevant for, and feasible in, Norwegian multicultural schools.

Method

The presented findings are based on interviews and questionnaire data. Prior to the implementation of IP-N, three focus group interviews were conducted with students (n=14), one with the teachers (n = 7) and one with the minority advisers (n= 5) who were to implement IP-N in their schools as facilitators. The focus was on how the schools treat themes of ethnicity.

Following the implementation of IP-N, we conducted individual interviews with 10 IP-N facilitators: four minority advisers and six teachers. We also conducted individual interviews with students who had participated in IP-N at the three schools (n=14). These interviews focused on factors that promote and inhibit the implementation of IP-N. All the students who participated in the study answered electronic questionnaires at school just before the start of the IP-N (n=135) and after the IP-N had been completed (n=88).

Results

The focus group interviews revealed that the IP-N facilitators were aware that ethnicity is part of the curriculum, but the teachers dealt with the topic in indirect ways and used other words and expressions, because they believed it was too complex for the students to understand. Many teachers left it to the minority advisers to teach about ethnicity and belonging. There are no guidelines for how these topics should be treated, it is up to the individual teacher or school how they do this. The facilitators experiences are, however, in sharp contrast to the students' experiences that the schools do not deal with themes of ethnicity, or only does so superficially. The students requested that this topic should be treated in much more depth, and in relation to their own experiences. In a focus group, with mostly ethnic Norwegian participants, a great deal of uncertainty emerged around themes of ethnicity. The students expressed that they lack knowledge, words, and concepts to talk about this, and that they therefore were afraid to say something that might seem offensive.

The individual interviews conducted post IP-N showed that the facilitators found that the IP-N manual was a valuable tool for conversations about ethnicity and identity with the students. Both facilitators and students stated that IP-N had given them a positive opportunity to bring up topics about identity, ethnicity and culture within the class, topics they did not usually talk about. They felt that IP-N contributed to better relationships between the students, and between the students and the facilitators, and to a more inclusive classroom environment. The facilitators experienced that the students' interest in IP-N increased from session to session. The student interviews showed that participation in IP-N helped the students explore their ethnic-cultural identity in new ways, and that it was a positive experience. The students found it interesting to learn about each other's cultures and thus new things about each other.

Three factors that could challenge the implementation of IP-N were highlighted: too much content in some sessions, difficult concepts and formulations, and insufficient involvement from the school management in enabling the implementation of the intervention. Questions were also raised as to whether IP-N might be more appropriate in lower secondary schools, given the magnitude of the upper secondary school curriculum.

The analyzes of the questionnaire data showed that the measurement instruments used to evaluate the effect of IP had satisfactory reliability and validity. The analyzes showed that the connection between EKI, ego identity and quality of life was in accordance with the theoretical basis for IP-N.

Discussion

This study confirms findings from previous research, which indicates that many schools do not deal with themes of ethnicity, culture, and identity, or that they do so in ways that students may perceive negatively. Many schools and students seem to lack a relevant language and arenas to address these topics, which concern so many students in today's multicultural Norway. Hence, the ethnic Norwegian student are anxious about talking to classmates and friends about ethnicity-related topics, which are a natural part of their everyday life. The teachers also seem to avoid these topics. Such avoidance of a topic that concerns all adults and young people in multicultural schools will probably reduce the intercultural competence among the actors in the school and supportive and inclusive learning environments. The results indicate that many schools may find it challenging to fulfill the curriculum's aim of promoting the students' identity, in particular the part which is linked to their ethnic-cultural affiliation. This could have negative consequences for the pupils' quality of life and psychosocial functioning, particularly if they are in a vulnerable situation. There is a lot of material that schools can use to deal with various aspects related to cultural diversity, particularly in the form of teaching material that will provide students with knowledge and competence. As far as we have been able to clarify, however, this material has not been evaluated to gain knowledge of its effect on identity and quality of life. Our study indicates that there is a need for evidence-based interventions that schools can use to fulfill their responsibility to promote the students' identity development.

Conclusion

Many schools have challenges when it comes to working with topics about the students' ethnicity and culture. IP-N is an intervention that is relevant to and feasible to implement in Norwegian multicultural upper secondary schools. Further research must investigate whether IP-N is effective in terms of intervening in students' ethnic-cultural identity development, in order to promote their quality of life.

Forord

En viktig utviklingsoppgave for ungdommer, er å finne ut av hvem de er og vil være. En sterk og avklart egoidentitet, der opplevelsen av hvem man er i forhold til personlige egenskaper og de rollene man har i ulike sosiale nettverk passer sammen, kan bidra til positive utviklingsforløp, god livskvalitet og psykososial fungering. For flerkulturelle ungdommer er deres tilhørighet til en eller flere etnisk-kulturelle grupper et viktig aspekt ved deres overordnede egoidentitet. Forskning fra USA og Europa har vist at en sterk etnisk-kulturell identitet henger sammen med mange positive utfall på helse, akademisk og psykososial fungering. Skolen er tillagt en viktig oppgave i å tilrettelegge for en god identitetsutvikling blant elevene. Mange flerkulturelle skoler opplever et behov for gode, forskningsbaserte tiltak som er tilpasset deres elevers behov og erfaringer, som de kan bruke som verktøy i dette arbeidet.

Dette er bakgrunnen for at Folkehelseinstituttet (FHI) i 2019 tok initiativet til å tilpasse et lavterskel, manuelldrevet, skolebasert tiltak utviklet i USA, til å være relevant for elever i flerkulturelle norske videregående skoler. *Identitetsprosjektet* ble utviklet for å intervensjonere direkte i unge menneskers etnisk-kulturelle identitetsutvikling, for å fremme livskvalitet og psykososial fungering.

Den kulturelle tilpasningen av den norske versjonen av Identitetsprosjektet (IP-N) ble gjennomført i samarbeid med fem minoritetsrådgivere ansatt i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), og tiltaket ble prøvd ut på de tre skolene minoritetsrådgiverne jobbet på. Dere har alle spilt en uvurderlig rolle i denne prosessen!

Denne rapporten er hovedsakelig basert på informasjon fra intervjuer FHI gjennomførte med elever, lærere og minoritetsrådgivere på de tre skolene, for å få kunnskap om IP-N er relevant for, og gjennomførbart i norske flerkulturelle skoler. Resultatene som gjengis i rapporten vil være utgangspunkt for en revidering av IP-N manualen og videre forskning på effekten av dette tiltaket på flerkulturelle ungdommers etnisk-kulturelle identitetsutvikling, livskvalitet og psykososiale fungering. Vår ambisjon er at IP-N skal bli et forskningsbasert tiltak som kan inngå i arbeidet flerkulturelle skoler gjør for å styrke elevenes identitet.

Det blir ikke forskning uten at mange personer er involvert: Vi vil takke IMDi og minoritetsrådgiverne for et svært produktivt og positivt samarbeid om den kulturelle tilpasningen og utprøvingen av IP-N. Tusen takk til skolene og lærerne som har gjennomført IP-N i sine klasser, lagt til rette for at vi kunne gjennomføre datainnsamlingen hos dem, bidratt til datainnsamlingen, og delt av sin omfattende kunnskap og erfaring fra arbeidet med flerkulturelle ungdommer. Ikke minst, en stor takk til alle elevene som har blitt intervjuet og svart på spørreskjema og fortalt oss om sine personlige opplevelser og erfaringer.

Vi er også takknemlige overfor vår eksterne fagfelle, førsteamanuensis Salman Turken, ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet, for viktige innspill og kommentarer til rapporten.

Vi håper denne rapporten kan bidra til økt interesse av og forståelse for betydningen av etnisk-kulturell identitet for livskvalitet blant flerkulturelle ungdommer. God lesing!

Oslo, oktober 2022

Knut Inge Klepp

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

En av de viktigste utfordringene ungdom må håndtere, er å bli trygge på hvem de er og vil være. Ungdommer utforsker seg selv i forhold til sine egenskaper, evner og de sosiale nettverkene de tilhører. I denne prosessen er de opptatt av hvordan de tar seg ut i andres øyne, sammenlignet med hvordan de selv føler at de er. De gransker normer og verdier de møter i familien sin, blant venner, på skolen eller i media, for å avklare av hva disse betyr for hvem de er og vil bli. Normer, verdier, forventninger og tilbakemeldinger fra de personene som er viktige i de unges liv, og som påvirker deres identitetsutvikling, er nedfelt i en spesifikk sosial og historisk kontekst. Denne representerer både grenser og muligheter for hvordan vi kan utforske hvem vi er, og ta avgjørelser om hvem vi vil være. Det er for eksempel helt andre rammer for å utforske kjønnsidentiteten vår i dagens likestilte, mangfoldige og økonomisk sterke norske samfunn, enn det var for 200 år siden, da manns- og kvinnerollen hadde klare begrensninger, avhengig av hvilket sosialt lag man tilhørte.

Det å utvikle en helhetlig, global identitet er en kompleks prosess, som involverer tre innbyrdes beslektede dimensjoner: Den **subjektive / psykologiske** dimensjonen, vår overordnede helhetlige ego-identitet, innebærer en følelse av at man er den samme på tvers av tid og rom. Den **personlige** dimensjonen omfatter våre vurderinger av hvem vi er og hvordan vi skiller oss fra andre i forhold til våre evner, interesser og egenskaper. Den **sosiale** dimensjonen gjelder de sidene ved oss som er relatert til at vi er medlemmer i ulike grupper av mennesker, basert på f.eks. kjønn, skoleklasse, idrettslag, religiøst samfunn osv. Det er med andre ord mange valg ungdommene må ta om f.eks. sin seksuelle rolle, fremtidige yrke, betydningen av religion og livssyn for identiteten deres, osv. Det er mye utforskning de må gjennomføre for at disse valgene skal resultere i en avklart, helhetlig opplevelse av hvem de er og vil være.

For ungdommer som vokser opp i flerkulturelle samfunn kan tilhørighet til en eller flere **etnisk-kulturelle grupper** være et betydningsfullt aspekt ved deres sosiale identitet. Etnisk identitet reflekter både holdninger og meninger en person har angående sitt medlemskap i en eller flere etnisk-kulturelle grupper, og de prosessene som har ført til disse holdningene og meningene, dvs. hva innholdet i vår etniske identitet er, og hvordan den utvikler seg (Umaña-Taylor et al., 2014). Selv om alle har en etnisk identitet, viser forskning at tilhørighet og identifisering med en etnisk gruppe er en betydningsfull del av identiteten til personer med en etnisk minoritetsbakgrunn, særlig dersom de tilhører en synlig etnisk minoritetsgruppe (Phinney, 1990) og /eller en gruppe som blir undertrykket og diskriminert. Forskning fra USA har vist at når personer som identifiserer seg som medlemmer av den «hvite» majoritetsbefolkningen er i mindretall i en spesifikk kontekst (f.eks. i en klasse eller på en skole), er den etniske identiteten sterkere enn når de representerer et klart flertall (Syed & Juang, 2014). Dessverre mangler vi forskningsbasert kunnskap om etnisk identitet blant etniske nordmenn i ulike sosio-kulturelle kontekster.

I denne rapporten retter vi søkelys på implementeringen av et skolebasert tiltak som fremmer utviklingen av en sterk og positiv etnisk identitet, «*Identitetsprosjektet*».

1.1.1 *Etnisk identitet og livskvalitet¹*

Dersom den unges søken etter å finne seg selv, og utforskningen av hvem hen er resulterer i at hen får en klar følelse av sin identitet, vil dette gi personen en opplevelse av helhet, som innebærer en forståelse av hvem de har vært, hvem de er, og hvem de kan bli, og hvordan disse henger sammen med hverandre (Erikson, 1968). Dersom de unge ikke kommer gjennom denne prosessen med en slik indre klarhet om identiteten sin, vil det ifølge Erikson (1968) resultere i en dysfunksjonell konflikt om hvilke roller man skal ha i samfunnet. Forskning har vist at ungdommer som sliter med å danne en helhetlig, sterk og stabil identitetsfølelse har økt risiko for mange ungdomstypiske psykiske plager som f.eks. depresjon, spiseforstyrrelser og selvskadende atferd (Seiffge-Krenke et al., 2018). Det dynamiske samspillet mellom psykisk helse, akademiske prestasjoner og tidlig skolefravall er godt dokumentert (Falch & Nyhus, 2011; Hjorth et al., 2016). Forekomsten av unges psykiske helseproblemer og skolefravall varierer som en funksjon av etnisitet og innvandrersstatus, med innvandrere generelt i høyere risiko (Delaruelle et al., 2021; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Sagatun et al., 2008), men med betydelig variasjon innenfor og mellom etniske grupper (Oppedal et al., 2005). Intervensjoner som bidrar til at ungdom utforsker identiteten sin på positive måter, og utvikler en sterk og helhetlig egoidentitet, kan derfor forebygge fremtidige psykiske helseproblemer og øke livskvaliteten blant dem.

Tre aspekter ved vår etnisk-kulturelle tilhørighet har blitt pekt ut som spesielt viktige for psykologisk fungering og tilpasning: verdier, praksiser og identitet (Schwartz et al., 2010). Det har vært en betydelig økning i interessen for og forskning om sammenhengen mellom barn og unges etniske identitet på den ene siden, og psykisk helse og akademisk tilpasning på den andre siden 1990-tallet, i særdeleshet i USA (Schwartz et al., 2014), men også i Europa (Erentaité et al., 2018). Generelt viser denne forskningen at ungdommer som har en sterk tilhørighet til sin opprinnelseskultur og er stolt av denne, har god selvtillit, god psykisk helse og livskvalitet, og positiv sosial og akademisk fungering (Rivas-Drake et al., 2014; Smith & Silva, 2011). Noen studier viser at ungdom med en etnisk minoritetsbakgrunn som har en positiv og sterk tilknytning til majoritetskulturen, har bedre akademisk fungering (Arents-Tóth & Van de Vijver, 2006). Andre studier har vist at ungdom med innvandrerbakgrunn som har positiv og sterk tilhørighet til både opprinnelseskulturen og majoritetskulturen har best psykologisk og akademisk fungering (Phinney et al., 2001).

Den sosiale og historiske konteksten er viktig for hvordan den etniske identiteten utvikler seg, hvor sterk denne identiteten er, og hvilken betydning den har for den enkelte. Mens det vanligvis er en negativ sammenheng mellom identifisering med opprinnelseskulturen og depressive plager, fant en undersøkelse blant samiske ungdommer en ikke-signifikant, positiv sammenheng. Derimot var det en signifikant negativ sammenheng mellom samisk språkkompetanse og depressive plager: Jo bedre de kunne samisk, jo mindre depressive plager hadde de. Forskerne antydte at språk og annen kunnskap om samiske tradisjoner er viktigere for å føle seg samisk, enn i hvor stor grad de har utforsket og avklart sin samiske tilhørighet (Bals et al., 2010). Det har også vært antydte at de traumene den samiske befolkningen ble påført under assimileringprosessen, har bidratt til at det å ha en avklart samisk identitet ikke er en betydningsfull del av ego-identiteten. En annen

¹ I denne rapporten benyttes livskvalitet for å beskrive hvordan livet oppleves for den enkelte og omfatter både positive følelser som ro og glede og positive vurderinger som livstilfredshet. Positive følelser og vurderinger omfatter også opplevelse av god fungering - som av vitalitet, interesse, mestring og mening.

studie blant romungdom i fire europeiske land, fant svakere rom-identitet blant ungdom i Romania, sammenliknet med Bulgaria, Tsjekia og Kosovo. Dette forklarte forskerne med at ungdommene var fra et sted i Romania hvor romfolket i stadig mindre grad prater romanes og opprettholder kulturelle tradisjoner og yrker, antakeligvis pga. den massive diskrimineringen de utsettes for der. Resultatene viste også en forventet signifikant positiv sammenheng mellom rom-identitet og livskvalitet blant ungdom i Romania og Tsjekia. Derimot var denne sammenhengen signifikant negativ blant rom-ungdom i Kosovo og Bulgaria, noe som ble sett i sammenheng med manglende politikk for å utjevne de store sosiale forskjellene mellom romfolket og den øvrige befolkningen i de sistnevnte landene.

Kort oppsummert kan vi konkludere at det å ha en sterk og avklart etnisk identitet som regel henger sammen med positiv fungering og tilpasning, men at det er variasjoner i disse sammenhengene knyttet til sosiale, kulturelle og historiske faktorer.

Forskning på etnisk identitet blant majoritetsungdom er mangelfull, både i Norge og i Europa for øvrig.

1.2 Skolen – en viktig arena for barn og unges identitetsutvikling

I FNs verdenserklæring om menneskerettighet er alles rett til undervisning, som skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet, omtalt i Artikkel 26. FNs barnekonvensjon omtaler også alle barns rett til å ha sin egen identitet og være den de er i Artikkel 8. I Norge er grunnskolen tillagt en viktig rolle i barns og unges identitetsutvikling. Det kommer frem både i verdigrunnlaget i læreplanverkets overordnede del, og av de tverrfaglige temaene som ble inkludert i læreplanene i forbindelse med fornyingen av Kunnskapsløftet i 2020.

Læreplanverkets overordnede del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf, og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. «Identitet og kulturelt mangfold» er viet et eget avsnitt, hvor det presiseres at «**Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap**» (s. 6). I beskrivelsen av det nye tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» heter det bl.a.: «*Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og **en trygg identitet særlig avgjørende***».

Læreplanverket gjenspeiler menneskerettighetene og bekrefter at en positiv identitetsutvikling er en verdi i seg selv, og en rettighet alle barn har. I tillegg understreker Læreplanverket at utvikling av en trygg identitet er viktig fra et folkehelse- og livsmestringsperspektiv, fordi det bidrar til at elevene kan ta ansvarlige livsvalg og til å fremme god psykisk helse.

I flerkulturelle skoler vil det være av stor betydning å sette søkelyset på elevenes etniske identitet, fordi denne sosiale identiteten for de fleste er et viktig bidrag til deres overordnede ego-identitet. Men også fordi som vi har diskutert, forskning har vist at en avklart etnisk identitet henger sammen med god livskvalitet som god psykisk helse, mestring, akademisk fungering og støttende interkulturelle nettverk (Rivas-Drake et al., 2014). Innholdet i Identitetsprosjektet dekker både intensjonene i formålparagrafen og i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Undervisningsopplegget kan derfor være et viktig tilskudd i skolens arbeid for å oppfylle disse målsettingene.

1.2.1 Skolebaserte tiltak for å fremme elevenes livskvalitet

Skolen og skoleklasser, hvor alle barn og unge er samlet store deler av dagen, er en velegnet arena for å iverksette universelle tiltak for å fremme livskvalitet og hindre utvikling av psykiske helseplager på tvers av aldersgrupper. Det er et nært og gjensidig forhold mellom læring, mestring og psykisk helse (Hjorth et al., 2016). Positive læringsopplevelser gir elevene en opplevelse av mestring som kan redusere psykiske plager og fremme god psykisk helse. I andre tilfeller kan psykiske plager gå utover søvn, konsentrasjon og motivasjon, og hemme elevenes læringskapasitet (Brännlund et al., 2017). Manglende mestringsopplevelser i læringssituasjon utgjør en risiko for at elevene utvikler psykiske plager (Deighton et al., 2018). Denne gjensidige dynamikken mellom læring, mestring og psykisk helse utgjør betydelig utfordring for skolen og samfunnets målsetting om at elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» som det heter i formålsparagrafen. Mange ulike forskningsbaserte mestrings- og helsefremmende tiltak er derfor blitt utviklet for å supplere fag og lærebøker i bestrebelsene for å oppnå disse ambisiøse målene. Det finnes flere tilgjengelige skolebaserte tiltak, både for barneskole, ungdomsskole og videregående, utviklet i Norge, eller utviklet i utlandet og tilpasset norske forhold gjennom forskning og utvikling. Slike tiltak er enten rettet mot å redusere uønsket atferd, som f.eks. mobbing, eller mot å styrke ressurser (opplevd mestringsevne) og ønsket atferd (sosiale ferdigheter). En del skolebaserte tiltak er knyttet tilskuddsordningen 'Psykisk helse i skolen'. Det er en tilskuddsordning fra Helsedirektoratet hvor målet er å styrke psykisk helse i skolen med søkelys på bedre læringsmiljø, økt kompetanse om psykisk helse, trivsel, og økt samarbeid mellom sentrale instanser og tjenester for barn og unge.

