

MENNESKERETTIGHETSUNDERVISNING MED UTGANGSPUNKT I TRANSNASJONAL ADOPSJON SOM FENOMEN

*En diskursanalyse om utenlandsadoptertes ytringer om fenomenet transnasjonal
adopsjon som et hegemonisk gode*



Sølvi Helen Haugen

Masteroppgave
Lektorprogrammet i kultur- og samfunnsfag
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)

UNIVERSITETET I OSLO
September, 2021

© Sølvi Helen Haugen

Oslo, 2021

Menneskerettighetsundervisning med utgangspunkt i transnasjonal adopsjon som fenomen:
En diskursanalyse om utenlandsadoptertes ytringer om fenomenet transnasjonal adopsjon som
et hegemonisk gode

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Menneskerettighetsundervisning står sentralt i norsk skole, både som del av formålsparagrafen for opplæringen, i overordnet del av læreplanen, i kjerneelementer og kompetansemål i ulike fag. I denne oppgaven presenterer og diskuterer jeg menneskerettighetsundervisning (MRU) i tråd med Vesterdals (2021) seks dimensjoner for å skape en helhetlig MRU. Problemstillingen for oppgaven er «*hva kjennetegner utenlandsadopterte i norsk media om transnasjonal adopsjon?*» I løpet av de siste årene har mange utenlandsadopterte ytret seg i media. Disse ytringene kan knyttes til menneskerettighetsundervisning fordi kritikken og fortellingene utenlandsadopterte kommer med problematiserer transnasjonal adopsjon ut fra menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen. I samfunnsfagundervisning kan det derfor være relevant å bruke adopsjon som tema, fordi tematikken de utenlandsadopterte skriver om kan aktualisere menneskerettigheter i norsk kontekst. Både i undervisning og i media er menneskerettigheter ofte knyttet til ‘andre land’ og land langt unna Norge. Dette fokuset på massive brudd på menneskerettighetene langt borte kan balanseres ved å belyse brudd og diskriminering også i våre egne samfunn, på lokalt og nasjonalt nivå (Vesterdal, 2021, s. 193).

I studien undersøker jeg hvordan utenlandsadoptertes ytringer om transnasjonal adopsjon kan knyttes til menneskerettighetsundervisning i samfunnsfag. Det er en pågående debatt internasjonalt om negative konsekvenser av transnasjonal adopsjon. I denne diskursanalysen bruker jeg debattinnlegg og kronikker i norske aviser skrevet av utenlandsadopterte som ytrer seg om transnasjonal adopsjon og om hvordan det er å være utenlandsadoptert.

Tekstene som analyseres knyttes til teorier om postkolonialisme, rasisme og Gramscis hegemoni-begrep. I tillegg bruker jeg FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen som grunnlag for å vise til menneskerettighetene gjennom MRU. Som rammeverk i analysearbeidet ligger menneskerettighetsundervisningsteorier som jeg knytter opp mot postkoloniale teorier. Tidligere forskningsteorier om transnasjonal adopsjon står sentralt i analysen, sammen med hegemoni-begrepet og rasisme-begrepet.

Skolen er en arena og kanskje den arenaen som burde og kan bidra til at referanser til rase og hudfarge har en reel sosial effekt i kampen mot rasisme. Behovet for å erkjenne at rase har stor betydning for mange barn og unges daglige liv er en utfordring som kan bearbeides i

utdanningssystemet. Å bevisstgjøre om at rasisme er resultatet av et komplekst samspill mellom holdninger, handlinger og prosesser ligger tett opp til MRUs mandat.

Forord

Til Konrad og Arild.

Dere har vært den største motivasjonen for å skrive denne masteroppgaven, den hadde ikke blitt til uten dere.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Elin Sæther som har loset meg gjennom skriveprosessen. Takk for god oppfølging, oppmuntrende ord i en utfordrende tid og ikke minst gode råd og konstruktive tilbakemeldinger hele veien. Jeg har lært utrolig mye av deg.

Takk til medstudentene mine Guroene og Stine som har svart på faglige spørsmål i tide og utide. Dere har vært en uvurderlig støtte gjennom skriveprosessen!

Takk til Camila for utallige timer sammen på lesesalen i sommerferien.

En siste takk går til Beate som har lest korrektur på oppgaven min, og heiet på meg hele veien fra masteroppgavens start til slutt.

Oslo, september 2021

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 FORMÅL MED STUDIEN OG OPPGAVENS BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE.....	8
1.2 KORT OM TRANSNASJONAL ADOPSJON I NORGE.....	10
1.3 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	10
1.4 PROBLEMSTILLING	16
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	16
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	17
2.1 MENNESKERETTIGHETSUNDERVISNING (MRU).....	17
2.1.1 MRU og FNs menneskerettighetserklæring.....	18
2.1.2 Skolen, menneskerettighetsundervisning (MRU) og samfunnsfagets formål.....	19
2.1.3 Ulike tolkninger av menneskerettighetsundervisning.....	20
2.1.4 Seks dimensjoner knyttet til menneskerettighetsundervisning.....	24
2.2 TRANSNASJONAL ADOPSJON OG RELEVANTE MENNESKERETTIGHETSFORPLIKTELSER.....	27
2.2.1 Barnekonvensjonen.....	27
2.2.2 Haagkonvensjonen.....	29
2.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	29
2.4 HEGEMONI	31
2.5 SUBJEKTPOSISJONSBEGREPET.....	33
2.6 «RASE», «RASIALISERING» OG (ANTI)RASISME.....	34
2.7 OPPSUMMERING	36
3. METODE	37
3.1 FORSKNINGSDESIGN.....	37
3.2 HVA ER EN DISKURS?	38
3.3 DISKURSANALYSE OG VALG AV TILNÆRMING.....	40
3.4 DATAINNSAMLING	44
3.5 UTVALG AV TEKSTER	44
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET.....	46
3.7 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER.....	47
3.8 ANALYSENS FØRSTE FASE – KODING.....	48
3.9 OPPSUMMERING	49
4. ANALYSE OG DISKUSJON	50
4.1 UTENLANDSADOPTERTE OG TV-UNDERHOLDNING.....	51
4.2 PÅ LET ETTER RØTTER.....	55
4.2.1 Biologiske foreldre	57

4.3	DEN HEGEMONISKE ADOPSJONSDISKURSEN	60
4.3.1	<i>Krig, kapitalisme og Korea</i>	62
4.3.2	<i>Velferdsstatens rolle i transnasjonal adopsjon</i>	64
4.4	Å VÆRE IKKE-HVIT NORDMANN	66
4.5	FNS BARNEKONVENSJON OG HAAGKONVENSJON	73
4.6	UTENLANDSADOPTERTE OG ASSIMILERING	74
4.7	OPPSUMMERING	77
5.	AVSLUTNING	80
	LITTERATURLISTE	84

1. Innledning

1.1 Formål med studien og oppgavens bakgrunn og begrunnelse

Kronikker og ytringer i media er sakprosatekster som elevene skal lese og forstå hensikten med både i skolesammenheng, men også som aktive samfunnsborgere. Elever møter medietekster både i og utenfor klasserommet, og samtidas politiske diskurser formes og endres blant annet gjennom den offentlige debatten. Slike debatter griper også inn i elevens livsverden og handler noen ganger om deres identitet, om familiene deres, om vennene deres – og vil derfor kunne erfares sterkere og kanskje kjennes mer avgjørende. I denne oppgaven utforsker jeg et eksempel på en slik debatt, både med tanke på hvordan debatten i seg selv er et eksempel på hvordan samfunnsmessige holdninger og standpunkter endrer seg, men også for å vise hvordan en slik debatt kan brukes til å belyse menneskerettighetsundervisning i en norsk kontekst.

Problemstillingen min, *Hva kjennetegner utenlandsadopterte i norsk media om transnasjonal adopsjon?* kan knyttes til menneskerettighetsundervisning (MRU) i form av at de utenlandsadoptertes ytringer i media krever bevissthet rundt menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen som omfatter transnasjonal adopsjon. Det vil derfor være relevant å bruke adopsjon som tema fordi tematikken de utenlandsadopterte skriver om kan aktualisere menneskerettigheter i norsk kontekst. Både i undervisning og i media er menneskerettigheter ofte knyttet til 'andre land' og land langt unna Norge. Dette fokuset på massive brudd på menneskerettighetene langt borte kan balanseres ved å belyse brudd og diskriminering også i våre egne samfunn, på lokalt og nasjonalt nivå (Vesterdal, 2021, s. 193). Formålet med oppgaven er å vise hvordan brudd på menneskerettigheter kan skje i Norge, nær deg og kan berøre veldig mange barn, unge og familier i Norge gjennom skole, idrett, hobbyer og lokalsamfunn. Det er estimert et antall på 20 000 transnasjonale adopsjoner til Norge (Verdens barn, 2020; Inor Apopt, 2020; Adopsjonsforum, 2020). Med andre ord kjenner veldig mange barn og unge i Norge noen som er utenlandsadoptert. Transnasjonal adopsjon knyttet til menneskerettigheter, og da særlig barnekonvensjonen, er aktuell i dag fordi flere mottakerland har satt i gang statlig granskning i forbindelse med avsløringer om brudd på menneskerettighetene. Debatten har nådd et utenlandsadoptert miljø i Norge gjennom

dokumentarer og media i andre mottakerland. Debatten berører majoriteten av kompetansemålene i samfunnsfag, både i ungdoms- og videregående skole. Det er flere relevante kompetansemål etter 10. trinn, blant annet «skal elevane drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk» og elevene skal «utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). FNs barnekonvensjon, som er den internasjonale avtalen flest land i verden har signert, står sentralt når samarbeid mellom fødeland og mottakerland lager avtaler i forbindelse med utlevering av barna. I henhold til den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) skal MRU bidra til å fremme respekt for menneskerettighetene, og hjelpe elevene til å utvikle kompetanse og holdninger som forbereder på deltagelse i samfunnet, medborgerskap og kritisk tenkning. Et av kjerneelementene i læreplanen for politikk og menneskerettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3) omhandler politiske institusjoner, aktører og prosesser: «Kjerneelementet politiske institusjoner, aktører og prosesser handler om samfunnets politiske system på ulike nivåer. Det handler vidare om hvordan ulike nasjonale og internasjonale aktører deltar i politiske beslutningsprosesser, og om de reglene og rammebetingelsene disse er underlagt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Ved å knytte barnekonvensjonen til MRU kan jeg beskrive menneskerettighetssituasjonen i Norge og drøfte utfordringer som myndighetene og frivillige organisasjoner har i arbeidet med å fremme menneskerettighetene knyttet til transnasjonal adopsjon.

Oppgaven er en analyse av forholdet mellom en hegemonisk diskurs og en ny diskurs som destabiliserer og truer denne hegemoniske diskursen. Jeg har benyttet meg av Gramscis tilnærming til hegemonibegrepet. Gramsci gikk bort i fra at *hegemoni* var taktiske og strategiske virkemidler i kalkulert politikk: «'Hegemoni' becomes the key concept in understanding the very unity existing in a concrete social formation» (Laclau, 2014, s. 1). Gramsci knyttet hegemoniet til sivilsamfunnet, heller enn til det politiske samfunnet. Han mente at sosiale og kulturelle perspektiver og oppfatninger i samfunnet blir en dominerende sannhet. Den dominante gruppen eller staten kan i stor grad diktere sitt syn til sin fordel, eller mer generelt påvirke sivilsamfunnets oppfatninger av en sak (Laclau, 2014, s. 120–123). Å berøre tematikken gjennom hegemoniske briller, har som formål å vise hvordan en 'sannhet' og et globalt verdenssyn på et fenomen kan stå så sterkt i over et halvt århundre. De utenlandsadopterte forsøker å rokke ved den hegemoniske statusen som et udelt positivt

fenomen som transnasjonal adopsjon har fått. Ved å knytte dette til Vesterdals (2021, s. 194) historiske perspektiv i MRU gjennom å gjenspeile at rettighetene er dynamiske, at de utvikles med tiden og tilpasses de samfunnsforholdene de virker i er også et mål med denne studien. Med transnasjonal adopsjon, også kalt internasjonal adopsjon eller utenlandsadopsjon som tema skal jeg aktualisere menneskerettigheter i norsk kontekst. Andre viktige momenter, som hvordan noe blir til et politisk spørsmål gjennom globalisering, identitet og rasisme er andre relevante temaer som knyttes til å undervise gjennom MRU i skolen.

1.2 Kort om transnasjonal adopsjon i Norge

Adopsjon av barn fra Asia ble organisert i Norge sent på 1960-tallet. De første barna kom fra Vietnam og Sør-Korea, som følge av krigene i de respektive landene. Norge ligger på verdenstoppen sammen med Sverige og Danmark når det gjelder adopsjon per innbygger. Til sammenligning adopterer Storbritannia og Tyskland mindre enn en tiendedel av det Norge gjør (Howell, 2002, s. 205-206). I dag finnes det mer enn 20.000 utenlandsadopterte i Norge (Dalen, 2018). Jeg kontaktet Statistisk Sentralbyrå for å få oppgitt antallet på transnasjonale adopsjoner til Norge gjennom årene. Avdeling for person- og sosialstatistikk svarer at det tidligste året de har datamateriale er fra 2006. Norske myndigheter har med andre ord ikke et eksakt tall på hvor mange barn som har kommet til Norge via transnasjonal adopsjon opp gjennom tidene. Jeg finner et estimat på rundt 20 000 gjennom adopsjonsformidlere, media- og forskningsartikler (Adopsjonsforum, 2020; Bjørheim, 2018a; Dalen, 2018; InorAdopt, 2021; Verdens Barn, 2021b). Transnasjonal adopsjon startet i land preget av krig, som Koreakrigen (1950-53) og Vietnamkrigen (1960-75). På 1980-tallet kom flere land med grunnet fattigdom, blant annet Colombia, India, Kina, Romania og Russland. Frem til 2006 steg antallet transnasjonale adopsjoner, og i perioden 2000-2005 kom det årlig rundt sju hundre utenlandsadopterte barn til Norge (Dalen, 2018). Sør-Korea er det landet som har sendt ut flest barn til transnasjonal adopsjon på verdensbasis, og det estimeres at 200.000 sør-koreanske barn er blitt adoptert til utlandet siden 1953 (Bjørheim, 2018b; Larsen, 2020).

1.3 Bakgrunn for oppgaven

En liten gruppe voksne utenlandsadopterte i Norge har de siste årene skrevet kronikker i ulike norske aviser om transnasjonal adopsjon som fenomen og skyggesider ved dette (Borgen, 2019; Bråten, 2019, 2020; Fynbo & Thrane, 2020a; Lervik, 2019; Mollestad, 2019a, 2019b, 2019c; Myong, 2017; Søreng, 2020). Allerede i 2014 hadde avisa Klassekampen en lang

kritisk artikkel, *Adopsjonens tid er forbi*. Den handlet om at transnasjonal adopsjon har gått fra å være humanitær bistand til pengestyrte industri med en lang rekke skandaler (Schmidt, 2014). I denne artikkelen kommer det også frem at USA har hatt skandaler om adoptivbarn som ble videreformidlet til nye familier via oppslagstavler på nettet fordi adoptivforeldrene ikke lenger ville ha dem. Mediehuset Reuters kunne i 2013 dokumentere ukentlige oppslag i lukkede forum på Facebook og Yahoo med annonser der adoptivforeldre søkte om å få barna plassert hos nye familier. I en annonse kunne det stå «en kjærlig og god familie søkes til 14-årig datter, som har vært med oss i nesten ett år. Hun er helt ærlig nesten et forbilledlig barn» (Twohey, 2013; Schmidt, 2014). Kritiske artikler og debatter i amerikansk media har preget adopsjonsdebatten i USA med ytringer om at transnasjonal adopsjon er kjøp og salg av stjalne barn. Amerikanske adopsjonsforskere har de siste to tiårene gitt ut bøker som kritisk analyserer de ulike prosessene i transnasjonal adopsjon, der det også hevdes at transnasjonal adopsjon er drevet av økonomiske prosesser og ikke barnets beste (Briggs, 2009, 2012; Ja et al., 2014; Vance, 2005). Disse medieoppslagene viser at den hegemoniske diskursen om utenlandsadopsjon som et udelt gode har blitt utfordret av andre fortellinger om adopsjon. Dokumentasjon og nyhetsartikler som dette har stor sjanse for å bli plukket opp av adopsjonskritikere og aktivister som jobber for avskaffelse av adopsjon.