Ordnningen har omfattet en rekke undervisningsprogrammer til bruk i skolen. I 2017 ble følgende program tildelt midler: Zippys venner, Venn1, Drømmeskolen, Hva er det med Monica? Alle har en psykisk helse, Olweusprogrammet, Forandre med varme, Robust Ungdom, Rosa kompetanse, Trygg læring, VIP og KLAPP.

Det er tankevekkende at disse, og mange andre tiltak som brukes i skoler i dag, er rettet mot ungdom generelt. De er ikke spesielt tilpasset behovene og erfaringene til ungdom som har hverdagen sin i flerkulturelle skoler og nabolag, enten de har en etnisk norsk eller etnisk minoritetsbakgrunn. Til tross for at en voksende forskningslitteratur har frembrakt mye kunnskap om faktorene som relateres til dårligere psykisk helse blant barn og unge med innvandrerbakgrunn, f.eks. (Benner et al., 2022; Berry et al., 2006; Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Cheng & Li, 2010; Collins et al., 2011; Dimitrova et al., 2013; Keles et al., 2017; Kim et al., 2018; Motti-Stefanidi et al., 2008; Nguyen & Benet-Martínez, 2013; Oppedal, 2008, 2017), er det mangel på systematisk dokumentasjon av **tiltak** som kan forebygge psykiske plager og lidelser i ulike etniske minoritetsgrupper (Turrini et al., 2019). Overordnede strukturelle og samfunnsmessige forhold som grad av diskriminering og graden av interkulturelle relasjoner og eventuelle tiltak som settes inn for å endre på slike forhold, vil sannsynligvis ha betydning for psykisk helse og livskvalitet i innvandrerbefolkningen (Skogen et al., 2018).

1.2.2 Kulturelt mangfold og skolebaserte tiltak

Fram til 1970, var Norge et kulturelt relativt homogent samfunn, der det samiske urfolket og ulike andre etniske minoriteter som kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolk/tatere hadde vært utsatt for til dels traumatiske assimileringstiltak. Den «nye» innvandringen, som økte sterkt med arbeidsinnvandrerne som kom fra Pakistan, Marokko

og Tyrkia på 1970 tallet har resultert i at Norge i dag er et kulturelt mangfoldig samfunn, hvor innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn utgjør 19 % av den norske befolkningen. I Oslo er andelen 34 %, hvorav barn og unge under 19 år utgjør 61 % (Oslo kommune.no/befolkning). Innvandrerbefolkningen har sin opprinnelse i 223 ulike land, og det er variasjoner innad i, og mellom grupper når det gjelder kultur, integrering, utdanning, religion, sysselsetting og likestilling.

I mange skoler i de største byene og områder med høy andel innvandrerbefolkning, er etnisk kulturelt mangfold blant elevene på skolen snarere en regel enn et unntak. Denne diversifiseringen av befolkningen krever at personer med etnisk minoritet- og etnisk majoritetsbakgrunn utvikler positive interkulturelle ferdigheter og relasjoner for å unngå kulturell segregering og uro. Skolen er en viktig arena for at slike prosesser kan finne sted. Det er dermed et økende behov for kulturelt mangfolds-kompetanse i norske skoler, det vil si kompetanse hos skoleansatte til å sikre inkluderende opplæringspraksiser og læringsmiljøer og til å undervise om etnisitet og kultur til en mangfoldig elevgruppe (Schwarzenthal et al., 2017).

Kulturelt mangfold i undervisningen fokuserer ofte på andrespråks-læring, med mindre oppmerksomhet rettet mot andre utviklingsoppgaver barn og unge i flerkulturelle skoler står overfor, som for eksempel å utvikle en sterk og enhetlig følelse av hvem man er (Erikson, 1968).

Som vi har påpekt, er tilgjengelige forskningsbaserte tiltak for å redusere atferdsproblemer og psykiske plager og fremme god psykisk helse i liten grad utviklet med tanke på de særegne erfaringene elever i flerkulturelle oppvekstmiljøer og skoler har. Men det finnes mange organisasjoner / institusjoner som tilbyr kurs, foredrag, materiell, tiltak og andre ressurser som er rettet inn mot flerkulturell opplæring, f.eks.

- **Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)** er en del av Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet – storbyuniversitetet. NAFO skal bidra til at flerspråklige og flerkulturelle perspektiver blir ivaretatt i alle ledd i utdanningssystemet fra barnehage til høyskole- og universitetsnivå, og har mye materiell som skolene kan benytte lagt ut på sine nettsider.
- **Det Europeiske Wergelandssenteret** retter søkelyset på interkulturell forståelse, menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap. De tilbyr nettbasert kurs til mange ulike aktører innenfor disse temaene, inkludert skoler, og har mye materiell tilgjengelig på nettsidene sine..
- **Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra)**: Dembra tilbyr ansatte i skolene veiledning, kurs og ressurser som støtter skolens arbeid med forebygging av utenforskap, fordommer og ulike former for gruppefiendtlighet. Skoler som deltar i Dembra, får veiledning og kurs gjennom ett til halvannet år
- **Flexid** er et kurskonsept som gjennom teori, lek og rollespill bevisstgjør deltakerne på følelser som oppstår, når kulturelle verdier og praksiser møtes i en hverdag hjemme og ute.

Disse undervisningsoppleggene har fokus på en rekke ulike temaer innenfor minoritets- og mangfolds feltet, herunder temaer om identitet og tilhørighet. Selv om det hevdes at en del av dette materialet har effekt på f.eks. psykisk helse, interkulturell kompetanse og relasjoner, har vi ikke kunnet bringe på det rene at dette er evaluert

med relevant forskningsdesign. Det synes å være behov for forskningsbaserte tiltak som skolene kan ta i bruk i sitt arbeid for å fremme elevenes identitetsutvikling og livskvalitet.

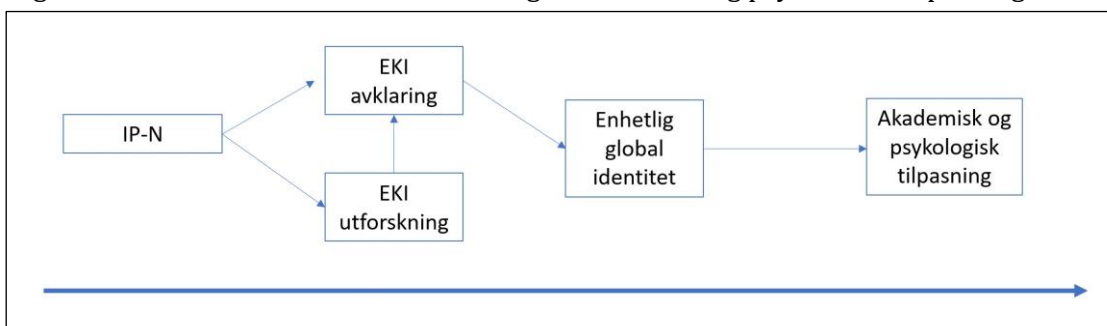
1.3 Identitetsprosjektet: et nytt tiltak under utprøving i Europa

The Identity Project (IP) er et universelt, lavterskel og skolebasert tiltak utviklet i USA som har som målsetting å fremme ungdommers livskvalitet gjennom å styrke deres etniske identitetsutvikling. IP er forankret i utviklingspsykologisk teori og empiri som viser at når en person har kommet frem til en avklaring omkring sin identitet som et resultat av meningsfull utforskning, så fører dette til positiv psykososial tilpasning og fungering (Erikson, 1968; Marcia, 1980). IP intervensjoner direkte i ungdommenes etnisk-kulturelle identitetsutvikling for å fremme utforskning og avklaring av deres etniske identitet, som i neste omgang vil utløse en kaskade av positive prosesser, først i form av en klar og enhetlig global ego-identitet, og deretter i form av positiv psykisk, akademisk og sosial tilpasning og fungering (Umana-Taylor, Kornienko, et al., 2018) (Se Figur 1).

Forskningsresultater fra USA viser at IP kan være effektiv når det gjelder å redusere psykiske plager, og styrke selvtillit og skolemotivasjon (Umana-Taylor, Douglass, et al., 2018; Umana-Taylor, Kornienko, et al., 2018).

IP er et 8-ukers undervisningsopplegg som er designet for å engasjere ungdom i utviklingsprosesser som å utforske sin etniske identitet, og få innsikt i hvilken rolle denne dimensjonen av identiteten spiller i livet deres. På engelsk beskrives disse prosessene som «identity exploration» (utforskning av identitet og tilhørighet), «identity resolution» / «identity achievement» (avklaring av identitet og tilhørighet) og «identity affirmation» (bekreftelse av identitet og tilhørighet) (Phinney, 1992; Rivas-Drake et al., 2014; Umaña-Taylor et al., 2014). Ungdom kan f.eks. utforske sin etniske identitet gjennom å delta i kulturelle aktiviteter typiske for den / de kulturene vedkommende føler seg som en del av. Når en person har kommet til klarhet over sin etniske identitet / sine etniske identiteter, gir det en erkjennelse av hva etnisiteten(e) betyr i livet, slik at personen kan velge og forplikte seg til å leve i overensstemmelse med dette.

Figur 1. Teoretisk modell for sammenhengen mellom IP og psykososial tilpasning



Merk: Pilen illustrerer tiden som går

En bekreftet etnisk identitet, som gjerne kan innebære tilhørighet til flere etniske eller kulturelle grupper, gjenspeiler hvordan personen ser på seg selv, f.eks. personen kan se på seg selv som norsk eller tyrkisk eller norsk-tyrkisk, og hvilke følelser, tanker og erfaringer som er knyttet til dette. Noen er stolte og glade over sin etniske identitet, andre kan ønske at de tilhørte en annen etnisitet, mens enkelte ikke nødvendigvis har så veldig sterke følelser omkring sin etniske identitet. Gjennom IP får elevene en mulighet til å utforske

ulike aspekter knyttet til etnisk identitet på en strukturert måte og over et visst tidsrom, slik at de etter hvert kan gjøre selvstendige valg om hva etnisiteten og kulturen betyr for dem, hvem de vil være og hvordan.

Gjennom ukentlig undervisning i åtte uker skal IP-programmet:

- gi ungdommene en bedre forståelse både av sin egen og andres etnisk-kulturelle bakgrunn(er);
- gjøre dem mer bevisst på hvordan ulike grupper har blitt diskriminert mot opp gjennom historien;
- vise elevene at det kan være større kulturelle forskjeller innenfor en etnisk-kulturell gruppe enn mellom dem;
- engasjere elevene i aktiviteter som skal øke deres forståelse av betydningen av den kulturelle arven fra familien og/eller andre nære personer for hvem de er;
- oppklare misforståelser elevene kan ha om at det er en «riktig» eller «feil» måte å identifisere seg med en etnisk gruppe på;
- vise elevene eksempler på ulike måter ens EKI kan utvikle seg på gjennom barne- og ungdomsårene;
- gi elevene verktøy de kan bruke til å utforske sin etnisk-kulturelle arv;
- og skape en trygg arena der elevene har muligheter til å diskutere sin bakgrunn med andre ungdommer og voksne.

Innholdet og målsettingen med hver av de åtte øktene er beskrevet i Appendix. Gjennom de åtte ukene deltar elevene i aktiviteter i små og store grupper, eller fullfører oppgaver på egen hånd. Resultatene fra disse aktivitetene blir alltid delt med hele klassen. Målet er at elevene blir bedre kjent med seg selv, og med hverandre og med lærerne. Dette pedagogiske grunnlaget i IP gjenspeiler prinsippene i **kontakthypotesen** (Allport, 1954), om at interkulturell kontakt fører til mindre fordommer og diskriminering, og mer inkluderende holdninger og respekt, dersom fire betingelser er til stede: Skolens lærere og ledelse må gi sin støtte til at elevene har kontakt på tvers av etniske og kulturelle grupper, alle elevene har lik status, de må samarbeide om meningsfulle oppgaver, og ha felles mål (Pettigrew et al., 2011).

IP er lavterskel, fordi det er lite ressurskrevende. Det er ansatte ved skolen som får opplæringen i å gjennomføre undervisningsopplegget ved hjelp av en detaljert manual, noe som tilfører skolen nyttig kompetanse. Tiltaket tar til sammen bare 16 timer å gjennomføre, og det er fordelt på åtte uker. Det er også lite ressurskrevende med tanke på materiell, det er stort sett skriveutstyr, fargeblyanter og papir som skal til. Det er også lavterskel fordi det er rettet mot hele elevgruppen, og det er ikke behov for noen form for kartlegging eller utvelgelse for å delta.

IP skiller seg fra mye av det som finnes av tilgjengelig materiell og ressurser, ved at hovedfokus er på etnisk identitetsutvikling, det er forankret i teori om identitetsutvikling, og hvordan man kan endre denne. IP er også et forskningsbasert tiltak, der man har påvist at elever som deltar i tiltaket, utforsker sin etniske identitet mer enn elever som ikke deltar, de kommer til en avklaring omkring sin etniske identitet, noe som fører til en sterkere helhetlig ego-identitet og bedre psykisk helse og akademisk fungering.

I tillegg til vårt arbeid med å tilpasse IP til norske forhold, er tilsvarende prosjekter i gang i Tyskland, Sverige, Hellas og Italia.

1.3.1 Den Norske versjonen av Identitetsprosjektet, IP-N

I 2018 initierte FHI et samarbeid med Minoritetsrådgivere i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) for å tilpasse IP kulturelt til å være relevant for elever i flerkulturelle videregående skoler i Norge. Minoritetsrådgiverne har et omfattende mandat, knyttet både til forebygging, integrering og veiledning til ulike etater om disse temaene. De har spisskompetanse på problemstillinger knyttet til negativ sosial kontroll, tvangsekteskap og æresrelatert vold, og samarbeider tett med skolens elevtjeneste. De følger opp elever og ansatte ved skolene minoritetsrådgiver er utplassert på, og elever ved skoler i nærområdet ved behov. Minoritetsrådgiverne skal også styrke kompetansen til ansatte i lokale flyktnings tjenester, NAV, voksenopplæringsinstitusjoner og andre hjelpetjenester om tematikken. Minoritetsrådgiverne jobber ofte med elever med kompleks problematikk, men ifølge dem er det mangel på gode forskningsbaserte tiltak som kan være et redskap i arbeidet deres. I samtaler med minoritetsrådgivere har det kommet frem at nesten uansett hvilke problemer ungdommene oppsøker dem for, så er identitetsproblematikk en del av det (Minoritetsrådgiver HB, personlig meddelelse, 10. desember 2018), og dette har vært viktig del av motivasjonen for å bidra til å tilpasse IP til elever i norske flerkulturelle skoler.

En diskusjon som har pågått siden vi startet med å tilpasse IP-manualen til norske forhold, er hvordan vi skal konseptualisere etnisk identitet i en norsk kontekst. I den opprinnelige amerikanske manualen bruker man **ethnic-racial identity**, et begrep vi alle var enige om ikke er relevant, i og med at man ikke kategoriserer mennesker i forhold til rase her i Norge, ettersom det regnes som en ikke-vitenskapelig, sosialt konstruert kategori. Rasebegrepet er knyttet til en ideologi om at den «hvite» rasen er overordnet alle andre, noe som har rettferdiggjort forskjellsbehandling, undertrykkelse, trusler og vold (Kyllingstad, 2017). I første utgave av norske utgaven av IP-manualen ble vi enige om å benytte **etnisk-kulturell identitet og etnisk-kulturell tilhørighet og opprinnelse, EKI**. Med dette ønsket vi å formidle at etnisitet og kultur hører sammen, og referer både til gruppen og de praksiser, verdier, ritualer og symboler osv. som er typiske blant medlemmene. Et annet forhold som har vært viktig å fremheve i den norske IP-manualen, er at en persons EKI ikke nødvendigvis er knyttet til én spesifikk gruppe, men kan inneholde elementer fra to eller flere ulike grupper. Tanken er at deltakelse i IP-N kan bidra til at elevene får en bedre forståelse for hvilke/n etnisk-kulturelle aspekter som er viktige for deres EKI.

Arbeidet med å tilpasse IP-manualen begynte høsten 2019, men ble til tider avbrutt pga. Covid-19 tiltakene. Men høsten 2021 ble den første norske versjonen av IP, Identitetsprosjektet – Norsk utgave (IP-N) prøvd ut i tre flerkulturelle videregående skoler på Østlandet. Folkehelseinstituttet hadde ansvar for å evaluere implementeringen av det nye undervisningsopplegget for å fremme etnisk identitet.

Det må likevel nevnes at forholdene var langt fra ideelle for en utprøving av et nytt undervisningsopplegg. Denne første gjennomføringen av IP-N, og datainnsamlingen for å evaluere prosessen, var sterkt preget av Covid smitte og Covid-restriksjonene, som bidro til høyt fravær blant elevene.

Den overordnede målsettingen med denne rapporten er å få kunnskap om IP-N er relevant for, og gjennomførbart i, flerkulturelle norske skoler.

1.4 Avgrensning og problemstilling

De mer spesifikke målsettingene med studien er å

1. ... undersøke behovet for tiltak som fremmer elevenes etniske identitetsutvikling
2. ... evaluere implementeringen av tiltaket spesielt med tanke på relevans og aksept (acceptability) og gjennomførbarhet (feasibility)
3. ... undersøke reliabilitet og validitet i måleinstrumenter som benyttes for å få kunnskap om elevenes EKI. Disse måleinstrumentene er også planlagt brukt i fremtidige effekt-evalueringen av IP-N.

1.5 Viktige begreper i flerkulturelle oppvekstmiljøer

Det er mange begreper som er spesielt betydningsfulle for barns utvikling i flerkulturelle oppvekstmiljøer. Noen slike begreper er velkjente for de fleste, uten at det nødvendigvis betyr at det er en felles forståelse for begrepenes innhold (f.eks. kultur). Noen begreper benyttes mest av forskere og andre med spesiell interesse for flerkulturell oppvekst (f.eks. akkulturasjon). Noen ganger blir ord og uttrykk tatt i bruk ukritisk, uten at man er seg bevisst at de både kan virke støtende, at de kan bidra til å fremmedgjøre eller skape avstand mellom grupper av mennesker (f.eks. fremmedkulturell, fjernkulturell). Både det tidligere Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007) NRK (2014) og Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring (<https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/>) har publisert ordlister for å bidra til en enhetlig og respektfull kommunikasjon i norsk flerkulturell kontekst.

1.5.1 Etnisitet og kultur

Begrepene «etnisitet» og «kultur» er nært knyttet til hverandre, for noen er de overlappende, mens for andre er det forskjellige fenomener. Noen vil si at en persons etnisitet først og fremst gjelder hvordan vedkommende opplever sin tilhørighet til en gruppe der medlemmene har en felles opprinnelse og felles aner (Liebkind, 2006). Andre vil si at en etnisk gruppe er avgrenset ved at medlemmene har felles opprinnelse og felles kultur. Mange forbinder også etnisitet med markører som hudfarge, språk eller religion.

Kulturbegrepet består av mange ulike komponenter som f.eks. materiell kultur (hvordan folk deler varer, tjenester, teknologi), subjektiv kultur (ideer og kunnskap som deles i en gruppe), og sosial kultur (felles regler for sosial atferd; institusjoner) (Cohen, 2009). I følge D'Andrade and Strauss (1992) utgjøres en kultur av praksiser, ideologier, overbevisninger, verdier, tradisjoner, riter og ritualer, gester, motiver, holdninger og hvordan man uttrykker følelser, som er felles for en etnisk gruppe. En slik essensialistisk kulturforståelse innebærer at kultur er noe uforanderlig, noe en person har.

Den er ofte knyttet til stereotypier om menneskene innenfor samme kultur, som f.eks. at alle nordmenn er glade i å gå på ski, eller at spanjoler er lidenskapelige og har et heftig temperament. Slike generaliseringer overser det faktum at det kan være like store forskjeller mellom mennesker innenfor en kultur som det er på tvers av kulturer.