Det hersker en viss enighet om at det siste århundrets globaliserte prosesser har større fart og skala enn tidligere. Fosshagen (2021) viser til at «globalisering er et uttrykk som ofte brukes om økonomiske, politiske, materielle og kulturelle forflytninger, kontakter og påvirkninger som i moderne tid skjer i en verdensomspennende målestokk. Debatten om transnasjonal adopsjon som fenomen er et eksempel på at dagens verden er blitt mer globalisert, mens den tidligere var lokal. Globalisering vil si at gamle grenser mellom samfunn blir hvasket ut. Globalisering omfatter flere fenomener på én gang, blant annet internasjonalisering av kapital, internasjonalisering av handel, utvikling av internasjonale institusjoner, blant annet FN (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 10). Kritikken rundt transnasjonal adopsjon er et eksempel som kan knyttes til globalisering som omfatter alle disse fenomenene på én gang. Ny kommunikasjonsteknologi knytter verden tettere sammen (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 10). En kritikk starter et sted, og kan nå spres til store deler av verden på kort tid. Debatten om internasjonale adopsjoners legitimitet har sannsynligvis pågått i over 20 år innad i små grupper i de landene som har tatt imot de første og fleste adoptivbarna, som Sverige, USA, Danmark og Nederland. Kommunikasjonsteknologi som internett gjør verden mindre

der salg av bøker via Amazon og forskningslitteratur fra universitetene kan kjøpes med et klikk. Sosiale medier som Facebook og Instagram bidrar til å spre budskapet globalt.

I Sverige har adopsjonsforskeren Tobias Hübinette gitt ut forskningsartikler og bøker om transnasjonal adopsjon fra tidlig 2000-tallet (Goldstein-Kyaga et al., 2012; Hübinette, 2002, 2021; Hübinette & Arvanitakis, 2012b; Hübinette & Lundström, 2014). I 2002 publiserte Hübinette *The adoption issue in Korea – Diaspora politics in the age of globalization* som belyser hvordan transnasjonal adopsjon historisk startet etter krig har blitt en global økonomi til postkolonialismen: “The subject of overseas adoption is considered a national trauma, a source of shame and humiliation and a painful reminder of the country’s dependency on the West (Hübinette, 2002, s. 142–143). Senere har denne debatten om hvorvidt transnasjonal adopsjon bare er av det gode også spredt seg til andre nordiske land som Norge.

Adopsjon på globalt nivå er med på å knytte verden sammen til et sammenvevd system der alle er mer forbundet med hverandre. Historien bak er viktig, kapitalisering, nord/sør- tematikk og utviklingen av internasjonale institusjoner er en del av fenomenet. Blant annet hevder mange at menneskerettighetene må tilpasses lokal kultur og tradisjon, og at det ikke er riktig at overnasjonale organer står over den enkelte nasjon. Slike argumenter hører vi i autoritære land hvor menneskerettighetene blir fremstilt som en del av Vestens hegemoni (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 10; Signe Howell, 2008, s.128). I fagdidaktiske perspektiv på utdanning i en globalisert kontekst mener Børhaug (2021, s. s. 171) at det må undervises i perspektivkunnskap fordi det er viktig å forstå at folk ser ulike spørsmål ut ifra egne, ulike forutsetninger og synsvinkler. Det finnes en del forskning om bildet av de andre, i utviklingsland, som har blitt formidlet i norsk skole. Her er det en tendens til å se de andre langt borte med nasjonale briller og med vekt på at de er annerledes enn oss. Elevene lærer om mennesker som er fattige og har det vanskelig, og de lærer at vi kan hjelpe. Slik bidrar skolen til at vi bygger et bilde av oss selv som fredsbyggere og gode givere i verden (Børhaug, 2021, s. 168). Dette er nettopp et av argumentene til kritikerne av internasjonal adopsjon, hvor de belyser sider ved fenomenet som tilsier at transnasjonal adopsjon ikke nødvendigvis er til barnets beste. Men kritikerne kan på tvers av verdensdeler få drahjelp av globaliseringen. Den pågående debatten om adopsjon som fenomen blir spredd fordi globale prosesser som nevnt skjer raskere og i større skala i dag enn tidligere. Debatter starter ett sted og beveger seg videre, og denne debatten belyser både økonomiske, politiske og kulturelle aspekter ved hjelp av kontakter og påvirkninger der internett har bidratt betydelig for å spre kunnskap, informasjon og budskapet til de utenlandsadopterte.

Tekstene i mitt datamateriale er tydelig inspirert av tidligere forskning, aktivistiske grupper, utenlandsadopterte og medieartikler fra Sverige og Danmark, der det offentlige ordskiftet har vært langt mer kritisk rundt fenomenet transnasjonal adopsjon enn i Norge (Bjørheim, 2018a; Mahmoud, 2021; Moses, 2021; Patrik Lundberg et al., 2021; Scheuer-Hansen, 2021; Svartström, 2021). Dette kan skyldes ulike svenske og danske dokumentarer. I 2012 kom den danske dokumentaren *Mercy Mercy – Adopsjonens pris*, også sendt på NRK. Den følger adopsjonsprosessen både i Etiopia og Danmark og avdekker et mangelfullt system, fabrikkerte papirer og at adoptivbarn blir sendt på barnehjem av adoptivforeldre i Danmark som angrep adopsjonen. Blant annet ble det avdekket en rekke feil i saksbehandlingen. For eksempel var ikke foreldrene til adoptivbarna døende som det ble beskrevet i adopsjonspapirene (Kjær, 2012). Denne dokumentaren var inspirert av at en 15 år gammel jente, adoptert fra Etiopia, fikk annullert sin adopsjon og vant mot den nederlandske staten året før. Hun kunne blant annet dokumentere fabrikkerte adopsjonspapirer og at hun ble mishandlet i adoptivhjemmet (Prakken d'Oliveira, 2020; VOA News, 2011). I 2019 skjer det mye rundt transnasjonal adopsjon i Skandinavia. Da kom den danske dokumentaren *Forget me not* som følger gravide kvinner i Sør-Korea på et hjem for ugifte mødre. Her får vi innblikk i hvordan alenemødre stigmatiseres av storsamfunnet og presses av foreldre, familie og adopsjonsformidlere til å gi fra seg barna mot sin vilje (Engelstoft, 2019). Samme år blir svenske koreansk-adopterte In Hwa Björk kåret til en av årets beste debattanter for problematiseringen av transnasjonale adopsjoner på P1 i Sverige. I 2021 lager hun teaterforestillingen *Ingenting av det jag vet om mig stämmer* som dokumenterer det hun har hevdet i P1: Identiteten til adoptivbarn blir laget før barna blir født, fabrikkerte adopsjonspapirer, enorme pengesummer som finansierer adopsjonsindustrien og korrupte adopsjonsformidlere (Björk, 2021). I 2019 blir to utenlandsadopterte i Norge drept av nære familiemedlemmer og flere adopsjonsaktivister skriver kronikker og debattinnlegg i norske aviser som setter spørsmålstegn rundt struktur og transnasjonal adopsjonspraksis som fenomen. De fleste av disse debattinnleggene er en del av mitt datamateriale.

Debatten er kritisk til fenomenet transnasjonal adopsjon og setter spørsmålstegn ved struktur, intensjon, økonomiske aspekter og menneskerettigheter. Et hovedpoeng i debatten er at det er penger som har drevet adopsjonsformidlingen, og ikke barnas interesser. Ytringene får frem nye perspektiver på adopsjon og er samtidig informerende. På denne måten rokker debatten ved en etablert forståelse av transnasjonal adopsjon. For 50 år siden syntes folk det

var en fin handling å adoptere – at internasjonal adopsjon reddet barn uten en fremtid. Denne debatten handler mer om at i-landene utnytter fattige mennesker.

8. februar 2021 erklærte Nederland at de stanser all utenlandsadopsjon frem til neste parlamentsvalg grunnet en granskning som startet i 2018. Denne avslørte illegale og korruperte adopsjoner fra 1967 til 1998. Rundt 40 000 barn har i tidsrommet blitt adoptert til Nederland fra 80 ulike land (Brunnersum, 2021). Denne granskningen har problematisert utenlandsadopsjon som fenomen. Heller enn å fremstille adopsjon som en måte foreldreløse barn kan få nye, gode hjem på, har denne granskningen av utenlandsadopsjon fått frem trekk ved adopsjonsprosessene som har klare likheter med menneskehandel. De har påpekt både korrupsjon, kidnapping og organisert kriminalitet (Joustra et al., 2021).

In its report, the commission said it had found systematic wrongdoing, including pressuring poor women to give up their babies, falsifying documents, engaging in fraud and corruption, and, in effect, buying and selling children. In some cases, the Dutch government was aware of misdeeds in adoptions from Bangladesh, Brazil, Colombia, Indonesia and Sri Lanka, but did nothing about them and allowed them to continue, the report said. (Moses, 2021)

I denne oppgaven vil jeg vise hvordan transnasjonal adopsjon kan belyse og aktualisere MRU i norske klasserom. Ved å undersøke på hvilken måte dette aktualiserer barnekonvensjonen vil jeg vise til enkelte grunnleggende menneskerettigheter, som retten til privat- og familieliv, og at rettigheter i barnekonvensjonen antydes brutt. Flere land, blant dem Sverige, Belgia og Sveits, følger nå etter med egne granskninger (Mahmoud, 2021; Federal Office of Justice, 2020); Reuter, 2020). 20. februar 2021 trykker svenske *Dagens Nyheter* en ni siders reportasje om svenske utenlandsadopterte som har blitt utsatt for det samme (Lundberg, Sköld, Mahmoud, 2021, s. 6–14). De påfølgende dagene og ukene debatteres dette i aviser og tv-programmer i de nordiske landene Danmark, Finland og Sverige (Arpi, 2020; Patrik Lundberg et al., 2021; Scheuer-Hansen, 2021; Sköld et al., 2021; Svartström, 2021). Sosialminister Lena Hallengren (S) ser alvorlig på opplysningene. Hun viser til *Dagens Nyheter*s granskning om adopterte som har blitt stjålet og fått identitetene sine forfalsket. Den svenske regjeringen åpner opp for svensk etterforskning av transnasjonale adopsjoner fra 1960 til 1990-tallet (Mahmoud, 2021). Danske Jyllandsposten rapporterer om en kommende dansk statlig utredning om korrupsjon i den danske internasjonale adopsjonsformidlingen mellom 1968-

1998 (Scheuer-Hansen, 2021). 2. september i år offentliggjorde Belgia sin statlige rapport om internasjonal adopsjon og utenlandsadopterte i Belgia. Granskningen har pågått siden 2019. Den belgiske rapporten består av flere delrapporter som handler om problematikken med den psykiske helsen blant de adopterte i Belgia. En del handler om korrupsjon innenfor det belgiske adopsjonssystemet. Flere forskere og jurister har vært involvert i den belgiske rapporten. Rapporten bekrefter at det har forekommet uregelmessigheter og menneskehandel ved å bringe utenlandske barn til Belgia gjennom adopsjon (van Asch, 2021).

Norske myndigheter, adopsjonsbyråene Adopsjonsforum og Verdens barn mener det ikke er grunnlag for tilsvarende undersøkelser i Norge og (Johansen, 2021). Adopsjonsbyrået Adopsjonsforum presiserte at den nederlandske rapporten tar for seg internasjonale adopsjoner før Haagkonvensjonen trådte i kraft i de aktuelle landene, og Verdens Barn svarte at i Norge har vi god kontroll på at adopsjon gjennomføres på en trygg måte. Statssekretær Ingvild Ofte Arntsen (KrF) uttalte seg på vegne av departementet og hevdet at: «Det er ikke indikasjoner på behovet for en slik granskning i Norge, men hvis det oppstår behov for å se nærmere på enkeltsaker, vil adopsjonsmyndigheten naturligvis gå inn i saken», skriver statssekretæren i sitt e-post-svar til Vårt Land 25. mars (Johansen, 2021). I denne utvekslingen søker myndighetene og adopsjonsformidlere å berolige og dempe kritikken fra de utenlandsadopterte aktivistene. I over 70 år har transnasjonal adopsjon hatt en hegemonisk status som et udelt positivt fenomen. Granskningsrapporten fra Nederland rokker ved dette og et perspektivskifte på adopsjon på tvers av landegrenser kan være i anmarsj. Tross disse beroligende svarene fra både norske adopsjonsformidlere og myndighetene i Norge, er kritikken av internasjonale adopsjoner urovekkende informasjon. De utenlandsadopterte forståelse av fenomenet kan knyttes opp til MRU og *hvorfor* vi skal lære om menneskerettigheter. For å kunne forebygge og protestere mot krenkelser av menneskerettighetene må vi ha kunnskaper om dem. Å lese Verdenserklæringen er ikke nok, for først ved å se hvordan de anvendes i konkrete situasjoner og ved å delta i diskusjoner om hvordan de *bør* anvendes, blir kunnskapen om menneskerettighetene levende for elevene (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 9). Ved å bruke MRU som rammeverk vil jeg med denne tematikken knytte kompetansemål i MRU opp mot et konkret tema: transnasjonal adopsjon. Samarbeidet mellom stater, mellomstatlige organisasjoner, ikke-statlige organisasjoner og bidragene fra forsknings- og læreinstitusjoners globale kraft står sterkt i denne oppgaven. Menneskerettighetene er en del av globaliseringen og er også dynamisk. Ved å bruke

innsendte debattinnlegg skrevet av utenlandsadopterte i norsk media, vil jeg belyse hvordan et udelte positivt bilde av transnasjonal adopsjon forsøkes å rokkes ved.

1.4 Problemstilling

Begrepet menneskerettigheter står sentralt i norsk skole, både som del av formålsparagrafen for opplæringen, i overordnet del av læreplanen og i kjerneelementer og kompetansemål i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). I overordnet del om opplæringens verdigrunnlag beskrives menneskerettighetenes plass i skolen: Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. Barnekonvensjonen er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Oppgavens problemstilling er følgende: **Hva kjennetegner utenlandsadoptertes ytringer i norsk media om transnasjonal adopsjon?** For å besvare problemstillingen skal jeg bruke forskningsspørsmålene:

- Hvilke identiteter konstruerer de adopterte for seg selv i prosessen?
- Hvordan beskrives transnasjonal adopsjon i Norge?
- Hvilke motiver oppgir de utenlandsadopterte for å ytre seg?