Etniske grupper og kulturer er ikke statiske, men utvikles og endres over tid, og særlig i våre dagers globaliserte verden kan det være vanskelig å avgrense etnisitet og kultur i forhold til geografi eller tema. Ifølge en dynamisk kulturforståelse, er ikke kultur noe man

har, men noe man gjør, noe som skapes mellom mennesker når de kommuniserer med hverandre, og som derfor er i stadig endring.

Selv om vi har gått bort fra å kategorisere mennesker i forhold til raser, er også etnisitet og kultur knyttet til maktstrukturer i samfunnet, og til hvem som bestemmer hvem som hører til i den ene eller den andre gruppen. Phenotypiske trekk som hudfarge, i sammen med ytre kjennetegn som klesstil, etternavn eller språk, kan ofte være med å påvirke hvordan en person vil lykkes på arbeids- og boligmarkedet, og sannsynligheten for å bli utsatt for vold og trusler og annen hatkriminalitet.

Begrepet «etniske nordmenn» blir stadig mer brukt for å beskrive mennesker som langvarige familierøtter i Norge, til forskjell fra personer med ikke-norsk opprinnelse. Det offentlige ordskiftet har med all tydelighet vist at det er vanlig å assosiere betegnelsen «etnisk norsk» med hvithet, se f.eks. (Naveen, 2022). Mens mange europeere og angloamerikanere derfor lett kan passere for å være etnisk nordmenn, er dette mye vanskeligere for nordmenn med bakgrunn fra Afrika, Latin-Amerika eller Asia (Kyllingstad, 2017).

I Identitetsprosjektet jobber elevene med å utforske og beskrive elementer av kulturen som kommer til uttrykk i familiene deres, og/eller hos andre personer eller grupper de har sterk tilhørighet til. Aktivitetene skal fremme en forståelse blant elevene både av at kulturer har fellestrekk og særtrekk, og at de endres over tid.

1.5.2 Flerkulturelt, interkulturelt, eller kulturelt mangfold

Vi bruker disse begrepene om hverandre i denne rapporten, for å beskrive miljøer der flere kulturer er representert, som f.eks. skoler, nabolag, storsamfunn eller organisasjoner. Men det er likevel verdt å merke seg at enkelte fagpersoner hevder at flerkulturell og kulturelt mangfold / interkulturell samhandling, beskriver ulike sosial-politiske synspunkter på hvordan kontakten mellom ulike kulturgrupper skal være. Den *flerkulturelle modellen* beskriver miljøer der grupper med forskjellig kultur og etnisitet lever side om side, uten egentlig å ha kontakt med hverandre. I motsetning til dette, beskriver den *kulturelle mangfoldsmodellen* og den *interkulturelle modellen* miljøer der det er samhandling og dialog mellom kulturgruppene, basert på åpenhet og respekt. Det legges vekt på å utvikle en dypere forståelse for kulturelle verdier og praksiser som er forskjellige fra ens egne, og å fremme gjensidig forståelse og tillit mellom mennesker og styrke toleranse og gjensidig respekt gjennom samarbeid og deltakelse. Man antar at på samfunnsnivå vil kulturelt mangfold og interkulturell samhandling føre til en reduksjon i fordommer og stereotypier, og en styrking av sosial integrering, og en større opplevelse av felles mål, enhet og samhold på tvers av kulturgruppene (Amir, 1969; Barrett, 2013; Gaertner et al., 1996).

1.5.3 Akkulturasjon

Fra et utviklingspsykologisk perspektiv beskriver akkulturasjon den sosiale, emosjonelle og kognitive utviklingen til barn med innvandrers- og annen etnisk minoritets-bakgrunn, som vokser opp i to- eller flerkulturelle samfunn (Schwartz et al., 2010). En viktig oppgave for barn og med etnisk minoritetsbakgrunn er å lære seg og forstå hvordan dagliglivets rutiner, atferdsmønstre, ritualer og tradisjoner kommer til uttrykk både innenfor deres opprinnelseskultur, og i majoritetskulturen. Med andre ord, de må utvikle *kulturkompetanse* i form av kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å delta på en meningsfull måte i aktivitetene til begge disse gruppene (Oppedal & Toppelberg, 2016).

Akkulturasjon omfatter utviklingsprosesser som er felles for alle barn og unge uavhengig av deres tilhørighet til en minoritets- eller majoritetskultur, som f.eks. å utvikle nære relasjoner til venner og betydningsfulle voksne. Akkulturasjon omfatter også belastninger som er felles for alle barn og unge, f.eks. knyttet til skolearbeid og konflikter innen deres sosiale nettverk. Men, det faktum at barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn forholder seg til minst to kulturelle grupper innebærer også erfaringer som er unike for deres situasjon, som at de må utvikle tospråklige ferdigheter og at de blir utsatt for fordommer og diskriminering pga. sin kulturelle bakgrunn.

Akkulturasjonsbegrepet omfatter altså mye mer enn tospråklig utvikling. Det referer både til adferdsmønstre, identitet og tilhørighet, og til verdier (Schwartz et al., 2010). Det er viktig å merke seg at forskningsbasert kunnskap viser at ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn som har tilhørighet til og kompetanse innenfor både minoritets- og majoritetskulturen, har bedre livskvalitet og mer positive psykologiske utviklingsforløp enn ungdom som identifiserer seg ensidig enten med minoritets- eller majoritetskulturen. (Nguyen & Benet-Martínez, 2013).

1.5.4 *Innvandrere, etniske minoriteter, flerkulturelle, krysskulturelle*

Det er mange ulike begreper som benyttes for å kategorisere den norske befolkningen i ulike etnisk-kulturelle grupper. En stor utfordring med alle disse begrepene er både brukes, og oppfattes av mange som en beskrivelse av personer som ikke-(helt)-norske. «Innvandrerbefolkningen» omfatter ifølge SSB både personer født i utlandet av utenlandsfødte foreldre som har flyttet til Norge (innvandrere) og personer født i Norge av utenlandsfødte foreldre. Begge gruppene blir omtalt som «barn og unge med innvandrerbakgrunn». Men «innvandrere» benyttes også ofte om personer født i Norge, noe som kan medføre utfordringer for ungdommer og unge voksne, som prøver å utvikle en forståelse for hva det betyr for dem å være født i Norge, men også ha tilhørighet til kulturen og den etniske gruppen foreldrene representerer. Ungdommer med innvandrerbakgrunn omtaler ofte seg selv som «utlendinger», selv om de er født og oppvokst i Norge og har norsk statsborgerskap. På folkemunne kategoriserer man gjerne folk i forhold til hudfarger, f.eks. hvit, brun eller sort hudfarge (Solvang, 2022). I skolen blir elever med innvandrerbakgrunn kategorisert som «minoritetsspråklige elever, dersom de har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

«Etniske minoriteter» omfatter både etniske grupper som har status som nasjonale minoriteter (kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, romer og romanifolk/tatere) og andre etniske grupper med en nyere innvandringshistorie. Så vel dette begrepet som innvandrerbegrepet skaper et skille mellom oss (ikke-innvandrer/etnisk majoritet) og dem (innvandrer/etnisk minoritet), og kan gi en opplevelse av at den ene gruppen er bedre enn den andre. Når man kategoriserer personer som en del av innvandrerbefolkningen eller en etnisk minoritet, kan det også skape en oppfatning av at dette er én gruppe, og at man overser de betydelige kulturelle variasjonene som finnes både innad i, og mellom ulike subgrupper av innvandrerbefolkningen. Det er likevel viktig å understreke at ungdom som tilhører en etnisk minoritetsgruppe eller innvandrerbefolkningen, har til felles at de vokser opp med og forholder seg til flere kulturer, i første rekke den som familien representerer, og den de møter på skolen. Slik oppvekst tilfører mange ressurser, som at man snakker flere språk, og har kompetanse til å delta aktivt innenfor flere kulturgrupper. Men en flerkulturell oppvekst er også forbundet med utfordringer, i særdeleshet ulike former for diskriminerende handlinger fra andre (Brekke et al., 2020).

«Krysskulturell», «multikulturell» og «flerkulturell» brukes om barn og unge for å unngå begreper som kan virke nedsettende, eller som skiller mellom Vi og De, og for å understreke deres tilhørighet til mer enn én kultur. Disse begrepene er ikke beheftet med stereotyper på samme måte som ulike etniske minoritetsgrupper er det, de sier heller ikke noe om hvor en person er født. Begrepene omfatter alle som lever i, og forholder seg til to eller flere kulturelle miljøer i betydelige deler av barne- og ungdomsårene, inkludert barn og unge med en etnisk majoritetsbakgrunn i flerkulturelle oppvekstmiljøer (Salole, 2014).

Gjennom arbeidet med IP-N har vi i IP-N teamet strevd med å finne frem til en begrepsbruk som er inkluderende og ikke forbundet med negative holdninger, noe som synes svært vanskelig. I denne rapporten har vi landet på å benytte flerkulturell og krysskulturell om alle ungdommene i flerkulturelle skoler og miljøer, uavhengig av deres etnisk-kulturelle bakgrunn og tilhørighet. Uavhengig av om elevene har norsk statsborgerskap eller ikke, har vi valgt å følge SSB sine retningslinjer for å kategorisere i forhold til innvandrerstatus, der det er relevant å dele i undergrupper. Vi bruker derfor «etnisk norske» for å beskrive elever med to norskfødte foreldre eller 3 – 4 norskfødte besteforeldre. «Etniske minoriteter» betegner elever som har en eller to utenlandsfødte foreldre eller 3 – 4 utenlandsfødte besteforeldre. Vi har ikke noe informasjon som kan identifisere eventuelle utenlandsfødte barn som er adoptert av etnisk norske foreldre.

2 Metode

2.1 IP-N implementering og evaluering av IP-N

En søknad om godkjenning av prosjektet i de Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) ble avvist på bakgrunn av en vurdering av at prosjektet ikke trengte godkjenning fra REK for å gjennomføres. «Komiteen vurderer at prosjektet, slik det er presentert i søknad og protokoll, ikke vil gi ny kunnskap om helse og sykdom da målsettingen var å pilotere og evaluere implementeringen av IP-N manualen på tre videregående skoler på Østlandet. Prosjektet faller derfor utenfor REKs mandat etter helseforskningsloven, som forutsetter at formålet med prosjektet er å skaffe til veie "ny kunnskap om helse og sykdom", se lovens § 2 og § 4 bokstav a). Vi gjennomførte i stedet en personvernkonsekvensutredning (DPIA), som ble godkjent internt på FHI.

2.1.1 Opplæring av IP-N kursledere

Det var IP-N-teamet på FHI som gjennomførte opplæringen av kursledere i å undervise i IP-N manualen, i samråd med og ifølge retningslinjer gitt av tiltakets opphavskvinne, A. Umaña-Taylor. Opplæringen, som fant sted på FHI, gikk over tre dager. Vi gikk gjennom IP-N økt for økt, på samme måte som programmet blir undervist til elevene i klasserommet. Kurslederne gjennomførte alle aktivitetene i øktene, jobbet i små og større grupper og delte erfaringene sine med hverandre. Det var også satt av tid til å diskutere innhold og praktiske ting rundt gjennomføringen av tiltaket på skolene. Prosjektleder presenterte generell informasjon om identitetsutvikling i ungdomsårene og om bakgrunnen for utviklingen av Identitetsprosjektet. Vi fikk svært positive tilbakemeldinger på formen på opplæringen, og kurslederne fant det nyttig å oppleve Identitetsprosjektet som elever.

2.1.2 Rekruttering, deltakere og datainnsamling

Rekrutteringen til forskningsprosjektet skjedde gjennom flere trinn. Våren 2018 kontaktet prosjektleder B. Oppedal minoritetsrådgiver, MR, HB med forespørsel om å etablere et samarbeid for å utvikle og tilpasse Identitetsprosjektet til norske forhold. Dette resulterte etter hvert i et samarbeid mellom FHI og IMDi, som ga sine minoritetsrådgivere på Østlandet mulighet til å delta i prosjektet. De MR'ene, som meldte interesse for prosjektet, opprettet kontakt mellom representanter for ledelsen på sine respektive skoler og prosjektlederen. Skolelederne forespurte lærere om å være skolens IP-N kursledere, og gjennomføre IP-N i sine klasser sammen med skolens MR'er Denne utvelgelsen var basert på lederens antakelser om hvilke lærere som kunne være interessert i delta i prosjektet, og hvilke linjer IP-N ville passe spesielt godt til. Prosjektleder ble invitert til personalmøter på Skole 2 og Skole 3 for å informere alle lærerne på studieretningene som skulle tilby IP-N. Skolene utpekte også kontroll-klasser til prosjektet, fra samme utdanningsprogrammer som intervensjonsklassen. Skolene inviterte elevene fra alle disse klassene til et møte, der IP-N forskerne informerte om IP-N og evalueringsprosjektet. Vi delte ut skriftlig informasjon om prosjektet som elevene kunne ta med seg hjem, i sammen med en samtykke-erklæring, som ble samlet inn av IP-N forskerne på slutten av møtet. Elever som ønsket å «tenke seg mer om» før de bestemte seg for eller imot evt. deltakelse, fikk mulighet til å levere samtykket til lærer på et senere tidspunkt.

Vi benyttet både kvalitative og kvantitative metoder for å innhente data til denne studien. Målgruppen var elever på de tre skolene som fikk gjennomgå IP-N, og elever fra klasser som fungerte som kontrollgruppe.

2.1.3 Intervjuer før IP-N

For å få kunnskap om behovet for skolebaserte tiltak som er tilpasset flerkulturelle oppvekstmiljøer, gjennomførte vi tre fokusgruppe-intervjuer med elever før IP-N skulle starte. IP-N-forskerne inviterte elevene til å delta gjennom et brev med informasjon om prosjektet og intervjuene, som minoritetsrådgiverne og lærerne delte ut til elever de mente ville være interessert i å delta i slike samtaler. Alle deltakerne i fokusgruppeintervjuene ble rekruttert fra klasser som IKKE skulle delta i IP-N utprøvingen, men som gikk på samme klassetrinn. For å sikre informasjon både fra gutter og jenter, med både etnisk norsk og minoritetsbakgrunn, inviterte vi gutter med etnisk minoritetsbakgrunn på Skole 1, jenter med etnisk minoritetsbakgrunn på Skole 2 og gutter og jenter med etnisk norsk og minoritetsbakgrunn på Skole 3. Det endelige utvalget for disse fokusgruppene besto av:

- Skole 1: fire gutter med innvandrerbakgrunn
- Skole 2: fire jenter med innvandrerbakgrunn
- Skole 3: tre jenter og tre gutter, hvorav en hadde minoritetsbakgrunn.

Ved oppstarten av opplæringen av kursledere, utførte vi separate fokusgruppeintervjuer med MR'ene og lærerne. Alle intervjuene varte ca. en time, og elevene fikk hvert sitt gavekort for å kompensere for tiden deres.

2.1.4 Intervjuer etter IP-N

For å få kunnskap om faktorer som kan fremme og hemme gjennomføringen av IP-N, gjennomførte vi individuelle intervjuer på Teams med 10 av de 12 IP-N kurslederne, fire MR'ere og seks lærere. Én kursleder var innlagt på sykehus da vi gjennomførte intervjuene, den andre klarte vi ikke å komme i kontakt med, sannsynligvis pga. en hektisk skolehverdag.

Videre gjennomførte vi individuelle intervjuer med 14 elever og 2 intervjuer a to elever (18 elevintervjuer i alt) som alle hadde deltatt i IP-N på de tre skolene. Disse elevene hadde svart «ja» på spørsmål om de ville delta i et intervju om sine erfaringer med IP-N som var inkludert i T1-spørresjemaet. IP-N teamet gjennomførte intervjuene på elevenes respektive skoler.

2.1.5 Spørreskjema

For å få kunnskap om psykometriske kvaliteter ved måleinstrumenter som benyttes for å evaluere Identitetsprosjektet internasjonalt, og eventuelle endringer i EKI over tid, besvarte 135 elever (60 elever fra intervensjonsklassene, og 75 elever fra kontrollklassene) spørreskjemaer om sin identitet og livskvalitet. Av disse besvarte 88 elever (41 fra intervensjons- og 47 fra kontroll-klassene) spørreskjemaene etter at IP-N var gjennomført. Hovedsakelig av hensyn til Covid-19 restriksjonene, strakk T2-datainnsamlingen seg fra begynnelsen av januar til 16. mai.

2.1.6 Innhold i intervjuene og spørreskjema

Vi benyttet deler av en intervjuprotokoll som var utviklet av det svenske IP-teamet (Ann Frisén et al.) til fokusgruppe-intervjuene for å få informasjon om behovet for skolebaserte tiltak som fremmer elevenes identitetsutvikling. Fokuset i dette intervjuet er på hvordan skolene behandler temaer knyttet til etnisitet. Elevene ble innledningsvis presentert for et bilde av en gruppe ungdommer fra videregående skole, med ulike kjønn, hudfarger og klær. Elevene ble spurt om ungdommene på bildet hadde samme etnisitet. Hensikten var å få kunnskap om hvilke markører ungdommene har for etnisitet, og å etablere en felles forståelse av begrepet etnisitet, før selve intervjuet startet. Intervjuene med kurslederne begynte direkte med første spørsmål «Lærer skolen elevene om etnisitet?»

IP-N-teamet utviklet selv intervjumanualer til implementerings-intervjuene, dvs. intervjuene vi gjennomførte etter at IP-N var ferdig i klassene. I intervjuene spør vi spesifikt om informantenes egne opplevelser, erfaringer og synspunkter vedrørende de ulike temaene i IP-N kurset. Intervju-manualen var strukturert for å gi informasjon om individuelle, sosiale og strukturelle faktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av IP-N i en skolekontekst.

Måleinstrumentene i det elektroniske spørreskjemaet som omhandler livskvalitet (fornøydhet, selv-bilde, akademisk engasjement og depressive plager) er anerkjente skalaer som har blitt og blir benyttet i mange ulike land og kulturer. Måleinstrumentene som omhandler identitet er for det meste utviklet av amerikanske forskere, men flere av dem er brukt internasjonalt, og de benyttes alle i forskningen på Identitetsprosjektet i Europa.

Variablene som benyttes i denne rapporten:

Bakgrunn:

- ✓ Kjønn
- ✓ Alder
- ✓ Fødeland selv
- ✓ Fødeland foreldre
- ✓ Fødeland besteforeldre
- ✓ Alder ved ankomst til Norge

Informasjon om fødeland benyttes til å kategorisere elevene som etniske norske og etniske minoriteter, med bakgrunn i Statistisk sentralbyrå sine retningslinjer for å kategorisere innvandrerbefolkningen: *Innvandrere er definert som personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. Norskfødte med innvandrerforeldre er personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre, og som har fire utenlandsfødte besteforeldre.*
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere#:~:text=Innvandrere%20er%20definert%20som%20personer,som%20har%20fire%20utenlandsf%C3%B8dte%20besteforeldre.>

Livskvalitet er et sammensatt begrep, i denne rapporten er følgende dimensjoner inkludert:

Livstilfredshet, Dieners Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985). 5 items. Elevene angir hvor enig de er i fem utsagn på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

Selvbilde, Rosenbergs Selvtillits-skala (Rosenberg, 1979). 10 items. Elevene krysser av på hvor enige de er på en skala fra 1 (helt uenig) til 4 (helt enig). Eksempel: «Jeg er i stand til å gjøre ting like godt som folk flest».

Akademisk engasjement, Engagement versus Disaffection with Learning: Student Report Scale (Skinner et al., 2009). 10 items. Elevene angir hvor ofte de har hatt ulike erfaring på skolen på en skala fra 1 (aldri) til 5 (alltid/hele tiden). Eksempel: «Jeg liker å lære nye ting i timene».

Depressive plager. Center for Epidemiological Studies Depression Scale, CES-D10 (Mohebbi et al., 2018). 10 items. Elevene anger hvor ofte de har vært plaget siste uken av ulike symptomer på en skala fra 0 (sjelden eller aldri: mindre enn 1 dag) til 3 (mesteparten eller hele tiden: 5-7 dager). Eksempel: «Jeg følte at alt jeg gjorde var anstrengende, at alt var et ork».