Ved å eksemplifisere med en pågående diskurs i norsk media om transnasjonal adopsjon, vil jeg argumentere for at denne diskursen kan knyttes til både formålsparagrafen, overordnet del og i kompetansemål, både i MRU i grunnskolen og videregående skole. Problemstillingen jeg vil utforske gjennom en kvalitativ diskursanalyse av aktivistenes ytringer i media, strekker seg fra 2017-2021.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er organisert i fem kapitler. I kapittel 2 gjennomgår jeg aktuell teori for oppgaven tilknyttet menneskerettighetsundervisning og transnasjonal adopsjon knyttet til menneskerettigheter, samt gir et overblikk over tidligere forskning på transnasjonal adopsjon. I kapittel 3 skal jeg gjennomgå oppgavens forskningsdesign. Her kommer jeg til å begrunne valg av metode, og gi en innføring i hvilke analysemetoder jeg bruker i min oppgave. Jeg

gjennomgår kodingen av empirinære og temabaserte koder ved bruk av stegvis-deduktiv metode (SDI). I kapittel 4 analyserer jeg sitater og meningsbærende innhold fra tekstene i datamaterialet, samt plasserer og diskuterer dem med Vesterdals (2021) seks dimensjoner for helhetlig MRU. Videre drøftes sammenhengen med konvensjonene og aktuell teori knyttet til transnasjonal adopsjon som fenomen. I kapittel 5 vil jeg oppsummere funnene mine, drøfte funnernes didaktiske implikasjoner, og gi et svar på oppgavens problemstilling.

2. Teori og tidligere forskning

Denne studien bygger på utenlandsadoptertes kronikker og debattinnlegg i norsk media som blant annet hevder at utenlandsadopsjon strider mot FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen. Samtidig som kronikkene er en kritikk av transnasjonal adopsjon som fenomen, belyser de også erfaringer de utenlandsadopterte har hatt og har som fargede nordmenn. Tekstene deres belyser menneskerettighetsbrudd, men også utenforskap, rasisme og marginalisering.

I dette kapittelet vil jeg diskutere ulike teoretiske perspektiver på menneskerettighetsundervisning, post-kolonialisme og ulike forståelser av konvensjonene. Menneskerettighetsundervisning vil fungere som et teoretisk rammeverk. Jeg vil bruke raseteorier og postkolonial teori for å belyse de delene av ytringene som handler om rasismen de utenlandsadopterte beskriver. Hensikten med diskusjonen som følger er å bringe inn perspektiver som er relevante for analysen i oppgaven.

2.1 Menneskerettighetsundervisning (MRU)

Didaktikk er læren om undervisning og læring i skole. Didaktikkens fokus er undervisningens innhold. Det vil si, hva som er viktig å lære, hvordan dette skal begrunnes, og hvordan undervisningen skal legges til rette (Sjøberg, 2020). I denne studien presenterer og diskuterer jeg menneskerettighetsundervisningens (MRU) rolle i skolen, og drøfter didaktiske utfordringer og muligheter for MRU knyttet til barnekonvensjonen. Det vokser frem nye kategorier av rettigheter og tolkninger av barnekonvensjonen i takt med aktuelle utfordringer som ikke kan løses nasjonalt. Menneskerettighetene er ikke statiske, og endrede tolkninger og forståelser av rettighetene utfordrer MRU. I didaktikken vil både MRUs hva, hvordan og hvorfor kunne bli utfordret av slike endringer. Menneskerettighetsundervisning som tar opp spørsmål om hierarkier, hegemoni og samfunnsliv er alltid en utfordring (Toivanen, 2010, s.

37). Ved å gjøre MRU relevant for elevenes egne liv vil *hva* vi underviser i være viktig. Det er relevant å vise til en problematikk som også gjelder Norge, norske barn, norsk ungdom og norske familier. Vesterdal (2021, s. 191) argumenterer for at det er tendenser til å fremstille demokrati og menneskerettigheter som identiske begreper, og formidle menneskerettighetsbrudd som et problem primært utenfor landegrensene.

Et eksklusivt fokus på brudd på menneskerettighetene utenfor våre nasjonale grenser kan skape en følelse av tilfredshet og kontrastering som reproduserer bildet av den andre som et voldelig, kaotisk og ansiktsløst element som truer vårt eget fredelige, rasjonelle og rettferdige samfunn (Vesterdal, 2021, s.193).

Jeg mener det er behov for å vise elever at menneskerettighetsbrudd også skjer innenfor våre nasjonale landegrenser fordi dette skjer i vår samtid. For eksempel har Norge blitt dømt flere ganger av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) i barnevernssaker og nasjonale adopsjonssaker (Skogstrøm, 2021). Medias fokus har ikke vært like stort når det gjelder transnasjonale adopsjoner. For å utvikle en helhetlig MRU bør også nasjonale rettighetsbrudd belyses.

Vesterdal (2021, s. 197-198) argumenter også for at studier der enkeltskoler i Canada, England og Belgia har gjort barnekonvensjonen til en helhetlig pedagogisk forankring, antyder at menneskerettighetsundervisning myndiggjør elever til å utvikle større ferdigheter for å fremme og beskytte andres rettigheter. Studiene viser at elevene blir mer engasjerte i å skape tiltak for sosial rettferdighet, og medvirker til å redusere strukturelle ulikheter som gagnar både skolene og nærmiljøet. I tillegg etablerer tilnærmingen bedre relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev, og mellom majoritets- og minoritetsgrupper.

2.1.1 MRU og FNs menneskerettighetserklæring

Idealene om menneskets likeverd og frihet ble etter erfaringene fra 2. verdenskrig nedfelt og formalisert i FNs erklæring om universelle menneskerettigheter fra 1948. Senere har stater sluttet seg til juridisk bindende konvensjoner som ivaretar ulike kategorier av rettigheter – politiske, sivile, økonomiske, sosiale og kulturelle (Vesterdal, 2021). FN har vedtatt tre tilleggsprotokoller til barnekonvensjonen, og Norge har ratifisert kun de to første: Tilleggsprotokoller om barn i væpnet konflikt (2000) og salg av barn og barneprostitusjon

(2000). Den tredje tilleggsprotokollen oppretter en klagemekanisme for barnekonvensjonen (2011). Den har Norge ikke ratifisert (FN-sambandet.no). Menneskerettighetene er blitt vedtatt av medlemsstatene i FN og andre internasjonale organisasjoner, og det er først og fremst opp til nasjonalstatene å realisere dem (Ekeløve-Slydal, 2014, s. 11).

I historisk sammenheng har MRU vokst frem som et begrep ved hjelp av ulike aktører som har kjempet ulike kamper gjennom flere hundre år. Kampen mot slaveri, kampen for borgerrettigheter, kvinners rettigheter, arbeidernes rettigheter og urfolksrettigheter har ført til anerkjennelse og inkludering av nye grupper (Vesterdal, 2021, s. 184).

Menneskerettighetsundervisning innebærer utdanning, opplæring, bevisstgjøring, informasjon, framgangsmåter og aktiviteter som utrunder elever med kunnskaper og ferdigheter.

2.1.2 Skolen, menneskerettighetsundervisning (MRU) og samfunnsfagets formål

Samfunnsfaget skal være dagsaktuelt og relevant for pågående samfunnsutfordringer. MRU skal utvikle og verne en felles menneskerettighetskultur i samfunnet, med det for øye å fremme og verne menneskerettigheter og grunnleggende friheter (Europarådet, 2010). I norsk skole tydeliggjøres menneskerettigheter eksplisitt både i formålsparagrafen og i overordnet del, og det er integrert i kjerneelementer og kompetansemål i både grunnskolens samfunnsfag og i samfunnskunnskap i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I et eksplisitt kompetansemål om menneskerettigheter påpekes det at eleven skal kunne «gjere greie for grunnlaget for menneskerettene og utforske og gi døme på brot på menneskerettene nasjonalt eller globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplanen for *politikk og menneskerettigheter* står det at elevene skal lære om prosesser i samfunnets politiske system, og hvordan ulike nasjonale og internasjonale aktører deltar i politiske prosesser, og om regler og rammebetingelser disse er underlagt. «Dette kjerneelementet handler også om hvordan sivilsamfunnet, økonomiske aktører og internasjonal politikk grenser for den nasjonale politikken handlingsrom» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I samfunnsfaget står aktualisering sentralt. Aktualisering er et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da; og som dermed nødvendigvis henter inn lærestoff som ligger utenfor det man kan finne i lærebøker (Ryen, 2017).

Aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren, både sett fra et læringsperspektiv og fra et dannelsesperspektiv. For at læring skal finne sted må lærestoffet gjøres relevant for elevene gjennom at det knyttes til deres konkrete livsverden – noe som i samfunnsfag ofte vil innebære det å trekke inn aktuelle saker. (Ryen, 2017)

Et mål for opplæringa i samfunnskunnskap er at eleven skal kunne utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for sine egne og andres meninger og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved at jeg viser til en pågående eller nyere offentlig debatt, både nasjonalt og internasjonalt, vil det være nyttig for elevene i forståelsen av hvordan ulike nasjonale og internasjonale prosesser foregår i dagens samfunnspolitiske system.

2.1.3 Ulike tolkninger av menneskerettighetsundervisning

Undervisningen har ulike forståelser og ulike didaktiske tilnærminger, og dette får igjen konsekvenser for hva, hvordan og hvilke begrunnelser lærere har for å undervise i temaet (Vesterdal, 2021, s. 189). Ifølge Vesterdal kan formålet med MRU ha ulike tilnærminger på ulike skoler. For eksempel kan det være å forebygge rasisme, fordommer og diskriminering ved å skape fellesskap og tillit i et mangfoldig samfunn være viktig på én skole, mens på en annen skole kan målet med MRU være global kyndighet. Global kyndighet kan forklares med at bevisstgjøring om sammenhenger mellom det lokale, nasjonale og globale står sentralt (Vesterdal, 2021, s. 192). Børhaug (2021, s. 171) forklarer global kyndighet som *global literacy*, en tilnærming som vektlegger at mennesker er gjensidig avhengige av hverandre, også over lange avstander. Det Vesterdal (2021, s. 192) viser til med ulike tilnærminger er et ulikt fokus på lokale og nasjonale tilnærminger i MRU i ulike skoler. Den første skolen vil motarbeide rasisme og arbeide for inkludering på sin lokale skole, mens den andre skolen går bredere og inkluderer globalisering i MRU. Elevene på de ulike skolene kan slik bli undervist i MRU ut ifra ulike perspektiver og didaktiske tilnærminger. Børhaug (2021, s. 170) argumenterer for at det må legges vekt på at elevene lærer hvordan samfunnet generelt, men særlig økonomi og miljø, må ses som transnasjonale strukturer og sammenhenger som elevenes verden og bakgrunn er en del av. Derfor er det viktig at elevene lærer å forstå hvordan de og deres realitet og sannhetsforståelse henger sammen med globale strukturer og prosesser. Børhaug argumenterer også for at det å lære elevene at verden er sammenbundet, og at deres liv er vevd sammen med livene og problemene til andre mennesker andre steder,

vil gi elevene perspektiv. Børhaug (2021, s. 170) hevder verdien av perspektivering kan legges til rette for at elever lærer å utvikle forståelse for at spørsmål har ulike svar fra ulike ståsteder. Det globale perspektivet er en ambisjon om å lære elevene at toleranse og respekt er viktige verdier, og å kommunisere og respektere på tvers av ulike perspektiv.

Forestillingen om at menneskerettighetsbrudd er et fjernt, vagt begrep med søkelys på massive brudd i andre land kan gjøre det problematisk for elever å identifisere og kjenne igjen menneskerettighetsutfordringer i eget liv, og slik skape distanse og fravær av engasjement (Vesterdal, 2021, s. 196). Det er tendenser til å fremstille menneskerettighetsbrudd som et problem primært utenfor landegrensene (Vesterdal, 2021, s. 191). Dette kan være en årsak til at mellommenneskelige forhold som mobbing og rasisme blir vektlagt i den norske skolen. Vesterdal (2021, s. 190) påpeker at mellommenneskelige forhold ofte blir vektlagt i læringsprosesser som tar for seg barns menneskerettigheter, der de lærer ikke å mobbe og å behandle hverandre med respekt og toleranse. Slike mellommenneskelige forhold, også kalt horisontale, er åpenbart en viktig del av elevenes sosiale ferdigheter. Likevel kan dette underkommunisere de vertikale forholdene, som er forholdet mellom individ og stat, og kan utilsiktet skape ukritisk støtte til eller lydighet til systemet (Vesterdal, 2021, s. 190). Dermed blir ikke elevene gjort oppmerksomme på myndigheters ansvar for å beskytte og fremme rettighetene, eller hvordan de kan holde regjeringer og innflytelsesrike institusjoner ansvarlig når deres eller andres rettigheter blir krenket (Osler & Starkey, 2010, s. 17). En oversikt over norske studier av MRU viser at det er stor variasjon i innholdet av MRU når det gjelder kunnskap og kompetanse, og at menneskerettigheter og MRU ofte blir sett på som utfordrende og manglende i den norske skolen (Jenssen, 2014, s. 190).

Becker (2021, s. 50–51) setter spørsmålsteget ved om FNs menneskerettighetserklæring er utformet av tidligere kolonimakter med eurosentrisk prinsipp. Becker mener at disse prinsippene tjener som premiss for MRU, og fører til kolonialt hegemoni i menneskerettigheter og MRU. Hun problematiserer at den er utformet av tidligere kolonimakter, og peker på problemene denne opprinnelsen fører med seg. Kolonialisme er når en stat erobrer og kontrollerer en annen stat, et område eller et folk utenfor eget territorium. Dekolonialisering er når dette blir omgjort, og de kolonialiserte statene får tilbake sin selvstendighet (Becker, 2021, s. 52). Becker peker på problemer som hun kaller *colonial hegemony*, som handler om fremmedgjøring av 'de andre' og at kunnskap som er blitt til MRU representerer en kolonial tankegang som hun sammenligner med eurosentrisme (Becker, 2021, s. 61-63). Eurosentrisme er et perspektiv eller holdning med

fokus på europeisk kultur eller historie som utelukker et bredere syn på verden; implisitt innebærer det å betrakte europeisk kultur som den fremtredende (Becker, 2021, s. 61). Med det mener Becker at problemene er et resultat av kolonialisme og fortsatt er en del av det globale samfunnet som fortsetter å bli opprettholdt og administrert gjennom menneskerettighetene og MRU (Becker, 2021, s. 52). Historien og konteksten rundt opprettelsen av menneskerettighetene kan derfor problematiseres ved å undervise elever i hvem som lagde Verdenserklæringen om menneskerettigheter. I denne oppgaven er det relevant i forbindelse med at flere av giverlandene, også kalt fødeland, er tidligere kolonier av mottakerlandene av adoptivbarn. Giverlandene er pliktige gjennom FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen å følge retningslinjer og lover som er skrevet av mottakerlandene.

Howell (2008) har argumentert for nettopp dette i artikkelen *Global styringsmentalitet og begreper om rettferdighet: motstridende forståelser av barn og transnasjonal adopsjon*. Hun argumenterer for at det er en skarp ubalanse i forholdet mellom givere og mottakere av barn til fordel for sistnevnte. Hun knytter begrepet *styringsmentalitet* til uttrykket «adopsjonstriangelet», satt sammen av biologiske- og adoptivforeldre og den adopterte, der hun argumenter for at uttrykket burde utvides til «adopsjons nexus» ved å tilføye staten som aktør (Howell, 2008, s. 124). Becker er opptatt av rettferdighet, og belyser at disse konvensjonene er resultatet av moderne vestlige verdier der forskriftene i barnekonvensjonen og Haagkonvensjonen ikke samsvarer med forestillinger i giverland. Med det mener Howell (2008, s. 124) at konvensjonens verdier reflekterer samtidens vestlige verdier, og hun argumenterer for at dette reiser viktige spørsmål med henhold til juridisk pluralisme, forståelse av rettferdighet og en globalisering av vestlig rasjonalitet og moralitet. «Dette reiser spørsmål om juridisk pluralisme: en anerkjennelse av at det eksisterer flere kategorier i de fleste postkoloniale samfunn» (Howell, 2008, s. 128). Juridisk pluralisme viser til maktfordelingen mellom en lang rekke organer i tillegg til nasjonalforsamling og regjering: forvaltningsetater, partier, interesseorganisasjoner, store foretak, adhoc-bevegelser og massemedia. Denne maktfordelingen omtales ofte som pluralistiske i Vesten (Berg, 2021). Howell (2008, s. 122) argumenterer for at juridisk pluralisme av slektskap og familiepraksis skaper utfordringer på tre sentrale punkter: For det første den moralske forestillingen av foreldre, barn og familier; en konstellasjon som er både høyst personlig og av sosial betydning. For det andre er det store variasjoner i verdier og normer med hensyn til relasjonene rundt betydningen av person, slektskap, rettigheter og ansvar. For det tredje mener Howell (2008, s. 123) at bevegelsen av barn i adopsjon på tvers av nasjonale grenser, fører til

et asymmetrisk forhold mellom giverland og mottakerland. Giverlandene er, ironisk nok, fattige og fattige folk; mottakere er mektige land med relativt rike folk. «Til tross for at mottakerlandene er de som hovedsakelig tilgodeses transaksjonen, er det også disse landene som har utformet konvensjonene som adopsjonstransaksjonen utføres i henhold til» (Howell, 2008, s. 122-123). Howell (2008, s. 133) argumenterer videre for at på grunn av det faktum at direktivene i de to internasjonale konvensjonene som danner grunnlaget for adopsjonsprosedyrene er formet ut ifra moderne vestlig forståelse av barndom, familie og barnets beste, er det ikke et balansert forhold. Hun viser til at de er selvsagte sett fra ståstedet til de mektige nasjonene i nord, men innblandende, overkjørende og nedlatende sett fra ståstedet til de avmektige nasjonene i sør (Howell, 2008, s. 124). Dette synet på global styringsmentalitet i forståelsen av transnasjonal adopsjon har tydelige paralleller til Beckers postkoloniale teori om at menneskerettighetene reflekterer vestlige verdier. Howell (2008, s. 131) har sett på reaksjoner de to konvensjonene ble møtt med fra giverland, og det som er klart er at de ulike landene reagerer på grunnlag av egne historiske erfaringer knyttet til tidligere relasjoner med vesten.

Gjennom ulike innfallsvinkler på *rettferdighet* utforsker Howell giverlandenes frustrasjon og ydmykelse i lys av konsekvenser av et hierarkisk forhold mellom nord og sør. Hun hevder at enkelte land motsetter seg det de anser som innblanding fra vestlig hold, og at dette må ses i historisk sammenheng og knyttes til erfaringer det enkelte land har med euroamerikanske makter (Howell, 2008, s. 124). Howell konkluderer med at mottakerlandene er mer opptatt av barnets beste og adoptivbarnets rettigheter enn man er i giverland, mens giverlandene er mer opptatt av rettferdighet og mange er svært sensitive på i forhold til det de ser på som paternalisme eller ny-kolonialisme (Howell, 2008, s. 133). I mange land er det å gi bort barn til adopsjon i velstående land i Europa og Nord-Amerika, land som i mange tilfeller har vært en tidligere kolonimakt, et ømtålig politisk spørsmål, og det råder ikke alltid enighet om praksisen (Howell, 2008, s. 129). Det å sende barn til tidligere kolonimakter for adopsjon manifesterer en udugelighet i det å ta vare på egne barn. Transnasjonal adopsjon er derfor en praksis som giverlandene selv ønsker å kontrollere – og bli oppfattet som å ha kontrollen over (Howell, 2008, s.128). Nettopp dette temaet rundt postkolonialisme knyttes til transnasjonal adopsjon i mitt datamateriale. Utenlandsadopterte bruker ord og begreper som blant annet at transnasjonal adopsjon *skriker vestlig frelserkompleks, postkolonialisme, hvitvasking, hvit idé, tvungen migrasjon fra globale sør til globale nord og kapitalisering på ulikhet* for å utfordre adopsjonspolitikken gjennom sine kronikker i norske aviser.

2.1.4 Seks dimensjoner knyttet til menneskerettighetsundervisning

For å kunne utvikle helhetlig menneskerettighetsundervisning foreslår Vesterdal (2021, s. 192) en modell med seks didaktiske dimensjoner. Som nevnt innledningsvis, er MRU i stadig forandring fordi menneskerettigheter er dynamiske, og det er mange ulike praksiser. Disse perspektivene skal være fruktbare for å utvikle undervisning der det er sammenheng mellom innhold, metoder og formål: Den *kosmopolitiske dimensjonen* utfordrer etablerte forestillinger om statens rolle i samfunnet, der det anerkjennes at også internasjonale aktører, globale institusjoner og transnasjonale selskaper berører enkeltmenneskers livsvilkår, samtidig som de utfordrer staters handlingsrom (Vesterdal, 2021, s. 193). Dimensjonen understreker den nære sammenhengen mellom lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver på menneskerettigheter for å utvikle en inkluderende menneskerettighetskultur og solidaritet utover landegrensene.

Den *historisk-filosofiske dimensjonen* viser til hendelser som de franske og amerikanske revolusjonene, de brutale erfaringene fra annen verdenskrig og andre konflikter. Dette innebærer faser av avkolonisering og implementering av rettigheter i internasjonal og nasjonal lovgivning bidrar til å belyse menneskerettighetens natur (Vesterdal, 2021, s. 193). Bruk av historiske hendelser er ofte benyttet i skolesammenheng. Det kan være ekskursjoner og besøk til minnesteder og museum. Vesterdal (2021, s. 194) påpeker at bruk og misbruk kan knyttes til hvordan rettighetsdiskurser kan utfordre etablerte forestillinger om makt og hegemoni over tid. Ulike former for historiebruk der aktører kan ha ulike behov og motivasjoner for å sette historiske caser i sammenheng med menneskerettighets-relaterte temaer kan ha flere funksjoner. Hvilke grupper som er inkludert i historien, hvem som er ekskludert, og hvordan dette har påvirket minoritetenes status i storsamfunnet kan også knyttes til makt og hegemoni. I denne oppgaven er den historisk-filosofiske dimensjonen særlig aktuell fordi debattinnleggene til de utenlandsadopterte forsøker å rukke ved en hegemonisk forestilling om at transnasjonal adopsjon er et udelt positivt fenomen. De utenlandsadopterte belyser historiske hendelser som har ført til ekskludering av blant annet narrativet til de biologiske foreldrene.