Identitet:

Global identitet, Erikson Psychological Stage Inventory (EPSI) (Rosenthal et al., 1981). 12 items. Elevene angir hvor enige de er i hvert utsagn på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig). Eksempel: «Jeg har full kontroll over hvem jeg er».

Etnisk-kulturell identitet (EKI) – utforskning, avklaring, og bekreftelse. Ethnic Identity Scale-Brief (Douglass & Umaña-Taylor, 2015). 3 items på hver subskala. Elevene angir hvor godt hvert av de ni utsagnene beskriver dem på en skala fra 1 (beskriver meg ikke i det hele tatt) til 4 (beskriver meg veldig godt). Eksempel: EKI-utforskning «Jeg har deltatt i aktiviteter som har lært meg om etnisiteten min»; EKI-avklaring «Jeg vet hva min etnisitet betyr for meg»; EKI-bekreftelse «Jeg liker ikke etnisiteten min». Skårene på dette utsagnet skal reverseres, slik at «beskriver meg veldig godt» blir skåret som 1.

Flerkulturell identitet (FKI)– opprinnelseskulturen og majoritetskulturen. Fra the Multi-group Ethnic Identity Scale (MEIM) (Phinney, 1992). 4 items for hver subskala. Gis bare til elever med innvandrerbakgrunn. Elevene angir hvor enige de er i hvert av de åtte utsagnene på en skala fra 1 (helt uenig) til 4 (helt enig). Eksempel: FKI-opprinnelseskulturen: «Jeg ser på meg selv som en del av kulturen foreldrene mine kommer fra»; FKI-majoritetskulturen «Jeg ser på meg selv om norsk».

Etnisk identitetskrise (Oppedal et al., 2005; Oppedal et al., 2004). Måler om personen har problemer med å velge og ta en avgjørelse om sin EKI. Gis bare til elever med innvandrerbakgrunn. 6 items. Elevene angir hvor enige de er i hvert utsagn på en skala fra 1 (helt uenig) til 4 (helt enig). Eksempel: «Jeg vet ikke om jeg ønsker å leve slik ungdommer i Norge gjør»; «Det er vanskelig å bestemme om jeg skal leve slik ungdommene gjør i landet foreldrene mine kommer fra».

For depressive plager summerte vi skårene til elevene til en skala fra 0 – 30, der 0 betyr fravær av depressive plager, mens 30 betyr hyppige plager mesteparten av tiden. For de resterende måleinstrumentene laget vi skalaer av elevenes gjennomsnitt-skåre på alle spørsmålene i det aktuelle måleinstrumentene, som strekker seg fra 1 – 4 eller 5. På disse skalaene angir 1 at det er et lavt nivå av det aktuelle fenomenet, f.eks. utforskning av etnisk-kulturell identitet, mens 4 eller 5, avhengig av antall svarkategorier på spørsmålene, angir det høyeste nivået.

2.2 Analyser

2.2.1 Fokusgrupper og individuelle intervjuer

På grunn av tidsbegrensninger og sykdom var det ikke mulig å transkribere alle fokusgruppe og individuelle intervjuer og gjennomføre analyser med en vitenskapelig framgangsmåte fullt ut. For denne rapporten valgte vi derfor i stedet en pragmatisk framgangsmåte: Vi har inkludert alle fokusgruppeintervjuene, samt alle ti individuelle intervjuer med kurslederne. Fra de 18 individuelle elevintervjuene valgte vi tilfeldig ut i alt åtte intervjuer med ti elever (to av intervjuene ble gjennomført med to elever samtidig) slik at alle intervensjonsklassene på de tre skolene var representert. Først lyttet vi til hvert intervju i sin fulle lengde, og gjorde grove notater om viktige poenger. Deretter utformet vi en tabell for hver type intervju (fokusgruppe og individuelle) der hver rad besto av et spørsmål fra de respektive intervju-guidene, og kolonnene besto av svarene fra hver av informantene / gruppene. Deretter lyttet vi til intervjuene én gang til, og oppsummerte mer detaljert den viktigste informasjonen i kolonnene til de respektive informantene. Dette gjorde det mulig å sammenlikne svarene fra informantene, og plukke opp viktige poenger og argumenter.

Informasjonen fra tabellene med de **individuelle** intervjuene med kurslederne og elevene om deres erfaringer med gjennomføringen av IP-N, ble i neste runde diskutert av IP-N-teamet, og kategorisert som individuelle, sosiale og strukturelle faktorer som kan fremme eller hemme at IP-N. I tillegg laget vi en oversikt over kursledernes og elevenes erfaringer med hver enkelt av de åtte IP-N øktene.

3 Resultater: Behov og implementering

I det følgende vil vi først beskrive hvordan deltakerne i fokusgruppene som ble gjennomført før oppstart av IP-N, opplever at skolene deres behandler temaer knyttet til etnisitet. Deretter vil vi gjengi de viktigste erfaringene kurslederne og elevene hadde med gjennomføringen av Identitetsprosjektet, for å belyse hvilke faktorer som bidrar til at undervisningsopplegget blir gjennomført i overensstemmelse med manualen, og hvilke faktorer som kan få kurslederne til å avvike fra innholdet i manualen.

3.1 Etnisitet i skolens undervisning

I forbindelse med tilpasningen av IP til elever i norske flerkulturelle videregående skoler, ønsket vi å få informasjon i om hvilken grad skolens praksiser gjenspeiler læreplanverkets verdier og prinsipper når det gjelder å tilrettelegge for elevenes identitetsutvikling. Med bakgrunn i hvor sentral den etnisk-kulturelle identiteten er blant flerkulturelle ungdommer fokuserte vi på om og hvordan skolene jobber for å styrke denne viktige dimensjonen av elevenes selvopplevelse. Samtidig ønsket vi å få kunnskap om hvordan IP-N kan brukes som et redskap for skolene i deres bestrebelser på å fremme en positiv identitetsutvikling hos elevene innenfor rammene av et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Vi stilte følgende spørsmål til kurslederne og elevene: «Hva er deres erfaringer med hvordan skolen behandler etnisitet?», «Lærer skolen elevene om etnisitet?» og «Hvordan er det å prate om etnisitet på skolen»? (Sandberg et al., Manuscript in preparation).

3.1.1 Kursledernes erfaringer: Skolene behandler temaer om etnisitet på indirekte måter

En rød tråd i diskusjonen blant lærerne er at de reflekterer over hvilke muligheter de ulike fagene og læringsmålene gir for å jobbe med temaer om etnisitet og kultur, og hvilke utdanningsprogrammer disse kan passe inn i. I meningsutvekslingen kommer det fram at de ikke direkte behandler slike temaer, men at særlig programfagene på Helse og Oppvekst gir muligheter til å komme inn på dem:

(5) «Nei, men det vi driver med i kommunikasjonsfag eller noe sånn programfag. Der er vi inne på og prater om det. Men ellers, ... sånn annen type av mestringskurs og litt sånne ting, Tankekraft hadde vi også en liten runde, men det er ikke noe som surrer og går for alle elever kontinuerlig».

(3) «Jeg er enig ... det er mest i forbindelse med kommunikasjonsfag, kommunikasjon og samhandling på Helse og Oppvekst». (Lærer og kursleder)

Men også i andre fag, f.eks. sosiologi og psykologi, er det muligheter til å ta opp temaer om etnisitet. Så vel lærerne som MRene kommer inn på hvordan litteratur kan brukes. En kursleder nevner at identitet er overordnet tema i læreplanene, noe som gir lærerne muligheten til å velge, f.eks. i norsk «å lese bøker som tante Ulrikkes vei, som tar opp slike temaer, men det blir jo opp til hver enkelt lærer» (lærer og kursleder). MRene fremhever at etnisitet ligger i pensum, men at det er mer **indirekte** måter å behandle det på «... f.eks.

litteratur som elevene leser som kan ta opp en problematikk. Det er kanskje en annen merkelapp knyttet til det» (enn etnisitet; vår anm.) (MR og kursleder). MR'ene kommer også inn på at det kan virke enklere og mer naturlig å ta opp denne tematikken på Helse og Oppvekst enn på andre linjer. De lærerne som selv underviser på Helse og Oppvekst fremhever også at de snakker om etnisitet i programfagene, «eller ikke etnisitet som begrep, men at det kan komme inn diskusjoner rundt det» (lærer og kursleder). Noen lærere benytter elevenes utplassering i praksis, der de møter pasienter og brukere med mange ulike etnisk-kulturelle bakgrunner, til å diskutere variasjoner i religion og kultur, og betydningen av å ha respekt for disse forskjellene.

Andre kursledere bruker samenes plass i læreplanen som et eksempel på hvordan skolen underviser om etnisitet. På spørsmål fra intervjueren om lærerne spesifikt benytter begrepet «etnisitet» i denne undervisningen, svarer en av lærerne:

«Det vet jeg ikke helt. Det er ikke så stor bevissthet rundt det ... Det er jo i norsk da at vi har om det samiske, da blir det veldig mye om fornorskingsprosessen, jeg tror ikke vi bruker, vi har ikke noe bevisst forhold til etnisitet» (Lærer og kursleder)

Mens det er enighet om at etnisitet og kultur behandles på Helse og Oppvekstlinjene, opplever en lærer som underviser på studiespesialiseringslinjen at det er mye vanskeligere å ta opp slike temaer der av mange grunner: «Vi har veldig store klasser, vi kan ha opptil 30 elever i en klasse, vi har mye forskjellige lærere, det er veldig stort faglig fokus, det er veldig mye kompetansemål de skal gjennom (...) det er, ja, de får veldig lite av det de trenger på andre områder (...) Det er derfor jeg tenker at dette prosjektet (IP-N) også kan være veldig fint der da» (Lærer og kursleder). Selv om denne læreren opplevde at IP-N kunne være spesielt viktig på linjer som har lite rom for å ta opp temaer som er knyttet til elevenes EKI, endte hen opp med ikke å gjennomføre IP-N i studiespesialiserings-klassen, for det ble vanskelig å ta en avgjørelse om hvilke fag som skulle brukes til det.

Av intervjuene med lærerne kom det frem at de ikke ble forberedt på å undervise om etnisitet og identitet gjennom sine respektive utdanninger. Den kompetansen de hadde til å undervise om kultur, etnisitet og identitet, hadde de ervervet seg gjennom årelange erfaringer som lærere. Lærerne som deltok i studien hadde lang erfaring i å jobbe i ulike flerkulturelle kontekster, noe som tilsier at det er en god stund siden de tok sin formelle utdanning. Vi er dessverre ikke kjent med hvordan disse temaene behandles i dagens lærerutdanning. Ifølge Herzog-Punzenberger et al. (2020) er det sannsynlig variasjoner i hvor godt kvalifisert de som underviser på dagens lærerutdanning selv er for å imøtekomme nye krav om undervisning i inkluderende pedagogiske praksiser.

MRene har ikke daglig undervisningsansvar, i utgangspunktet opplevde noen derfor at det var vanskelig å besvare spørsmålet om elevene lærer om etnisitet på skolen. I diskusjonen dem imellom kommer det frem at de opplever store variasjoner mellom skolene: «Noen skoler har de vært veldig bevisst på dette, og jobbet strategisk med skolemiljø hvor disse tingene (etnisitet; vår anm.) blir inkludert. En skolekultur handler også om hva skoleledelsen tenker om dette» (MR og kursleder). Her peker informanten på betydningen av skoleledelsens prioriteringer og strategier for hvordan skolen tilnærmer seg spørsmål om etnisitet. På andre skoler opplever MRene at etnisitet blir behandlet mer indirekte, slik også lærerne beskrev det: «Min erfaring er at det blir tatt opp, og det ligger i pensum,

men det ulikemåter det blir tatt opp på» (MR og kursleder). Også MRene peker på at etnisitet kan bli berørt i ulike typer litteratur elevene gjennomgår, men at det da gjerne omtales indirekte, med andre ord og uttrykk. Som lærerne, erfarer også de at det kan være mer naturlig å ta opp temaer om etnisitet i Helse og Oppvekstfagene enn i andre fag. MRene diskuterer også sine egne erfaringer med temaer knyttet til etnisitet i skolen fra deres ståsted. De drøfter hvordan elevene benytter etniske grupper til å kategorisere hverandre, f.eks. «den afghanske gruppen og den syriske gruppen» (MR og kursleder).

MRene blir gjerne invitert av lærerne på skolen til å holde foredrag om temaer som er knyttet til deres mandat. De erfarer at enkelte lærere ikke ser på temaer knyttet til etnisitet og identitet som sitt bord, men at de i stedet henter inn minoritetsrådgiverne «for å snakke om identitet og krysskulturell identitet» (MR og kursleder). De blir også invitert til å informere om ulike temaer knyttet til deres mandat på personalmøter på skolene, men de er enige om at «dette temaet (etnisitet; vår anm.) aldri har vært tatt opp blant personalet som tema». En av MRene har erfart at lærerne ofte ikke har kunnskap om elevenes etniske bakgrunn: «Det som overrasker meg etter 6 år i skolen, er at når en lærer tar kontakt med meg om en elev, og jeg spør om landbakgrunn og kultur, så sier de fleste at de ikke hvor elevene kommer fra. Det er et problem når du er klassekontakt og ikke har satt deg inn i landbakgrunnen» (MR og kursleder). Slike erfaringer reflekterer en pedagogisk «fargeblind» tilnærming fra lærernes side, de er ikke interessert i elevenes etniske opprinnelse, fordi alle skal uansett ha samme undervisning og like muligheter. Men som det går frem av sitatet, er ikke dette i overensstemmelse med minoritetsrådgivernes tilnærming. Alle minoritetsrådgiverne er enige i at de erfarer at elevene er veldig interessert og opptatt av å prate om temaer som handler om identiteten deres.

Det både lærerne og minoritetsrådgiverne er helt enige om, er at etnisitet er et stort tema i klasser med **nyankomne** elever: «I min klasse i år, så er det mange som har kort botid i Norge. Da snakket vi om liksom overgangen fra hjemlandet. Vi er ofte på kjøkkenet og da lager vi mat fra ulike kulturer. (...) og så ser vi på YouTube klipp på ulike danser fra hjemlandet» (Lærer og kursleder).

3.2 Elevenes erfaringer

For å få kunnskap om elevenes erfaringer med hvordan skolen behandler etnisitet, gjennomførte vi fokusgrupper i de tre skolene. Variasjonene i gruppesammensetningen preget innhold i diskusjonen og temaene. De to fokusgruppene med elever med etnisk minoritetsbakgrunn bar preg av mye innhold og stort engasjement. Elevene hadde mye på hjertet og i noen tilfeller ble det krevende å følge intervjuguiden ettersom elevene omtalte temaer fra mange spørsmål i guiden allerede på første spørsmål. Det ga inntrykk av at dette var noe de hadde båret på lenge og hadde pratet med hverandre om ved mange anledninger. Fokusgruppen som hovedsakelig besto av etnisk norske elever, var mye mer ukomfortabel med å diskutere etnisitet i skolehverdagen. De var redde for å si noe som var upassende, og syntes det var vanskelig å vite hvordan de skulle ordlegge seg.

«Jeg har gått på skole i 13 år og den eneste tiden vi har snakket om etnisitet var i 10. klasse ...»(elev med etnisk minoritetsbakgrunn)

3.2.1 Skolen behandler i liten grad temaer om etnisitet

Alle elevene på tvers av fokusgruppene var enige om at etnisitet er et tema de i veldig liten grad snakker og lærer om på skolen. I den grad det blir tatt opp så er det kun overfladisk. Elevene uttrykte behov for å gå mye mer i dybden på dette temaet. En elev beskrev det slik:

Alle elevene var enige i at det var altfor lite undervisning om etnisitet på skolen. På samme måte som lærerne, kom de med forslag til hvilke fag disse temaene kunne passe inn i, f.eks.

»Vi har jo samfunnsfag og samfunnskunnskap. Men ikke så mye om det» (etnisitet; vår anm.) (etnisk norsk elev)

Mange elever nevnte at de har vært litt inne på det, men at dette er noe som bare blir behandlet på overflaten:

«Man går litt inn på sånt. Altså, men bare snakker kort om i Oslo, på østkanten, så er det et veldig multikulturelt samfunn, men man går aldri inn i dybden på det» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn)

«Jeg tror også mange lærere er, de er veldig skeptiske. Og de går nesten rundt grøten på en måte. De tør ikke å si for mye. De sier litt, og i det det begynner å bli en seriøst prat i klassen, så dropper de det» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn)

«Da lærer man jo bare det basike da, som for eksempel hva muslimer ikke kan spise, de greiene der da» (etnisk norsk elev)

3.2.2 Negative erfaringer knyttet til å snakke om etnisitet og kultur

Noen elever fortalte om uenigheter og diskusjoner, i klassen når de behandlet temaer som dreide seg om etnisitet og tilhørighet. Flere elever hadde blitt svært uenige med lærere som fortalte dem at de var norske, uavhengig av hva de selv svarte. Elevene uttrykte irritasjon over at deres identitet og tilhørighet ble definert for dem.

«De prøver å si ikke å føle deg annerledes enn alle de andre fordi du er fra et annet land» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn).

«Noen lærere som prøver å gni det inn i deg og prøver å si at du er norsk» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn).

«Jeg også opplever det. Når lærere spør hvor du er fra og jeg sier Afghanistan så sier de, men du er norsk. Jeg vil ikke si jeg er norsk norsk» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn).

At lærerne var opptatt av at elevene skulle se på seg selv som norske, var tydelig et vanskelig budskap for elevene. Det kunne være fordi de ikke selv opplevde seg som norske, fordi de opplevde at de ikke var norske på den måten lærerne mente, eller fordi de ikke ønsket at lærerne skulle bestemme hvorvidt de var norske eller noe annet. Det var

tydelig at for elevene med etnisk minoritetsbakgrunn var spørsmål om deres tilhørighet til norsk og opprinnelseskultur og deres EKI viktige temaer, men de reagerte negativt på at lærerne ga dem svaret, og fortalte dem hva de er, uten å spørre, lytte til elevenes tanker og meninger, og respektere dem.

Et gjennomgående tema i fokusgruppene med elever med etnisk minoritetsbakgrunn, var at noen lærere virker som de føler seg ukomfortable når det blir uenigheter omkring etnisitet og tilhørighet.

Noen elever utrykte irritasjon over at lærer virket lite forståelsesfulle og lyttende når

«Det går helt fint så lenge du er enig med læreren sine meninger, men når du skal ha dine egne meninger så dropper de bare hele temaet og sier «ja, ja, da skal vi gjøre oppgaver, ferdig med saken» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn).

elever hadde andre meninger enn dem selv.

Elevene opplever at noen lærere vegrer seg for å ta opp temaer som handler om etnisitet i fare for at det skal oppstå uenigheter og konflikt mellom dem og elevene. I stedet avslutter de diskusjonen, og elevene sitter igjen med en opplevelse av at deres synspunkter er av interesse eller blir respektert. Dette samsvarer med minoritetsrådgivernes oppfatning av at enkelte lærere ikke ser på temaer knyttet til etnisitet og identitet som sitt bord, men at de i stedet henter inn minoritetsrådgiverne «for å snakke om identitet og krysskulturell identitet». Elevene ønsker stort sett å snakke mer om temaet, men på en annen måte enn det har blitt gjort tidligere.

På samme måte som MRene, pekte også noen elever på at ikke alle lærerne unngikk temaer om etnisitet og tilhørighet, at det kom an på den enkelte læreren:

«Jeg tror det kommer an på hvem man snakker med, eller hvilken lærer det er. Hvis du ser at det er en lærer som faktisk, liksom er stille, faktisk prøver å høre på deg og dine egne meninger, det er noe helt annet enn en lærer som bare motstår (motsier, vår anm.) det du sier» (elev med etnisk minoritetsbakgrunn).

3.2.3 Usikkerhet og vegring blant etniske norske elever

I fokusgruppen der flertallet av deltakerne var etnisk norske, kom det frem stor usikkerhet knyttet til temaer etnisitet. Elevene ga tydelig uttrykk for at det var vanskelig å snakke om dette:

«Det er egentlig sånn at folk ikke tør å snakke om det, fordi man har fått så lite kunnskap om det, og man blir på en måte litt redd for å si noe feil, da» (etnisk norsk elev).

«Jeg tror også at media har gjort oss litt sånn redde for å gå inn på det temaet og si veldig mye om våre meninger da. Siden det er så ekstremt ulike meninger om det, som f.eks. BLM (Black Lives Matter, vår anm.) demonstrasjoner og sånn. Det har jo vært ekstremt mange forskjellige utsagn fra forskjellige mennesker som har skapa mye uenigheter» (etnisk norsk elev).

I denne fokusgruppen utrykte elevene mer bekymring over lite kunnskap om temaer som de ønsket å kunne mer om, og som de følte det var viktig å kunne mer om:

«... Det er jo egentlig noe man burde kunne da, siden vi har så mange som har forskjellige religioner og kulturer da. Så vi burde fått mere kunnskap om det» (etnisk norsk elev).

3.3 Faktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av IP-N på skolene

Av intervjuene med kurslederne og elevene om deres erfaringer med IP-N, fremhevet alle deltakerne, så vel lærere, som MRene og elevene at IP-N hadde gitt dem en positiv anledning til å ta opp og prate om temaer om identitet, etnisitet og kultur som de ikke prater om til vanlig.

3.3.1 Kurslederes erfaringer

Til tross for at det finnes variasjoner i kursledernes opplevelser av implementeringen av IP-N i skolene, finner vi flere likhetstrekk i fremmende og hemmende faktorer.

Hovedsakelig består de fremmende faktorene av individuelle og sosiale faktorer som bevisstgjøring rundt identitet og relasjonsbygging. De hemmende faktorene er for det meste strukturelle, knyttet til tidsmessige og språklige utfordringer.

3.3.1.1 Individuelle faktorer: bevisstgjøring

Flere av kurslederne opplevde at de selv lærte om sin egen identitet. Gjennom Identitetsprosjektet fikk de en mulighet til å lære om egne fordommer og stereotypier.

«Jeg har nok blitt enda mer opptatt av hvordan jeg ser på identitet, identitetsutvikling og krysskulturell identitet. Man må være bevisst på hvilke briller man kommer inn med» (Minoritetsrådgiver)

Kurslederne opplevde at elevene ble tryggere på egen identitet gjennom IP-N, og at elevene viste nysgjerrighet og interesse, og at de på denne måten fikk sjansen til å utforske sin identitet. På spørsmål om hva som var det viktigste de hadde lært om ungdommers EKI ved å undervise i IP-N svarte en av lærerne at «for det første at de er interessert, de skjønner ikke hva det er i starten, men så fort de får litt heng på det så blir de fort nysgjerrige. Så ser de at de lærer noe av det og da har de lyst til å lære mer om det».

Mange av kurslederne opplevde at IP-N ga dem en mulighet til å dele sine egne erfaringer omkring temaer som har med etnisitet og identitet å gjøre med elevene. Dette kan ha bidratt til at elevene også var mer åpne om personlige ting i diskusjonene, og at kurslederne og elevene opplevde at de ble bedre kjent med hverandre. På spørsmål om hvor viktig det var for elevene at kurslederen brukte eksempler fra sin egen erfaring svarte en lærer at «vi ble kjent med hverandre på en helt annen måte, både som en klasse og med meg som lærer og min bakgrunn. Jeg følte at jeg kunne bruke min egen etniske identitet for å komme tettere på mine elever». En kursleder trakk frem at hen ikke brukte egne eksempler og erfaringer. Dette kan potensielt ha virket hemmende for åpenhet og relasjonsbygging i klassen, som er et viktig aspekt ved IP.

3.3.1.2 Sosiale faktorer: relasjoner og engasjement

IP-N ser ut til å ha hatt en relasjonsbyggende funksjon mellom kursledere og elever, og elevene seg imellom. Ifølge flere av kurslederne har prosjektet vært sentralt for å skape et tettere samhold i klassene og har hatt en positiv innvirkning ved å skape en felles tilhørighet. Hensikten med å benytte MRene som kursledere i sammen med klasselærerne, var et ønske om at elevene skulle kunne gjøre seg kjent med dem. Dette ble vurdert som et tiltak for å gjøre det lettere for elever som hadde behov for det, å kontakte dem. På spørsmål om noen av elevene hadde tatt kontakt i etterkant av prosjektet svarte en av MRene at «noen ble mer opptatt av sin egen identitet og ville diskutere den, mens andre ble mer trygg på meg som en del av elevtjenesten og som hjelper på skolen».

«... Jeg er også fornøyd med at jeg stadig kunne se glede, stolthet og utvikling hos elevene. At de kom liksom mellom øktene og spurte når neste økt var, det er deres måte å si at de gleder seg til neste gang» - Minoritetsrådgiver

Det var variasjon i hvilke elever som delte sine synspunkter og erfaringer i klassen. Avhengig av tematikk og økt varierte det hvem som var passive og aktive i timene. Likevel var det en opplevelse av at prosjektet ga rom for deltakelse på ulike nivåer. Ifølge en av kurslederne er det mulig å delta uten å dele egne erfaringer, og likevel fortsatt sitte igjen med et utbytte. IP-N motiverer til aktivitet og diskusjon, og dette er med på å skape god kontakt mellom kurslederne og elevene. Kurslederne opplevde at det generelt var god stemning under prosjektet og at mange av elevene var engasjerte. I IP-N var klasserommet et sted for åpenhet og ærlighet, og kurslederne opplevde at elevene deltok og reflekterte gjennom diskusjoner de ellers ikke hadde tatt seg tid til. Gjennom et variert innhold med undervisning, gruppearbeid og aktiviteter ble elevene engasjerte og kurslederne opplevde at de aller fleste følte seg inkludert og at de hadde noe å si. En av kurslederne beskrev at «det var veldig god stemning i mange av øktene og det var veldig mange engasjert elever. Jeg er også fornøyd med at jeg stadig kunne se glede, stolthet og utvikling hos elevene. At de kom liksom mellom øktene og spurte når neste økt var, det er deres måte å si at de gleder seg til neste gang».

En kursleder erfarte at vanskelige familieforhold kan påvirke gjennomføringen av IP-N. I økt fem jobber elevene med å lage familiekart, en aktivitet de fleste syntes var spennende og lærerikt. Men for noen få elever med spesielt vanskelige familieforhold kan temaer knyttet til familie oppleves som krevende og sårt. I manualen, og under opplæringen av kursledere, legges det stor vekt på å formidle at det ikke finnes noen «normal» familie, at det er store forskjeller i hvordan familier er sammensatt, og at ingen familier er riktige eller feil. Likevel må kursledere forberede seg på at negative reaksjoner blant elever som har en vanskelig familiebakgrunn, i noen tilfeller er uunngåelige. Kurslederen understreket at det var elevenes livssituasjon som var utfordringen, ikke nødvendigvis selve aktiviteten med familiekartlegging. IP-N kan virke som en trigger av stressende følelser for elever i en sårbar situasjon. Derfor avsluttes hver økt med en kort debriefing, med informasjon om at lærer eller MR er tilgjengelig for de elevene som ønsker å prate mer om noen av temaene. Fordi klasselæreren er kursleder, har hen også muligheter til selv å ta kontakt med elever som har utfordringer med innholdet i noen av øktene.

3.3.1.3 Strukturelle faktorer

Fremmede: eierskap og felles begrepsapparat

Kurslederne hadde positive opplevelser av opplæringen og følte at de fikk et eierskap til

IP-N etter å ha gjennomført kursdagene. På spørsmål om opplæringen svarte en av lærerne at «det skapte en refleksjonsprosess i oss. Da klarte vi bedre å forstå hvordan elevene opplevde samme spørsmål. Vi fikk kjenne deres opplevelse på kroppen». Kurslederne opplevde at IP-N-manualen fungerte som et verktøy inn i samtaler om identitet med elever, og opplevdes som verdifullt i arbeidet med elevene. En av MRene beskrev det som «en fin måte å utvikle et felles begrepsapparat om hvordan vi snakker om identitet, om hvem vi er og hvordan vi er blitt de vi er blitt. Også om hvem vi vil være i fremtiden, som er et viktig fokus i min jobb». Kurslederne var understreket viktigheten av å være to kursledere sammen under gjennomføringen av IP-N, for å utfylle og støtte hverandre og legge merke til og følge opp elever som trengte det. Det har gitt muligheten for et samarbeid mellom lærere og minoritetsrådgivere, og det har vært viktig å kunne ha noen å diskutere og planlegge sammen med.

Hemmende: språklige og tidsrelaterte utfordringer

Blant hemmende faktorer for implementeringen av Identitetsprosjektet fremkommer utfordringer i språk og refleksjon. Flere elever på skolene hadde relativt kort botid i Norge, og språklige utfordringer, og kurslederne ga tilbakemeldinger på at noen begreper var vanskelige å forstå for elevene. En kursleder ga tilbakemelding på at det var stor variasjon i refleksjonsnivået til elevene, og at elever med reflekterte lite, også kunne ha lite å bidra med når meninger, synspunkter og resultatene av aktivitetene skulle deles i klassen. Et par kursledere informerte at de hadde hatt noen hadde utfordringer med å omsette språket i manualen til elevgruppen. For at IP-N skal kunne benyttes i klasser der det er mange elever med kort botid og / eller svake norskspråklige ferdigheter, er det behov for å justere språket, og forenkle forklaringen på vanskelige begreper. En måte å gjøre dette på, er å ha flere praktiske eksempler.

«For det første opplevde vi at vi ikke hadde nok tid. Vi skulle gjerne ønske at vi fikk litt mer tid til diskusjon på slutten av hver økt for eksempel, men [...] vi måtte bare gjennom det. [...] Så vi måtte ofte ta den diskusjonsdelen på neste økt, og da fikk vi igjen dårligere tid» -
Lærer

Alle kurslederne opplevde at enkelte økter var for innholdsrike, slik at klassen ikke rakk å gjennomføre alle temaene eller aktivitetene i noen av øktene. Tid opplevdes derfor som en hemmende faktor, og noen kursledere ga tilbakemeldinger om at de måtte avslutte temaer eller økter midt i diskusjoner hvor elevene var godt i gang. Grunnet lærernes hektiske timeplan var det også vanskelig å sette av god nok tid til forberedelser og samarbeid mellom kursledere. MRene opplevde ikke den samme utfordringen da de har større muligheter til å planlegge arbeidshverdagen sin enn det lærerne har. Enkelte kursledere at gjennomføringen av IP-N gikk på bekostning av viktige undervisningstimer i andre fag. Flere lærere viste til at det var utfordrende å finne plass til IP-N på timeplanen, uten at det gikk utover andre fag.

Kurslederne opplevde at skoleledelsen generelt har vært positive til prosjektet, men at det har vært noe mangel på involvering i gjennomføringen. Det har blitt en avstand mellom prosjektet og skolelederne, slik at flere kursledere har hatt en opplevelse av å ha stått på egenhånd i gjennomføringen av prosjektet (se også Avsnitt 3.5.1). På en skole var en av kurslederne selv avdelingsleder. Dette gjorde det lettere å gjennomføre prosjektet fordi hen hadde større frihet og kunne være mer fleksible med tanke på hvor mye tid som ble satt av til hver økt. I disse klassene kunne de bruke opptil tre skoletimer på å fullføre de øktene som hadde for mye stoff.

3.3.2 Elevenes erfaringer

Elevenes beskrivelser av implementeringen og gjennomføringen av IP-N viser generelt at de har hatt gode og positive erfaringer av undervisningsopplegget, men at det også har vært variasjon i deres opplevelser. I likhet med kursledernes erfaringer, finner vi at de fremmede faktorene elevene beskriver primært er knyttet til relasjonsbygging med medelever, lærere og MRene, men også til bevisstgjøring om egen identitet. Hemmende faktorer er knyttet til generell informasjon om prosjektet, samt tidsrelaterte og språklige utfordringer.

3.3.2.1 Individuelle faktorer: klassen som en trygg arena for å snakke om etnisitet

Regelen om at det ikke finnes riktige eller gale svar, riktige eller gale måter å se på sin egen EKI og tilhørighet på, og at man måtte lytte og ikke dømme hverandre, gjorde at elevene følte seg trygge, og kunne dele informasjon om seg selv de tidligere ikke hadde pratet med noen om. Med andre ord opplevde de at klassen, gjennom IP-N, ble et trygt sted hvor de kunne snakke om «alt», inkludert sensitive temaer de ellers er engstelig for å prate om.

De fleste elevene nevner som positivt med IP-N, at de ble bedre kjent med seg selv og sin egen identitet. Dette er målsettingen med Identitetsprosjektet, og tyder på at elevene hadde vært gjennom en prosess der de hadde utforsket identiteten sin. En elev beskrev det slik: «Jeg vil si at jeg har lært mer om min personlighet og hvordan jeg er, og ikke alt annet som er rundt meg. At det ikke påvirker meg, men at jeg bestemmer hvem jeg kan være, hvem jeg skal være. Og det er bare jeg som vet hvem jeg er. Det er ingen andre som kan si at det er 'det' eller 'det'». Dette sitatet viser at eleven er blitt klar over at hvordan man ser på seg selv, og opplever at man hører til i en gruppe eller ei, avhenger av responsen man får fra andre. Men til syvende og siste er det opp til en selv å ta avgjørelser om hvordan en vil forholde seg til tilbakemeldingene fra de andre og på hvilke måter man vil tilhøre ulike grupper.

Noen elever fortalte at de hadde opplevd utfordringer fordi de hadde en opplevelse av å stå i et skjæringspunkt mellom foreldrenes kulturelle bakgrunn og den norske kulturen, og usikkerhet rundt hvilken betydning denne dobbeltheten hadde for deres identitet.

«Jeg er jo egentlig pakistaner. Foreldrene mine er oppvokst i Pakistan, men jeg følte meg litt pakistaner, litt norsk. Så jeg var litt usikker. Det krasjet litt i hverandre, så jeg var litt usikker på hva jeg egentlig er. Så lærte jeg i prosjektet at jeg er faktisk begge tingene. Jeg er norsk-pakistaner» - Elev

En annen elev forklarte at hen gjennom prosjektet har lært «at det er greit å ha to kulturer [...] man er stolt av. Jeg føler meg jo norsk, men så har jeg liksom ikke visst [...] hvordan jeg skal forklare hva jeg er, men jeg kan liksom si at jeg er både norsk og colombiansk».

Andre elever påpekte at de gjennom IP-N hadde lært at personer med lik etnisk-kulturell bakgrunn som dem selv, også kunne ha ulike meninger og tanker rundt sin EKI, at det kunne være forskjellig fra elev til elev. Uttalelsene fra elevene indikerer at IP-N bidro til å sette i gang prosesser der elevene utforsket sin EKI for å komme til en avklaring om hvem de er, var basert på egne vurderinger og valg, helt i overenstemmelse med målsettingen i Identitetsprosjektet. Disse resultatene samsvarer med en dynamisk forståelse av etnisitet og kultur. Gjennom utforskning kommer elevene frem til at det er variasjoner i hvordan man forstår sin etnisk-kulturelle tilhørighet, det er ikke bare én måte å være pakistaner,

evt. norsk-pakistaner på, og at elevene tilpasser seg disse forskjellene utfra sin spesielle kontekst. Det virker som elevene etter å ha deltatt i IP-N opplever at de kan gjøre valg om sin EKI, det kan ikke påtvinges dem av de andre medlemmene i gruppen.

3.3.2.2 Sosiale faktorer: forståelse og kunnskap om medelevenes etnisitet og kultur

Et annet positivt aspekt ved IP-N som elevene påpekte, var at de ble kjent med de andre i klassen, direkte som f.eks., aktiviteten, der elevene deler innholdet i identitetssekkene sine med hverandre, eller indirekte når de delte meninger og opplevelser. Noen elever fortalte at IP-N hadde en positiv innvirkning på hele klassemiljøet fordi de hadde fått et bedre forhold til hverandre enn de hadde tidligere, og at det nå var lettere å kommunisere med hverandre. De lærte mye om andres kultur og andre lærte mer om deres, gjennom gjensidig erfaringsutveksling. IP-N bidro til at elevene fikk mer tillit til hverandre og åpnet opp for å kunne dele personlig informasjon med hverandre. Flere elever opplevde det som positivt at de var blitt kjent med MRene som var kursledere, og at de fikk en stor tillit til dem. Noen elever hadde i utgangspunktet godt forhold til lærerne sine. Mange pekte likevel på at de lærte mer om lærerne når de ga eksempler og delte egne erfaringer med elevene. Uansett om man kjente hverandre godt fra før eller ei, tilførte IP-N elevene ny kunnskap om hverandre og om lærerne. Dette bidro til at de ble kjent på nye og bedre måter, og fikk mer tillit til hverandre.

Å dele informasjon om egen kultur og bakgrunn med de andre i klassen kunne i begynnelsen være pinlig eller noe de ikke var interessert i, blant annet fordi de ikke synes det var viktig å fortelle om det som kunne oppleves å være personlig informasjon overfor andre. Men etter hvert åpnet de seg mer for hverandre, noe flere synes var både gøy og interessant.

«... etterpå synes jeg det var velig greit. Hvorfor skal man være flau over sin identitet, hvor man egentlig kommer fra?» - Elev

Samtidig som de delte egen informasjon, fikk de høre om andres bakgrunn og de opplevde å lære noe nytt. Gjennom IP-N fikk elevene en mulighet til å bli hørt, og de satte pris på at andre var interessert i deres historier. Dette indikerer at IP-N kan være et nyttig redskap for at elevene kan tilegne seg viktige verdier i læreplanverket: IP-N synes å bidra til elevenes identitetsutvikling gjennom de erfaringene ungdommen får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner innenfor et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

3.3.2.3 Strukturelle faktorer: informasjon, tid og språk

Blant strukturelle faktorer som var hemmende kom det frem en generell opplevelse blant elevene om at de ikke hadde fått nok informasjon om IP-N før de startet. En elev beskrev at «når vi skulle starte med prosjektet trodde jeg det kom til å bli masse skriving og tenkte at 'det kommer til å bli kjedelig'». Flere elever påpekte at man burde visst mer om tiltaket i forkant «fordi da får man mer lyst til å være med, kanskje», og det var et ønske om informasjon om hva de skulle utføre i de ulike øktene og hva de skulle snakke om. Inntrykket de satt igjen med i etterkant var likevel at prosjektet var lærerikt og interessant. Til tross for opplevelsen av lite informasjon før prosjektet, forklarte en elev at «men når jeg begynte var det kjempekult [...] fordi det var variert hele tiden». En annen elev fortalte også at hen trodde prosjektet kom til å være annerledes enn det var, «men det

var ikke noe dårlig med det. Jeg hadde bare andre forventninger da jeg hørte [om] Identitetsprosjektet». Vi i prosjektgruppen hadde i forkant av prosjektet vært på skolene for å informere elevene, både om IP-N, og om evalueringen av det. Det virker ikke som elevene så dette i sammenheng med undervisningsopplegget.

Videre kunne gjennomføringen av prosjektet føre til endringer i elevenes timeplan, og noen elever kunne oppleve at de gikk glipp av timer i fag som de får karakterer i, for å gjennomføre IP-N. Noen få elever syntes denne rokkeringen var stressende, fordi «fagene er viktigere enn IP-N». Dette understreker betydningen av at kurslederne i sammen med skolens ledelse har avklart hvilke kompetansemål og fag IP-N kan inngå i.

I likhet med kurslederne opplevde elevene det som frustrerende at de ikke hadde nok tid til å jobbe med alle temaene. Noen ganger måtte de avslutte en oppgave før de var ferdige, fordi de måtte videre til en ny oppgave. En del elever fortalte at videoen som ble vist i økt sju, «Min identitetsreise», hvor fire unge voksne snakket om hvordan deres EKI hadde endret seg over tid, var vanskelig å forstå, fordi det ble brukt ord og begreper de ikke kjente. Men til tross for viktige forbedringspunkter, var den generelle opplevelsen fra intervjuene med elevene at IP-N hadde vært nyttig og lærerikt, samtidig som det engasjerte og var gøy å gjennomføre.

3.4 Erfaringer med innhold og aktiviteter i IP-N øktene

I intervjuene med kurslederne ble de spurt hvilke økter som var enklest og vanskeligst å gjennomføre. Samtidig som de ble spurt om dette hadde de en oversikt over øktene foran seg, for å gjøre det lettere å huske hva de ulike øktene handlet om. De ble også spurt om hvordan de opplevde de forskjellige aktivitetene i IP-N, og hva de ville gjort annerledes. Elevene ble i sine intervjuer stilt spørsmål om hva de synes om spesifikke temaer i Identitetsprosjektet. Temaene de ble spurt om var diskriminering og stereotypier (økt 2 og 3), familiesirkler og familiekartlegging (økt 5 og 6), ritualer symboler, overgangsriter og tradisjoner (økt 4), «Min identitetsreise»-video (økt 7) og identitetsfesten (økt 8). Det var relativt stor variasjon i beskrivelsene til kurslederne og elevene, men de fleste var generelt fornøyd med innholdet og aktivitetene i IP-N.

3.4.1 Positive erfaringer med IP-N

Tilbakemeldingen fra flere kursledere om deres erfaring med å gjennomføre kurs med IP-N manualen var blant annet at «Jeg synes temaet og hva det handlet om var veldig viktig, og spesielt for ungdommene. Jeg tenker at det med identitet er viktigere [...] i forhold til livsmestring og fremtiden til ungdommen, det er viktigere å bli trygg på sin egen identitet og det å tørre å velge egne veier [...]. Så jeg tenker det her er viktigere, kanskje, at vi kan plukke vekk noen av fagene våre og heller passe på å gjøre ungdommen sterkere og tryggere, og gi dem bedre selvfølelse og bedre selvtillit ved å ha dette Identitetsprosjektet. Å bli mer bevisst på det positive med sin identitet, og kanskje også litt mer bevisste på hva som er negativt i kulturen sin, som kanskje ikke er lurt å dra med seg videre. Så det kan man jo bli mer bevisste på når vi legger fokus på det». En annen lærer pekte på

«Det var et veldig fint avbrett fra vanlig undervisning og forhåpentligvis hjalp det elevene å forstå at man kan ha flere identiteter. Man kan være både norsk, og man kan være marokkansk eller pakistansk eller tyrkisk, eller hva det måtte være, og det er helt akseptert. Og at det er ingen som kan fortelle deg hvem du er eller hva du er, det er hva du enn selv føler. Og det tror jeg kom veldig godt frem i den manualen» - Lærer

betydningen av at elevene kan utforske flere etnisk-kulturelle tilhørigheter og identiteter. En MR påpekte at innholdet i IP-N er «veldig nært mitt eget fagfelt og de samtalene jeg ofte har med ungdommer i min arbeidshverdag». På den måten var det et fint hjelpemiddel for å «utvikle et felles begrepsapparat om hvordan vi snakker om identitet, om hvem vi er og hvordan vi er blitt de vi er blitt. Også hvem vi vil være i fremtiden, som også er et veldig viktig fokus i min jobb».

3.5 Vurdering av øktene

Flere kursledere opplevde at økt 1, 2 og 3 inneholdt mye informasjon og var ganske omfattende, slik at det ble vanskelig å dekke alt over én økt. Flere fremhevet at det burde

«Øvelsene hvor det var bevegelse i rommet var et veldig flott avbrett i konsentrasjonsøkter» - Lærer

være mer tid til å forklare og gi eksempler på stereotypier (økt2) og diskriminering (økt 3). Samtidig påpekte mange kursledere at økt 1 og 2 var enklest å gjennomføre og at aktivitetene var morsomme.

Det var bred enighet om at økt 4 om symboler, tradisjoner og ritualer var en økt hvor elevene var ivrige og engasjerte. Kurslederne fortalte at noen elever var veldig trygge på å dele erfaringer, at de fleste hadde noe å si og at alle hadde en stemme. egne Det ble også fremhevet som positivt at det var stor variasjon i aktivitetene. Kursledernes erfaringer syntes å være at interessen og motivasjonen for IP-N økte blant elevene fra økt til økt.

Blant noen av elevene vi intervjuet ble det påpekt at arbeidet med stereotypier og diskriminering var spesielt interessant

Gjennom diskusjonene kunne de dermed få kunnskap om hva andre tenkte og erfare at dette kan variere veldig. Elever fortalte også at «vi diskuterte veldig mye om, liksom, diskriminering og fordommer. Det var faktisk veldig gøy å snakke om det».

«Det var faktisk veldig kult, fordi man så hvordan folk tenkte. Folk tenker veldig forskjellig, og alle har jo stereotypier» - Elev

Det var variasjoner mellom elevene angående hvilke emner og aktiviteter de likte spesielt godt, det var ingen økter som ble fremhevet hverken i den ene eller den andre retningen. Det kom frem at elevene var sensitive for at kartlegging av familien kan være utfordrende for enkelte elever pga. utfordrende familiesituasjon. En elev beskrev at det først var litt vanskelig å komme på personer som var viktige i livet fordi «jeg har ikke så stor familie og jeg har ikke kontakt med mange av dem». Men det gikk lettere etter hvert «fordi vi skulle skrive om de som var veldig nære». På den måten kunne man skrive opp de personene man selv anså som familie. En annen elev påpekte at «mange venner også føles som familie fordi de alltid er der for deg». Dette viser at elevene forsto og verdsatte at man kan ha en sosial familie i tillegg til den biologiske, slik det fremheves i Identitetsprosjektet.

Den siste økten i Identitetsprosjektet består i at kurslederne i sammen med elevene skal arrangere en stor Identitetsfest, der de skal stille ut tingene de har laget gjennom tiltaket, og gjerne ha med seg spesielle ting som representerer viktige kulturelle særtrekk for dem. Det kan være mat, klesdrakt, musikk, poesi, bilder o.l. Elevene bestemmer i sammen med kurslederne om de skal invitere gjester til Identitetsfesten, og i tilfellet hvem. Dessverre ble ikke denne

«Jeg visste ikke at folk i klassen var så forskjellige. For når man ser så tenker jeg at alle bare er veldig like» - Elev

store finalen fulført slik den var tenkt, hovedsakelig på grunn av Covid-19 og de restriksjonene og forsinkelsene som fulgte med. Derfor ble det variasjoner i hvordan skolene gjennomførte Identitetsfesten, men felles for dem var at innholdet ble skalert ned, at de hadde en form for servering, og at de viste frem plakaten med de kulturelle kollasjene de hadde laget i økt 6. Selv om økten ikke fikk det planlagte innholdet opplevde elevene det som en fin avrundning av IP-N, med hyggelig samvær og refleksjon over hva de hadde drevet med i de ulike øktene.

3.5.1 Kursledernes forslag til endringer: forankring

Den viktigste faktoren for en god gjennomføring av IP-N i videregående skoler, er at det er godt forankret i skolens ledelse. Skoleledelsen i sammen med lærerne må avgjøre hvilke kompetansemål undervisningsopplegget dekker, og hvilke fag det skal integreres i. En lærer pekte på at tydelige rammer og forankring i relevante kompetansemål og fag, gjør det lettere å planlegge og integrere IP-N inn i timeplanen. Manglende engasjement fra ledelsen i disse diskusjonene var en viktig strukturell barriere på to av skolene. Spørsmål om kompetansemål og fag var et tilbakevendende tema i intervjuene med kurslederne. Flere av dem, særlig blant MRene foreslo derfor at IP-N heller burde gjennomføres på ungdomstrinnet. Det var interessant at slike synspunkter ikke kom til uttrykk av lærerne, som var mest opptatt av hvilke linjer i VGS som var særlig egnet for IP-N.

4 Egenskaper ved måleinstrumentene

En siste målsetting med denne implementerings-studien, var å undersøke kvaliteten på måleinstrumentene som skal benyttes for å evaluere effekten av IP-N på et senere tidspunkt. Flere av måleinstrumentene er brukt for første gang her i Norge, og det er i første omgang viktig å få kunnskap om de har god reliabilitet og validitet i dette utvalget.

4.1.1 Utvalget

Vi samlet inn data blant elevene i intervensjonsklassene like før oppstarten av IP-N i klassene, Tidspunkt 1(T1), og etter at IP-N var gjennomført, Tidspunkt 2(T2). I kontrollklassene samlet vi inn data mellom en uke og en måned etter intervensjonsklassene.

Til sammen deltok 135 elever på T1-datainnsamlingen, hvorav 60 var fra de seks intervensjonsklassene og 75 representerte sju kontrollklassene. Bare 21 % av elevene hadde etnisk norsk bakgrunn, de fleste i kontroll-gruppen, og fra Skole 3. Av elevene med etnisk minoritetsbakgrunn var 61 (57 %) født i Norge og 46 (43 %) utenlandsfødte, fra 24 ulike land, hovedsakelig i Afrika og Midtøsten. De utenlandsfødte elevene var i gjennomsnitt 11.22 år (SD = 5.42) da de kom til Norge, og 43.5 % var 13 år eller mer ved ankomst. En stor andel av deltakerne hadde m.a.o. relativt kort botid i Norge, noe som antakeligvis er bakgrunnen for at vi fikk mange tilbakemeldinger både fra kursledere og elever som hadde språklige utfordringer under gjennomføringen av IP-N.

Tabell 1. T1 utvalget i forhold til minoritetsstatus og kontroll- og intervensjonsgruppe.

	Skole 1		Skole 2		Skole 3		Totalt
	Int	Kont	Int	Kont	Int	Kont	
Etnisk norsk	2	1	1	0	7	17	28
Minoritet	22	18	12	26	16	13	107
Totalt	24	19	13	26	23	30	135

Int: intervensjonsgruppe; Kont: kontrollgruppe

Kjønnsfordelingen var skjev, 93 (70 %) av deltakerne var jenter, noe som nok skyldes at alle klassene som deltok i studien, bortsett fra én, var Helse og Oppvekst-fag, som tiltrekker seg flere jenter enn gutter. Den siste klassen, som var i kontrollgruppen var studiespesialisering. Sju av klassene var 1. trinn og seks var 2. trinn i de videregående skolene.

Elevene var i gjennomsnitt 17.79 år (SD = 2.04), og 19 elever var 20 år eller mer, noe som gjenspeiler at mange ungdommer som kommer til Norge som flyktninger eller asylsøkere, har avbrutt skolegang bak seg, som de må ta igjen før de kommer inn i et videregående forløp.

Av de 135 elevene som deltok på T1, gjennomførte 88 (55 %) også T2 (Tabell 2). Av elevene med minoritetsbakgrunn deltok 61.68 % både i T1 og T2, mens dette var tilfellet for 78.57 % av de etnisk norske elevene. Det var omtrent like stor andel elever i intervensjons- og kontroll-klassene som deltok både i T1 og T2, hhv. 68.33 % og 62.67 %. Det er lite sannsynlig at frafallet skyldes at elevene aktivt trakk seg fra i studien. Ettersom

datainnsamlingen foregikk klassevis, ville elevene som var på skolene den aktuelle dagen for datainnsamling deltatt. Lærerne forklarte at noe av frafallet skyldtes at flere elever hadde droppet ut av skolen i kjølvannet av Covid-19 restriksjonene, mens andre slet med å komme inn i rutine med daglig fremmøte etter lang tid med delvis hjemmeskole.

Tabell 2. T1-T2 utvalget i forhold til minoritetsstatus og kontroll- og intervensjonsgruppe.

	Skole 1		Skole 2		Skole 3		
	Int	Kont	Int	Kont	Int	Kont	Totalt
Etnisk norsk	1	0	1	0	6	14	22
Minoritet	12	9	8	14	13	10	66
Totalt	13	9	9	14	19	24	88

4.1.2 Livskvalitet

Tabell 3 viser gjennomsnitt og standardavvik for jenter og gutter på hvert enkelt av de inkluderte målene på livskvalitet, samt Chronbach's alpha (α), som et mål på måleinstrumentenes indre konsistens. Alle måleinstrumentene har akseptable Chronbach's alpha verdier (mellom .70 og .95). På et senere tidspunkt vil vi også teste faktorstrukturen i de enkelte skalaene.

Tabell 3. Gjennomsnitt (SD) og signifikansnivå i mål på livskvalitet på T1, samt Chronbach's alpha

	Gutter	Jenter	p	Etn. no	Min	p	α
Fornøydhet (1-5)	3.69 (.99)	3.62 (1.06)	.77	3.30 (.96)	3.72 (1.07)	.110	.85
Selvfølelse (1-4)	3.21 (.60)	2.83 (.77)	.082	2.72 (.73)	3.05 (.73)	.070	.89
Skole-engasjement (1-5)	3.89 (.71)	3.69 (.78)	.291	3.49 (.84)	3.82 (.73)	.083	.92
Depressive plager (0-30)	7.90 (7.88)	9.76 (8.01)	.345	13.00 (8.34)	8.10 (7.14)	.011	.90

Etn.no: Etnisk norsk bakgrunn; Min: Etnisk minoritetsbakgrunn

Tabell 3 viser at elevene rapporterte generelt høyt nivå av fornøydhet, selvfølelse og skole-engasjement. For eksempel, når det gjelder hvor fornøyde ungdommene er med livet, skårer de mellom 3.30 og 3.72 på en skala fra 1 – 5, altså godt over skalaens midtpunkt på 2.5. Det samme er tilfellet for selvfølelse og skole-engasjement: elevene skårer godt over midtpunktene på skalaene som går fra hhv. 1 – 5 og 1 – 4. Nivået av depressive plager varierer mellom 8.10 og 13.00. I en studie blant canadiske ungdommer, var gjennomsnittet for hele gruppen 9.20 (SD = 6.19) (Bradley et al., 2010), og vi ser at etnisk norske elever i dette utvalget rapporterer betydelig over dette snittet. En skåre på 10 eller høyere på denne skalaen sies å indikere å mye depressive plager at det går ut over fungeringen i hverdagen (Khan et al., 2020). Det er imidlertid utenfor målsettingen med denne rapporten å undersøke bakgrunnen for gruppeforskjeller i nivå av livskvalitet. Poenget her er at resultatene viser at det er god reliabilitet i måleinstrumentene, og at det også er god spredning i svarene, slik vi forventer.

4.1.3 Ikke kjønnsforskjeller i indikatorer på identitet

Vi har inkludert flere mål på identitet i denne studien, både global identitet, og ulike aspekter ved etnisk-kulturell identitet. Noen av måleinstrumentene (global identitet, EKI utforskning og avklaring) er oversatt til norsk og brukt for første gang i et norsk forskningsprosjekt, så vidt vi vet. I Tabell 4 gjengir vi resultatene fra de deskriptive analysene, samt Cronbah's alpha verdiene.

Tabell 4. Gjennomsnitt (SD), signifikansnivå og Chronbach's alpha på identitetsmål

	Gutter	Jenter	p	Etn. no	Min	p	α
Global identitet (1 – 5)	3.89 (.63)	3.71 (.79)	.231	3.56 (.77)	3.81 (.74)	.124	.83
EKI utforskning (1 – 4)	2.40 (.94)	2.16 (.91)	.173	1.62 (.75)	2.37 (.91)	<.001	.81
EKI avklaring (1 – 4)	3.15 (.87)	3.10 (.83)	.773	2.81 (.87)	3.17 (.83)	.050	.85
EKI opprinnelse* (bekreftelse) (1 – 4)	3.50 (.65)	3.44 (.72)	.698		3.46 (.69)		.83
EKI majoritet* (bekreftelse) (1 – 4)	2.72 (.94)	2.57 (.90)	.439		2.60 (.91)		.88
EKI-krise* (1 – 4)	1.91 (.75)	2.16 (.77)	.161		2.06 (.77)		.85

* Etnisk norske elever besvarte ikke disse spørsmålene.

Også disse måleinstrumentene har Chronbach's alpha verdier innenfor akseptable nivåer.

Skårene på Global identitet varierer fra 1 til 5, men på alle EKI-målene er skalaene fra 1 til 4. Tabell 4 viser at elevene skårer over midtpunktet på skalaen på alle identitets-målene. Men guttene scorer så vidt under midtpunktet på EKI-krise, og etnisk norske elever scorer som gruppe også under skalaens midtpunkt. Som på indikatorene på livskvalitet, viser standardavvikene at det også er god spredning på elevenes svar innenfor alle gruppene.

Det er ikke kjønnsforskjeller på noen av måleinstrumentene. Derimot er det signifikante forskjeller mellom etnisk norske elever og elever med etnisk minoritetsbakgrunn på EKI utforskning og avklaring. De etnisk norske elevene utforsker ikke sin EKI i samme grad som elever med etnisk minoritetsbakgrunn gjør, til tross for at de er i mindretall i klassene sine.

4.1.4 Ytre validitet: sammenheng mellom identitet og livskvalitet

I denne delen tester vi den teoretiske modellen som Identitetsprosjektet tar utgangspunkt i, slik det er illustrert i Figur 1 (s. 17). Vi tar for oss ledd for ledd i modellen i følgende rekkefølge: Er det signifikant sammenheng mellom:

1. ... Global identitet og livskvalitet?
2. ... EKI- utforskning og avklaring og livskvalitet?
3. ... EKI- utforskning og avklaring og Global identitet?

Av Tabell 5 ser vi at det er relativt sterke sammenhenger mellom Global identitet og alle målene på livskvalitet. Jo sterkere og mer avklart den Globale identiteten er, jo mer fornøyde er elevene, jo sterkere selvfølelse har de, jo mindre depressive plager og jo mer engasjerer de seg i skolearbeidet. Disse resultatene er i overensstemmelse med teorien bak Identitetsprosjektet om at tiltak som fremmer en positiv global identitetsutvikling også fremmer ungdommenes livskvalitet. Det er også signifikante korrelasjoner i forventet

retning mellom EKI utforskning og avklaring og livskvalitet, selv om disse sammenhengene er svakere. Det er en ikke signifikant sammenheng mellom EKI utforskning og depressive plager. Mange studier viser en positiv korrelasjon mellom EKI-utforskning og depressive plager, dvs. at jo mer man utforsker, jo større er sannsynligheten for at man kan oppleve depressive plager. Dette forklares med at når man er i en fase med aktiv søken etter hvem man er, kan det skape mental ustabilitet og stress (Phinney, 1992). Men forskningsresultatene er ikke konsistente når det gjelder sammenhengen mellom EKI utforskning og depressive plager.

Tabell 5. Korrelasjon mellom identitet og livskvalitet

	Fornøydhet	Selvfølelse	Depresjon	Akademisk engasjement
Global identitet	.61***	.60***	-.70***	.56***
EKI utforskning	.21*	.24**	-.15	.28**
EKI avklaring	.28**	.33***	-.22*	.29***

*: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

En analyse av sammenhengen mellom EKI og Global Identitet viser at korrelasjonen både med EKI utforskning og EKI avklaring er signifikante, $r = .20^*$ og $r = .24^{**}$.

Selv om man ikke kan teste indirekte sammenhenger mellom variabler når man har samlet inn alle dataene på samme tidspunkt, har vi likevel gjennomført en trinnvis regresjonsanalyse, for å undersøke om det er noe som tyder på at sammenhengene mellom EKI utforskning og avklaring er indirekte gjennom Global identitet. Resultatene viser at sammenhengen mellom EKI utforskning og avklaring og livskvalitets-målene reduseres betydelig når Global Identitet blir inkludert som prediktor i analysene. Dette understøtter den teoretiske modellen, selv om det ikke er mulig å trekke konklusjoner om årsaks-sammenhenger basert på denne type data.

4.1.5 Ikke mulig å undersøke endringer i identitet fra T1 til T2

Som vi har sett i beskrivelsen av utvalget i innledningen til dette kapittelet, var det relativt stort frafall fra T1 til T2 i både intervensjons- og kontroll-gruppene. I tillegg viser fremmøteprotokollene til kurslederne at bare ca. halvparten av elevene fullførte sju eller åtte IP-N-økter. I løpet av den tiden da implementerings-studien av IP-N fant sted, skjedde det også mye i elevenes liv, særlig knyttet til Covid-19 restriksjonene. Oslo kommune gjeninnførte strenge sosiale tiltak i begynnelsen av desember 2021, og omikron medførte mye fravær blant elevene. I tillegg var juleavslutninger og tentamener som opptok elevene, og en av skolene måtte utsette Identitetsfesten til over nyttår. Vi må anta at alt dette kan ha tatt oppmerksomheten bort fra prosesser som har med elevenes etniske identitetsutvikling å gjøre. I tillegg var det som nevnt stort frafall på T2-datainnsamlingen, som til dels var krevende å få gjennomført. På denne bakgrunn er det dessverre ikke relevant å undersøke om det er signifikante endringer i de ulike indikatorene på identitet fra T1 til T2, og endringene blant elevene i intervensjonsklassene er forskjellige fra endringene i kontrollklassene. Det var heller ikke hensikten med denne studien.

Hovedsaken med denne studien var å teste måleinstrumentene våre. Basert på resultatene kan vi konkludere at måleinstrumentene vi bruker viser god spredning og indre konsistens. Videre er sammenhengen mellom dem av forventet styrke og i forventet retning, noe som understøtter den teoretiske modellen Identitetsprosjektet er basert på.

Vi ser derfor frem til muligheten for å prøve ut neste utgave av IP-N- manualen i et større utvalg, for å evaluere om tiltaket er effektivt i å fremme EKI og livskvalitet.

5 Diskusjon

Den overordnede målsettingen med denne rapporten er å undersøke om IP-N er relevant for, og gjennomførbart i norske flerkulturelle skoler. For å belyse problemstillingene om relevans, benyttet vi informasjon fra Fokusgruppeintervjuene vi gjennomførte med elever og kursledere før IP-N ble implementert på de tre skolene, der søkelyset var på hvordan skolene behandler etnisitet. For å klargjøre om IP-N er gjennomførbart i norske flerkulturelle skoler, benyttet vi informasjon fra de individuelle intervjuene som vi gjennomførte etter IP-N. Her var fokuset på å identifisere faktorer som kunne fremme og hemme gjennomføringen av tiltaket. Til sist undersøkte vi reliabilitet og validitet i måleinstrumenter vi bruker for å få kunnskap om EKI.

5.1 Behov og relevans

Vi har tidligere påpekt at IP-N er et relevant undervisningsopplegg i forhold til skolens formålsparagraf og læreplaner, som er speilinger av viktige målsettinger i IP, som å skape en arena der elevene kan utforske sin EKI innenfor trygge rammer, og at elevene deler informasjon om sin kulturelle bakgrunn og erfaringer. Dette er ikke bare for å få en bedre forståelse for hvem de selv er, og hvor de kommer fra, men også for å lære om medelevenes etnisk-kulturelle bakgrunn. Resultatene fra denne studien viser også at det er stort behov for å behandle temaer om etnisitet i skolen, og at IP-N er relevant for å imøtekomme disse behovene.

Utgangspunktet for at skolene, lærerne og minoritetsrådgivernes ville samarbeide med FHI om dette prosjektet, var at de opplevde et stort behov for forskningsbaserte tiltak som er rettet mot elevenes etnisk-kulturelle tilhørighet og identitet. Dette indikerer at de, basert på informasjonen de fikk i rekrutteringsfasen, opplevde IP-N som relevant for deres pedagogiske mål og ambisjoner.

Denne studien bekrefter funn fra tidligere forskning, som tilsier at mange skoler ikke behandler temaer om etnisitet, kultur og identitet, eller at de gjør det på måter som elevene kan oppfatte negativt. Mange skoler og elever synes å mangle et relevant språk og arenaer til å ta opp disse temaene, som angår så mange elever i dagens flerkulturelle Norge. For etnisk norske elever bidrar dette til at de blir engstelige for å prate med medelever og venner om etnisitet-relaterte temaer, som er en naturlig del av hverdagen deres. Også lærerne synes å unngå disse temaene. Slik omgåelse av et tema som angår alle voksne og ungdommer i flerkulturelle skoler, vil trolig redusere den interkulturelle kompetansen blant aktørene på skolen, og være barrierer for støttende og inkluderende læringsmiljøer. Resultatene tyder på at mange skoler kan finne det utfordrende å oppfylle læreplanens mål om å bidra til å forme elevenes identitet, i særdeles den delen av identiteten som er knyttet til deres etnisk-kulturelle tilhørighet. Det er en fare for at dette kan ha negative konsekvenser for elevenes livskvalitet og psykososiale fungering, særlig dersom de er i en sårbar situasjon.

Det foreligger mye materiell som skolene kan ta i bruk for å behandle ulike aspekter knyttet til kulturelt mangfold, særlig i form av undervisningsmateriell som skal tilføre elevene kunnskap og kompetanse. Så vidt vi har kunnet bringe på det rene, har dette materialet ikke blitt evaluert for å få kunnskap om det har effekt på identitet og

livskvalitet. Vår studie indikerer at det er et behov for forskningsbaserte tiltak som skolene kan benytte for å ivareta sitt ansvar om å fremme elevenes identitetsutvikling.

5.1.1 IP-N og verdier og prinsipper i undervisningen

IP ble utviklet som et klassebasert tiltak, der elevene arbeider i sammen i små og store grupper og deler sine erfaringer med hverandre, i overensstemmelse med verdiene i læreplanverket der det heter at «... hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (s.6). Gjennom å lære om andres etnisk-kulturelle tilhørighet, lærer elevene også om sin egen. Gjennom å utvikle en bedre forståelse for sin egen etnisk-kulturelle bakgrunn, øker de også forståelse og respekt for medelevenes sine. Disse prinsippene reflekterer læreplanverkets presiseringer: «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (s. 6).

De strukturerte rammene i IP bidrar til å skape rom hvor elevene deler erfaringer som for mange oppleves som svært personlige. På denne måten bidrar undervisningsopplegget til å styrke trygge og nære relasjoner mellom elevene. IP er derfor også et redskap for sosial læring og utvikling, som også understrekes i læreplanverket. IP skal stimulere positive utviklingsprosesser omkring en oppgave som er sentral i ungdomstiden, nemlig å utvikle en sterk og enhetlig følelse av hvem man er, fordi dette er en forutsetning for å gjøre valg som har betydning for å mestre eget liv, og for å fremme god psykisk helse, slik det er formulert i målsettingen for det tverrfaglige tema om folkehelse og livsmestring.

IP-N synes å være et undervisningsopplegg som dekker temaer knyttet til identitetsutvikling, mangfold, inkludering og sosial læring, og er derfor egnet til å inngå som verktøy i skolens ambisjoner og anstrengelser for å nå disse målene.

5.1.2 Ulike perspektiver og behov hos elever, lærere og MRene

Fra de krysskulturelle elevenes perspektiv behandler skolen i liten grad temaer om etnisitet, og i den grad det gjøres, skjer det på en overflatisk måte. Elevene ønsker mer og grundigere informasjon. Etnisk norske elevene ønsker kunnskap, ord og begreper som de kan anvende for å prate om etnisitet og kultur med sine andre krysskulturelle venner i og utenfor skolen, uten å være engstelige for å si noe galt, eller å såre noen. De uttrykker et ønske om å få mer kunnskap om medelevene fra «de andre» etnisk-kulturelle gruppene. Dersom etnisk norske elever, eller krysskulturelle elever generelt, mangler et språk for å prate om erfaringer rundt etnisitet og kultur, som er en svært stor del av hverdagen deres, kan det påvirke relasjonene mellom elevene, fordi det er mange ting de ikke kan snakke med hverandre om. Erfaringene til de etniske norske elevene i fokusgruppene viser at etnisitet er et tema flere kvier seg for å snakke mye om. Elevene hadde fått med seg mye av konfliktene og uenighetene i den offentlige debatten om Black Lives Matter og rasisme. Elevene har behov for å kunne snakke om disse temaene innenfor en trygg arena uten faren for å si noe feil.

Elevene med etnisk minoritetsbakgrunn kan oppleve at lærerne unngår å diskutere etnisitet og kultur i dybden, fordi de er redde for at det kan oppstå konflikter. Dette bidrar

til at elevene ikke får gitt uttrykk for egne tanker, meninger og erfaringer f.eks. når lærerne forteller dem at de er norske. De opplever at de blir pådyttet en identitet de ikke kjenner seg igjen i, og at lærerne ikke ser og forstår dem.

Lærerne på sin side mente at de tar opp temaer om etnisitet og kultur i undervisningen, men at de gjør det på indirekte måter av hensyn til elevenes forståelse. Temaer om etnisitet er spesielt viktige i helse og oppvekstfagene, hvor de gjerne behandles i tilknytning til behandling av pasienter og klienter elevene møter i praksis, og ikke til elevenes egne opplevelser. Dette står i kontrast til elevenes ønsker om en grundig behandling av temaer om etnisitet, utover forskjeller i religion og matvaner, basert på deres egne erfaringer. Lærernes uttalelser stemmer overens med funn fra tidligere forskning. En europeisk krysskulturell studie, viste at lærerne ser på elevenes kompetanse i undervisningsspråket som uttrykk for mangfold i klasserommet. Til tross for at begrepet «kulturelt mangfold» går igjen i den offentlige debatten, unngår lærerne å anvende begrepet fordi de opplever det som vanskelig selv. Resultatene deres indikerte at mange lærere og skoler har problemer med å engasjere seg i elevenes kulturelle mangfold på konstruktive måter, fordi de er usikre på hvordan begrepet skal forstås, særlig i en klasseroms-setting (Herzog-Punzenberger et al., 2020). Det er også noe lærerne i vår studie ga uttrykk for, at det er få anledninger til å adressere etnisitet i en travel skolehverdag. Mange av dem oppfattet IP-N som en mulighet til fylle et gap i undervisningen i forhold til læreplanene.

MRene pekte på at det er stor variasjon mellom skoler, og hvordan skolens ledelse planlegger for å jobbe med etnisitet. Men de opplever ofte at skoler og lærere ikke ser på det som sitt ansvarsområde, men inviterer dem til å undervise elevene og dem selv om dette. Dette kan tyde på at mange lærere ikke opplever at de har den nødvendige kompetansen for å inkludere etnisk mangfold i sin undervisning, og til å jobbe med elevenes EKI. MRene gir uttrykk for at arbeid rettet mot elevenes EKI inngår i mange av sakene deres. Til tross for mye kompetanse med kulturelt mangfold, uttrykker de likevel et behov for gode, lavterskel tiltak til å bruke i arbeidet sitt.

Det er sikkert mange velmenende grunner til at lærerne snakker om temaer om etnisitet på indirekte måter, som f.eks. en dypt forankret likhetsideologi, der elevenes forskjellige bakgrunn ikke er relevant, for alle har krav om samme undervisning. På den andre siden har mange unge norske menn og kvinner med tilhørighet til en etnisk minoritetsgruppe, tatt til orde for hvor vanskelig det er for dem å bli akseptert som norske, og oppleve at de passe inn i majoritetsbefolkningens snevre forståelse av norskhet (Naveen, 2022). Slike innlegg understreker behovet for å jobbe med etnisk-kulturell identitet, ikke bare for ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn, men også for etnisk norske ungdommer.

Tatt i betraktning at *etnisitet* er et hyppig forekommende ord i den offentlige debatten, kan det synes rart at det er så mye motstand mot å behandle temaer om etnisitet på en direkte måte i skolen, utover temaer som har med to- og flerspråklighet å gjøre. Skal flerkulturelle skoler ta sitt oppdrag om å fremme elevenes identitetsutvikling på alvor, der det nødvendig å snakke om dette viktige temaet på en åpen og direkte måte. Det er mange begreper i skolen som er komplekse, både i religions- matte og norskfagene. Psykisk helse er et komplekst begrep, men dette er et tema det ikke virker å være motstand mot å behandle.

IP-N er utviklet både for å være et redskap for lærerne for å imøtekomme elevenes behov for å utforske sin egen og lære om medelevenes etnisk-kulturelle bakgrunn. Med bakgrunn

i resultatene fra fokusgruppeintervjuene kan vi derfor konkludere at tiltaket synes å være svært relevant for de ulike behovene elevene, lærerne og MRene har.

5.2 Faktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av IP-N (relevans og gjennomførbarhet)

En hensikt med utprøvingen av den første utgaven av IP-N, var å få kunnskap som kan informere en revidering av manualen. Intervjuene med kurslederne og elevene etter de hadde vært gjennom IP-N fokuserte derfor på hvordan de opplevde erfaringene deres med undervisningsopplegget. Denne informasjonen brukte vi til å få en idé om undervisningsopplegget var gjennomført i overensstemmelse med manualen, og hva som eventuelt bidro til avvik.

5.2.1 Positive erfaringer bidrar til å fremme gjennomføringen av IP-N

I det store og det hele var både kurslederne og elevene svært fornøyd med IP-N. I tråd med intensjonene bak tiltaket, opplevde de en bevisstgjøring rundt sin egen identitet. Kurslederne erfarte at de selv kunne lære om sin egen identitet ved å undervise elevene. Elevene fikk muligheten til å lære mer om seg selv og utforske sin identitet i det de opplevde som en trygg arena. Kurslederne opplevde at elevene var mer motiverte og engasjerte enn vanlig i undervisningen, og at IP-N virket relasjonsfremmende for alle involverte, både for relasjonen mellom elevene, men også for relasjonen mellom elevene og kurslederne. Det skapte en felles tilhørighet og et tettere samhold gjennom diskusjoner med muligheten for å bli kjent på et dypere nivå. Elevene opplevde klassen som et trygt sted å snakke om personlige ting, og de syntes det var spennende å lære om bakgrunnen og tilhørigheten til medelevene. I flere av intervjuene kom det tydelig frem at IP-N hadde bidratt til at elevene hadde utforsket identiteten sin på nye måter, og kommet frem til en ny avklaring rundt sin EKI. Dette er helt i overensstemmelse med målsettingen i IP, og indikerer at tiltaket i det store og hele ble gjennomført slik det er tenkt, og at det har vært relevant for både kursledernes og elevenes behov. Elevene likte innholdet og aktivitetene i IP-N, og syntes det var morsomt å jobbe med. Vi fikk ikke tilbakemeldinger, hverken fra kurslederne eller elevene, som tyder på at vi bør gjøre endringer i selve innholdet i tiltaket, eller at det var utfordrende å gjennomføre tiltaket pga. innholdet.

Fokusgruppeintervjuene som er gjort med elever før IP-N og elevintervjuene som er gjort etter IP-N står i kontrast til hverandre. Før gjennomføringen uttrykker de et behov for en arena for å snakke om etnisitet i et åpent forum, uten frykt for å bli dømt av andre. Etter gjennomføringen uttrykker de at dette behovet er fylt og at de har fått en trygg arena for å snakke om etnisitet og kultur. Dette indikerer at IP-N gir elevene et verktøy for å kunne snakke om etnisitet. Det gir en mulighet for å ta opp spørsmål knyttet til deres EKI, samt en arena hvor de kan diskutere sensitive temaer i trygge omgivelser.

Lærerne og MRene pekte også på fordelene ved av å være to kursledere med ulike kompetanse til stede under gjennomføringen av IP-N. Det gir muligheter til god oppfølging av elevene i timene, og til å utveksle erfaringer i etterkant av timene. For MRene var det også en positiv måte å komme i kontakt med elevene på, som de tenkte kunne senke terskelen for elevene til å ta kontakt med dem dersom de hadde behov. Flere av MRene ga uttrykk for at de så IP-N som en mulighet for å jobbe mer systematisk forebyggende blant elever i sårbare situasjoner, som er deres målgruppe.

5.2.2 Faktorer som vanskeliggjorde gjennomføringen av IP-N

Tre forhold vanskeliggjorde gjennomføringen av IP-N: tid, språk og forankring. Det var satt av to timer til hver økt. Men kurslederne opplevde at noen økter hadde for mange aktiviteter til at de kunne rekke over alt, at de måtte rushe gjennom de siste temaene i disse øktene, og ikke rakk å gjennomføre debrifingen som er lagt inn i slutten av hver økt. Dette opplevde elevene som stressende og utilfredsstillende. At kurslederne anstrengte seg for å gjennomføre alt innholdet i manualen på bekostning av en god bearbeiding av stoffet, vil påvirke effektiviteten av IP-N når det gjelder å påvirke elevenes EKI. Dette er derfor en viktig tilbakemelding, som vi tar med oss når vi skal diskutere hvilke endringer vi skal gjøre i manualen.

Flere av kurslederne pekte på at begreper og formuleringer i enkelte deler av manualen var vanskelige for elevene. Den norskspråklige kompetansen til elever i flerkulturelle videregående skoler kan variere mye i forhold til hvor lang oppholdstid den enkelte har i Norge. Særlig elever med kort botid, som mange av elevene i denne studien hadde, har behov for enklere språk, og god forklaring av nye begreper. Ingen av kurslederne nevnte at IP-N kanskje ikke passet så godt til elever med kort botid, deres tilbakemeldinger gikk ut på at språket i manualen må forbedres og forenkles. En viktig diskusjon når vi skal revidere manualen blir derfor hvordan vi kan forenkle språket og korte ned på aktivitetene, uten at det går utover tiltakets innhold og målsetting. Det er vår ambisjon å utvikle en manual som skolene kan benytte, som skal være tilpasset elever med stor variasjon i norskspråklig kompetanse.

5.2.3 Forankring i skolens ledelse en nødvendig forutsetning

Flere kursledere etterlyste en større involvering fra skoleledelsen i implementeringen av IP-N. Ledelsen må delta i planleggingen av gjennomføringen av tiltaket, i avgjørelser om hvilke timer det skal tas fra, og hvordan kurslederne kan få nødvendig tid til planlegging før IP-N øktene og eventuelt til etterarbeid. En viktig faktor dersom man skal lykkes med tiltak i skolen som har som formål å skape endringer i elevenes psykososiale utviklingsforløp, er at hele skolesamfunnet, inkludert foresatte, er involvert og informert (Hajisoteriou et al., 2018). Dette er et av de mest utfordrende aspektene ved å implementere tiltak som skal fremme livskvalitet og psykososial fungering. For at tiltakene skal være bærekraftige over tid, kreves det grundig forarbeid, planlegging og langsiktig tenking.

5.2.4 Læringsmål og evaluering som hemmende faktorer

Både i fokusgruppene med lærerne før IP-N, og i de individuelle intervjuene både med lærere og MRene etter IP-N, var informantene opptatt av hvilke elevgrupper tiltaket passer for, og hvilke fag og utdanningsprogrammer det egner seg for. Tiltaket ble vurdert å være mindre relevant for elever på bygg og anleggsteknikk og teknologi- og industrifag, samtidig som de antok at det ville være vanskeligere å engasjere lærerne på disse linjene til å gjennomføre et slikt undervisningsopplegg. Det kom tydelig frem at de også anså at det ville være vanskelig å finne rom for IP-N på utdanningsprogrammer med omfattende læringsmål og krav til evaluering. Vi får inntrykk av at eksisterende læringsmål og fagplaner er en hindring for en bærekraftig implementering av tiltak som er tilpasset læreplanene i det nye kunnskapsløftet. Samtidig var kurslederne også opptatt av at alle ungdommer har en etnisk-kulturell identitet, og at mange, uavhengig av utdanningsprogram, trenger en arena der de kan jobbe med temaer knyttet til deres identitetsutvikling. Videre forskning burde gjennomføre fokusgruppe-intervjuer med

elever og lærere på forskjellige utdanningsprogram for å få kunnskap om deres behov og ressurser med tanke på etnisk-kulturell tilhørighet og identitetsutvikling.

Flere kursledere tok opp spørsmålet om IP-N kanskje ville være lettere å innføre på ungdomstrinnet, hvor tempoet ikke er like høyt som i VGS, og hvor klassene er mer samlet i løpet av uken. I utgangspunktet er IP utviklet med tanke på elever i ungdomsskolealder, dvs. 13 – 15 år. Dette antas å være en periode i ungdommenes liv hvor de er særlig aktive når det gjelder å utforske identiteten sin, og at det derfor er et gunstig tidspunkt å intervensere på. Men som vi har pekt på innledningsvis i denne rapporten, er identitetsutvikling også svært kontekst-avhengig. En faktor som har kan påvirke identitetsutviklingen, er f.eks. overgangen til en ny skole. Selv om deltakerne i denne studien er eldre enn denne målgruppen, er det tydelig at det var behov for et slikt tiltak ikke bare blant elevene i denne aldersgruppen, men også som et redskap for lærerne. Det er likevel en ambisjon i forskergruppen å utvide målgruppen for IP-N til også å inkludere elever i ungdomsskolen.

5.2.5 Behov for mer forskning

Et viktig neste skritt i den kulturelle tilpasningen av IP til norske forhold, er å evaluere om tiltaket virkelig er effektivt når det gjelder å stimulere ungdommenes utforskning av sin EKI, med den kaskaden av positive virkninger dette antas å ha på deres livskvalitet og psykososiale fungering. Slike studier bør ha søkelyset på individuelle variasjoner i disse antatte effektene for å få kunnskap om tiltaket f.eks. er bedre tilpasset noen etniske grupper, aldergrupper eller elevgrupper enn andre.

Det er generelt svært lite kunnskap om variasjoner i EKI, og forløp, prediktorer og resultater av EKI-utvikling blant flerkulturelle ungdommer i Norge. Basert på kunnskap om hvor betydningsfull dette aspektet av deres egoidentitet kan være for livskvalitet og psykososial fungering, er dette sterkt beklagelig. I tillegg til at temaer om etnisitet og kultur angår ungdom med en etnisk minoritetsbakgrunn, er det også aktuelt for ungdom med tilhørighet til de såkalte nasjonale etniske minoritetene, og til alle andre som vokser opp i områder hvor flere etnisk-kulturelle grupper er representert. Det er m.a.o. svært mange ungdommer som er berørt av disse temaene som det snakkes så lite om. Fra et skoleperspektiv vil et viktig fokus for slik forskning være å undersøke sammenhengen mellom ulike pedagogiske tilnærminger i flerkulturell undervisning og elevenes EKI-utvikling.

5.3 Begrensninger

Formålet med denne studien var å få kunnskap om i hvilken grad IP-N er relevant for og gjennomførbart i norske flerkulturelle skoler. Informantene representerer bare tre skoler i østlandsområdet, både skolene, lærerne og MRene som deltok var svært motiverte for å delta i studien. Alle disse forholdene tilsier at det ikke er mulig å generalisere funnene til aktører i alle flerkulturelle skoler, verken på Østlandet eller i resten av landet. Som MRene påpekte, er det store variasjoner i hvordan skolene behandler spørsmål relatert til elevenes identitetsutvikling, så vi må anta at det også er andre erfaringer og opplevelser som ikke har kommet frem her. Vi har allerede pekt på behovet for å gjennomføre tilsvarende intervjuer blant aktører på andre utdanningsprogram, og dette kan gjerne utvides til andre geografiske områder av landet, og til flere etnisk-kulturelle grupper.

Klassene som deltok i denne studien, representerte alle helse- og oppvekstfag, der elever med etnisk minoritetsbakgrunn var i stort flertall. Elever med etnisk minoritetsbakgrunn

på skoler og utdanningsprogrammer der de er i mindretall, eller der de etnisk-kulturelle gruppene er mer likt fordelt, kan ha andre erfaringer. Dette bør også være et fokus for senere forskning.

Av grunner vi ikke kunne kontrollere, ble det ikke tid til å analysere intervjudataene med anerkjente vitenskapelige metoder. I stedet gjordet vi en systematisk gjennomgang av materialet, for å identifisere og kategorisere viktige temaer som kom frem. En grundigere analyse ville antakelig gitt oss en dypere forståelse for de problemstillingene som er kommet frem i denne rapporten.

Covid-smitte og restriksjoner påvirket deltakelse både i IP-N og i datainnsamlingen på en ugunstig måte. Dette gjorde det ikke mulig å utnytte informasjon fra elevene i kontroll- og intervensjonsgruppene for å få en indikasjon på om endringer i EKI kunne ha en sammenheng med deltakelse i tiltaket. Til tross for dette har vi fått nyttig informasjon om måleinstrumentene som brukes til å evaluere IP. Dette er et godt utgangspunkt for fremtidige studier.

6 Konklusjon

En av skolens oppgaver er å tilrettelegge for en positiv identitetsutvikling for elevene innenfor rammene av et inkluderende mangfoldig fellesskap. For flerkulturelle ungdommer er den etnisk-kulturelle identiteten et viktig aspekt ved deres overordnede egoidentitet, som derfor bør adresseres i skolens tiltak for å fremme elevenes identitetsutvikling. Til tross for dette, behandler skolene temaer om etnisitet på indirekte måter, og dette bidrar til at elevene oppfatter at skolen enten ikke jobber med disse temaene, eller bare behandler dem svært overflatisk. Lærere og minoritetsrådgivere har behov for redskaper de kan bruke i identitetsarbeidet, mens elevene etterlyser en mye grundigere gjennomgang av etnisitet- og kulturtemaer, som er knyttet til deres egne erfaringer og opplevelser. De ønsker seg kunnskap, ord og begreper som de kan bruke for å prate og utveksle synspunkter med hverandre, for å lære om medelevene og vennenes ulike etnisk-kulturelle bakgrunner.

Den norske utgaven av Identitetsprosjektet, er relevant og gjennomførbart i norske flerkulturelle skoler, og har potensiale til å være et nyttig tiltak for å intervensere i krysskulturelle elevers etnisk-kulturelle identitetsutvikling. Fremtidige studier må designes for å kunne evaluere effekten av tiltaket på identitet, livskvalitet og psykososial fungering. Flerkulturelle skoler trenger effektive forskningsbaserte tiltak for å ivareta sitt ansvar når det gjelder elevenes identitetsutvikling på åpne og direkte måter.

7 Referanser

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71(5), 319-342. <https://doi.org/10.1037/h0027352>
- Arents-Tóth, J. V., & Van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bals, M., Turi, A. L., Skre, I., & Kvernmo, S. (2010). Internalization symptoms, perceived discrimination, and ethnic identity in indigenous Sami and non-Sami youth in Arctic Norway. *Ethn Health*, 15(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/13557851003615545>
- Barrett, M. (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Council of Europe.
- Benner, A. D., Wang, Y., Chen, S., & Boyle, A. E. (2022). Measurement considerations in the link between racial/ethnic discrimination and adolescent well-being: A meta-analysis. *Developmental Review*, 64, 101025. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101025>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Publishers.
- Birman, D., & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and Psychological Distress Among Adolescent Immigrants From the Former Soviet Union: Exploring the Mediating Effect of Family Relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 337-346. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.337>
- Bradley, K. L., Bagnell, A. L., & Brannen, C. L. (2010). Factorial Validity of the Center for Epidemiological Studies Depression 10 in Adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 31(6), 408-412. <https://doi.org/10.3109/01612840903484105>
- Brekke, J.-P., Fladmoe, A., & Wollebæk, D. (2020). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge. Integreringsbarometeret 2020 (Integration barometer 2020)* (2020:8). I. f. samfunnsforskning. www.samfunnsforskning.no
- Brännlund, A., Strandh, M., & Nilsson, K. (2017). Mental-health and educational achievement: the link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades. *Journal of Mental Health*, 26(4), 318-325. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1294739>
- Cheng, S.-T., & Li, K.-K. (2010). Combining major life events and recurrent hassles in the assessment of stress in Chinese adolescents: Preliminary evidence. *Psychological Assessment*, 22(3), 532-538. <https://doi.org/10.1037/a0019579>
- Cohen, A. B. (2009). Many forms of culture. *American Psychologist*, 64, 194-204. <https://doi.org/10.1037/a0015308>
- Collins, B. A., Toppelberg, C. O., Suárez-Orozco, C., O'Connor, E., & Nieto-Castañón, A. (2011). Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten. In *International Journal of the Sociology of Language* (Vol. 2011, pp. 5).

- D'Andrade, R., & Strauss, C. (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge University Press.
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 110-126.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>
- Delaruelle, K., Walsh, S. D., Dierckens, M., Deforche, B., Kern, M. R., Currie, C., Maldonado, C. M., Cosma, A., & Stevens, G. W. J. M. (2021). Mental Health in Adolescents with a Migration Background in 29 European Countries: The Buffering Role of Social Capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 855-871. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01423-1>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dimitrova, R., Bender, M., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. J. (2013). Ethnic identity and acculturation of Turkish-Bulgarian adolescents. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.005>
- Douglass, S., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). A Brief Form of the Ethnic Identity Scale: Development and Empirical Validation. *Identity*, 15(1), 48-65.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2014.989442>
- Erentaitė, R., Lannegrand-Willems, L., Negru-Subtirica, O., Vosylis, R., Sondaitė, J., & Raižienė, S. (2018). Identity development among ethnic minority youth: Integrating findings from studies in Europe. *European Psychologist*, 23(4), 324.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. W.W.Norton & Company, Inc.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Integrating students from migrant backgrounds into school in Europe: National policies and measures. . *Eurodyce report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2797/819077>
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne (Importance of completed secondary school for employment and inactivity among young adults). *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 285-301. <http://www.idunn.no/spa/2011/04/art03>
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., & Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 271-290.
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0030167074&partnerID=40&md5=822b817a1f7a5cb6b2dcfad02a89b056>
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 91-112.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G. A., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayir, F., Fellner, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2020). Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland,

- Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 395-424. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y>
- Hjorth, C. F., Bilgrav, L., Frandsen, L. S., Overgaard, C., Torp-Pedersen, C., Nielsen, B., & Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health*, 16(1), 976. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>
- Keles, S., Idsoe, T., Friborg, O., Sirin, S. R., & Oppedal, B. (2017). The Longitudinal Relation between Daily Hassles and Depressive Symptoms among Unaccompanied Refugees in Norway. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1413-1427. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0251-8>
- Khan, A., Ahmed, R., & Burton, N. W. (2020). Prevalence and correlates of depressive symptoms in secondary school children in Dhaka city, Bangladesh. *Ethnicity & health*, 25(1), 34-46. <https://doi.org/10.1080/13557858.2017.1398313>
- Kim, S. Y., Schwartz, S. J., Perreira, K. M., & Juang, L. P. (2018). Culture's Influence on Stressors, Parental Socialization, and Developmental Processes in the Mental Health of Children of Immigrants. *Annu Rev Clin Psychol*, 14, 343-370. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084925>
- Kyllingstad, J. R. (2017). The absence of race in Norway. *Journal of Anthropological Sciences*, 95(1), 319 - 327. <https://doi.org/10.4436/JASS.95012>
- Liebkind, K. (2006). Ethnic identity and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 70 - 96). Cambridge university press.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 159-187.
- Mohebbi, M., Nguyen, V., McNeil, J. J., Woods, R. L., Nelson, M. R., Shah, R. C., Storey, E., Murray, A. M., Reid, C. M., & Kirpach, B. (2018). Psychometric properties of a short form of the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D-10) scale for screening depressive symptoms in healthy community dwelling older adults. *General hospital psychiatry*, 51, 118-125.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/00207590701804412>
- Naveen, M. (2022). *Norsk Nok*. Res Publica.
- Nguyen, A. T. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159. <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- Oppedal, B. (2008). Psychosocial profiles as mediators of variation in internalizing problems among young immigrants with origins in countries of war and internal conflicts. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 210-234. <https://doi.org/10.1080/17405620701577850>
- Oppedal, B. (2017). Mental Health of Immigrant Background Youth in Norway. In F. Trovato (Ed.), *Migration, Health and Survival - International Perspectives* (pp. 67 - 87). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/DOI.10.4337/9781785365973>
- Oppedal, B., Roysamb, E., & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 646-660. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00381.x>

- Oppedal, B., Roysamb, E., & Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 481-494.
<https://doi.org/10.1080/01650250444000126>
- Oppedal, B., & Toppelberg, C. O. (2016). Acculturation development and the acquisition of culture competence. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (2nd ed., pp. 71 - 94). Cambridge University Press.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.
<https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Rivas-Drake, D., Syed, M., Umana-Taylor, A. J., Markstrom, C., French, S., Schwartz, S. J., & Lee, R. (2014). Feeling good, happy, and proud: a meta-analysis of positive ethnic-racial affect and adjustment. *Child Development*, 85(1), 77-102.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12175>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From trust on intimacy: A new inventory for examining erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10(6), 525-537.
<https://doi.org/10.1007/BF02087944>
- Sagatun, Å., Lien, L., Sjøgaard, A. J., Bjertness, E., & Heyerdahl, S. (2008). Ethnic Norwegian and ethnic minority adolescents in Oslo, Norway. A longitudinal study comparing changes in mental health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(2), 87-95. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0275-z>
- Salole, L. (2014). *Krysskulturelle barn og unge*. Gyldendal Akademisk forlag.
- Sandberg, D. J., Berne, S., Hwang, C. P., & Frisé, A. (Manuscript in preparation). Ethnicity is a sensitive topic, but not for me. Adolescents' experiences of how ethnicity is addressed in social and educational contexts in Sweden.
- Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Knight, G. P., Umaña-Taylor, A. J., Rivas-Drake, D., & Lee, R. M. (2014). Methodological issues in ethnic and racial identity research with ethnic minority populations: theoretical precision, measurement issues, and research designs. *Child Dev*, 85(1), 58-76.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12201>
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237-251. <https://doi.org/10.1037/a0019330>
- Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late

- adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 388-399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Besevegis, E., Chau, C., Karaman, N. G., Lannegrand-Willems, L., Lubiewska, K., & Rohail, I. (2018). Culture beats gender? The importance of controlling for identity- and parenting-related risk factors in adolescent psychopathology. *Journal of Adolescence*, 63, 194-208. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.011>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skogen, J. D., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqueland, J., & Øverland, S. N. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt.* . Folkehelseinstituttet.
- Smith, T. B., & Silva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 42. <https://doi.org/10.1037/a0021528>
- Solvang, F. (2022). Jeg er norsk og utfordrer definisjonen av det norske. In M. Naveen (Ed.), *Norsk Nok* (pp. 44-49). Res Publica.
- Syed, M., & Juang, L. P. (2014). *Ethnic identity, identity coherence, and psychological functioning: Testing basic assumptions of the developmental model* [doi:10.1037/a0035330].
- Turrini, G., Purgato, M., Acarturk, C., Anttila, M., Au, T., Ballette, F., Bird, M., Carswell, K., Churchill, R., Cuijpers, P., Hall, J., Hansen, L. J., Kösters, M., Lantta, T., Nosè, M., Ostuzzi, G., Sijbrandij, M., Tedeschi, F., Valimaki, M., . . . Barbui, C. (2019). Efficacy and acceptability of psychosocial interventions in asylum seekers and refugees: systematic review and meta-analysis. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 28(4), 376-388. <https://doi.org/10.1017/s2045796019000027>
- Umana-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A Small-Scale Randomized Efficacy Trial of the Identity Project: Promoting Adolescents' Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution. *Child Development*, 89(3), 862-870. <https://doi.org/10.1111/cdev.12755>
- Umana-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. A. (2018). A Universal Intervention Program Increases Ethnic-Racial Identity Exploration and Resolution to Predict Adolescent Psychosocial Functioning One Year Later. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0766-5>
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Jr., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., & Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21-39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>

8 Vedlegg

Ordliste

[Begrep]	[Forklaring]
IP	Identitetsprosjektet generelt
IP-N	Den norske versjonen av Identitetsprosjektet
EKI	Etnisk-kulturell identitet
MR	Minoritetsrådgiver
Livskvalitet	Omfatter både positive følelser som ro og glede og positive vurderinger som livstilfredshet. Positive følelser og vurderinger omfatter også opplevelse av god fungering - som av vitalitet, interesse, mestring og mening.

8.1 Oversikt over målsettingen i de 8 øktene i Identitetsprosjektet

1. Økt: Identitetssekken

- Introdusere ideen om identitet som et flerdimensjonalt, flytende begrep.
- Identifisere og kategorisere forskjellige dimensjoner av elevenes identiteter, inkludert personlige og sosiale identiteter.
- Tydeliggjøre hvordan ulike dimensjoner av elevenes identiteter kan endre seg over tid og i ulike situasjoner.

2. Økt: Forskjeller innad og mellom grupper

- Introdusere stereotypier som antakelser basert på antatte likheter innad i grupper; elevene skal både kjenne seg igjen i og ta avstand fra stereotypier om seg selv
- Introdusere ideen om at det er flere forskjeller innad i «grupper» enn mellom dem (m.a.o. det er mindre forskjeller mellom grupper enn det er innenfor en gruppe)
- Introdusere ideen om at de forskjellene som finnes er dynamiske, ikke-kategoriske, og at de også forekommer innad i gruppene

3. Økt: Historier fra fortiden vår

- Historier fra virkeligheten der enkeltpersoner deler sine erfaringer med diskriminering de har blitt utsatt for, skal øke elevenes bevissthet om hvordan ulike grupper (f.eks. etniske, kulturelle og religiøse) har blitt marginalisert opp gjennom historien
- Bruke de forskjellige historiene for å skape fellesskapsfølelse mellom elevene
- Hjelp elevene å huske og legge merke til at det også skjer positive ting
- Repetere temaer som er gått gjennom hittil

4. Økt: Symboler, tradisjoner, og overgangsritualer

- Definere symboler, tradisjoner, ritualer og overgangsriter som er knyttet til de etnisk-kulturelle gruppens arv og opprinnelse
- Bedre elevenes forståelse for at symboler, tradisjoner, overgangsriter og ritualer er kulturelle markører for ulike etnisk-kulturelle grupper
- Øke elevenes utforskning av og forståelse for symboler, tradisjoner, overgangsriter og/eller ritualer for én av de (den) etniske gruppen de har tilhørighet til
- Introdusere elevene til hvordan man kan kartlegge sin familiehistorie

5. Økt: Familiekart og familiesirkler

- Øke elevenes utforskning og kunnskap om deres egen etnisk-kulturelle bakgrunn.

- Øke elevenes kunnskap om og forståelse for at det er mange ulike familiestrukturer
- Øke elevenes forståelse for at personer vi har nære relasjoner til kan påvirke identiteten vår på forskjellige måter
- Bevisstgjøre elevene på likheter som eksisterer i mangfoldet i våre familiehistorier

6. Økt: Kulturcollager

- Legge til rette for at elevene bearbeider bildene de har tatt ved å diskutere dem med medelever og sette dem sammen i en collage.
- Bevisstgjøre elevene på forskjeller i innholdet i collagene deres, og fellestrekk i temaene som vises i collagene deres
- Øke elevenes forståelse av hvilken betydning de forskjellige symbolene har for dem

7. Økt: Etnisk-kulturell identitet som en reise

- Øke forståelsen for at enkelte menneskers kulturelle opplevelser kan ha stor betydning og relevans for elevene, og at dette ikke vil gjelde for alle elever. Normalisere og anerkjenne at elevene kan ha kontrastfulle opplevelser rundt dette.
- Øke forståelsen for at elevens oppfattelse av egen etnisk og kulturell arv kan si mye om hvem man er, men at dette bare er én del av identiteten og dens betydning kan variere både over tid og fra person til person.
- Elever vil lære at forståelsen av sin egen etniske identitet kan endres over tid, og at det ikke finnes en «riktig» etnisk identitetsreise.

8. Økt: Den store Identitetsfesten:

- Gjennomgå de viktigste temaene vi har jobbet med i syv IP-N-økter.
- Feire og vise frem elevenes etnisk-kulturelle tilhørighet og bakgrunn som de har utforsket i de syv IP-N-øktene.
- Avslutte klassens Identitetsprosjekt.

Utgitt av Folkehelseinstituttet
Oktober 2022
Postboks 4404 Nydalen
NO-0403 Oslo
Telefon: 21 07 70 00
Rapporten kan lastes ned gratis fra
Folkehelseinstituttets nettsider www.fhi.no