Den *demokratisk-deltagende dimensjonen* innebærer antiautoritære fremstillinger. Vesterdal (2021, s. 194) forklarer dette som lærere som er seg bevisst sin posisjon som rollemodell og sin makt overfor elevene. Slike lærere er bevisste på hvordan man åpner for

elevenes kritiske blikk på det som fremstilles. Denne læringsprosessen er i tillegg undersøkende og ikke-diskriminerende. Dimensjonen beskriver viktigheten av læring gjennom menneskerettigheter, der undervisningen bør gjennomføres i tråd med demokratiske prinsipper. Barn er anerkjent som rettighetshavere både gjennom barnekonvensjonen og de generelle menneskerettighetene. Konvensjonen definerer barn som personer under 18 år og anerkjenner at barn trenger spesiell beskyttelse. «Læring gjennom menneskerettigheter ser læringsstrategiene i sammenheng med elevenes livsverden og kan knyttes til barnekonvensjonen» (Vesterdal, 2021, s.195). Barnekonvensjonen sier at alle beslutninger som berører barn, må vurderes til barnets beste (Vesterdal, 2021, s 195). Den demokratisk-deltagende dimensjonen kan knyttes til barnekonvensjonen og slik innlemme hele spekteret av menneskerettigheter, men også flere tema som de utenlandsadopterte belyser i sine tekster: Juridiske, sivile, politiske, kulturelle, økonomiske og sosiale rettigheter.

For å gi elevene mulighet til å identifisere maktstrukturer i samfunnet for å påvirke og utfordre asymmetriske maktforhold bidrar den *kritisk-strukturelle dimensjonen*. Elevene kan være kritiske til innflytelsesrike institusjoner som statlige myndigheter, transnasjonale selskaper og internasjonale organisasjoner med formål å holde disse ansvarlige i tråd med prinsippene om menneskerettigheter (Vesterdal, 2021, s. 195). Den fjerde dimensjonen, *samtidsdimensjonen*, reflekterer at menneskerettighetsspørsmål er en del av samfunnet *her og nå*. Aktuelle spørsmål i dette perspektivet er blant annet: Hvilke menneskerettighetsdebatter kan vi identifisere i media i dag? Hvilke typer rettigheter står mot hverandre i et spenningsforhold? Hvilke menneskerettighet-relaterte temaer kan knyttes til elevenes hverdag her og nå? Hvordan jobber ulike organisasjoner og grupper med menneskerettighetsspørsmål i pågående konflikter, og hvilke handlingsalternativer har de? Samtidsdimensjonen vektlegger at læring skjer på gjenkjennelige arenaer, i elevenes livsverden. Dette krever imidlertid at de har grunnleggende kunnskap om menneskerettighetsrammeverket og kan se det i sammenheng med arenaene hvor de lever ut sine liv (Vesterdal, 2021, s.196). I Norge er det estimert at det er rundt 20 000 utenlandsadopterte som har kommet hit via transnasjonal adopsjon. Mange elever har derfor et forhold til en utenlandsadoptert person, enten i familie, naboskap, medelever i skolen eller i idrett og andre hobbyer. Samtidsdimensjonen og nærheten til elevenes livsverden gjør det mer krevende for lærere, fordi elever er direkte berørt av spørsmål som er både kontroversielle og sammensatte.

Den siste, men like viktige, er den *aktivistiske dimensjonen* der ferdigheter til å skape endring og iverksette tiltak for å beskytte andres og egne rettigheter blir vektlagt – læring *for*

menneskerettigheter. Denne dimensjonen er på mange måter den mest utfordrende og kontroversielle, og er ikke nødvendigvis ensbetydende med å skape aktivister. Denne tilnærmingen kan gjøre elever kjent med ulike påvirkningskanaler og diskutere hvordan og hvorfor de anvendes, og ikke minst oppsøke og benytte de i praksis. Formålet er å bevisstgjøre elever om at det eksisterer ulike måter å påvirke og fremme menneskerettigheter på, ikke bare gjennom valgkanalen, men også for eksempel organisasjonskanalen, aksjonskanalen og den mest benyttede – mediekkanalen (Vesterdal, 2021, s. 197). Disse seks dimensjonene vil være et rammeverk i analysedelen sammen med Barnekonvensjonen og Haagkonvensjonen.

Tibbitts og Kirchsclaeger (2010, s.11) hevder at det er mangelfull kunnskap om menneskerettigheter både hos elever og lærere. Land som har signert barnekonvensjonen og ratifisert den har forpliktet seg til å gi barn og unge opplæring i egne rettigheter. Tibbitts og Kirchsclaeger (2010, s.14) argumenterer for at en MRU som legger til rette for bred deltagelse med åpent klasseromsklima og dybdeforståelse fører til større engasjement og toleranse. Elever mener menneskerettigheter er viktig, men de har mangelfull kunnskap (Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010, s. 14). Videre argumenterer de for at MRU har positive effekter som høyere empati, politisk toleranse og positive holdninger mot minoritetsbarn, men at empati ofte blir ansett som interne reaksjoner (at en synes synd på) snarere enn sosiale reaksjoner (å gjøre noe med). Svært få elever *gjorde* noe med menneskerettighetsbruddene (Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010, s. 16 og 18). Det er ofte de som har opplevd urettferdighet eller hørt sterke historier om urettferdighet som engasjerer seg. Samfunnsengasjement i voksen alder spores tilbake til erfaringer med gruppe-medlemskap og engasjement i ungdomsårene, og at MRU har fungert som myndiggjørende for mennesker som blir bevisste på egne rettigheter (Tibbitts & Kirchsclaeger, 2010, s. 17 og 18). Å øke elevenes bevissthet om menneskerettigheter er et ønsket utfall av MRU. Tibbitts og Kirchsclaeger (2010, s.6) påpeker at elevenes evne til å gjenkjenne menneskerettighetsbrudd vil være lettere ved at undervisningen knyttes til en gitt konflikt- eller problemorientert øvelse. Dette synet ligger nært opp til Vesterdals samtidsdimensjon, og kan knyttes opp mot aktualisering av undervisning i samfunnsfag. Å bruke mediebildet for å identifisere spenningsforhold og debatter rundt menneskerettigheter kan slik bidra til å finne en pågående konflikt som elevene kan jobbe med i MRU. Slik kan det også være lettere for elevene å identifisere seg med at dette skjer i deres livsverden, her og nå, og på denne måten skape engasjement og handling.

Derfor kan debatten om fenomenet transnasjonal adopsjon i norske medier være høyst aktuell som en problemstilling i MRU i dag.

2.2 Transnasjonal adopsjon og relevante menneskerettighetsforpliktelser

Transnasjonal adopsjon er som nevnt en del av barn og unges livsverden. For noen handler det om deres egen historie, for andre om venners, familie og slektingers historie, for andre igjen er det noe mer distansert. Forholdet mellom menneskerettighetene og MRU er i utgangspunktet enkelt: du trenger å kjenne rettighetene for å opprettholde og forsvare dem. Uten å kjenne til rettighetene vil det være mindre sannsynlig at de etterleves, og dette punktet løfter frem utdanningens rolle som en rettighet i seg selv. MRU er forankret i det internasjonale rammeverket samtidig som det er inkorporert i nasjonal lovgiving i Norge. Denne formen for læring er i seg selv anerkjent som en menneskerettighet, så vel som i juridisk bindende dokumenter som barnekonvensjonen, som Norge har ratifisert (Vesterdal, 2021, s. 186).

2.2.1 *Barnekonvensjonen*

I 1989 fikk vi en egen konvensjon for barns rettigheter – barnekonvensjonen (FNs konvensjon om barnets rettigheter) som tar sikte på barns særlige stilling og behov. At det er en konvensjon, og ikke en erklæring, innebærer at den er rettslig bindende for de stater som ratifiserer den (Smith, 2020, s. 19). Barnekonvensjonen har flere artikler som berører transnasjonal adopsjon. Artikkel 8 omfatter barnets identitet og er særlig aktuell med tanke på utenlandsadopsjon: Barn har rett til å bevare sin identitet, som nasjonal opprinnelse, religion og livssyn, kulturell identitet og personlighet. Denne rettigheten må respekteres og tas hensyn til under en vurdering av barnets beste (Smith, 2020, s. 62). Konvensjonen bygger på en oppfatning av familien som den grunnleggende enheten i samfunnet. Barns rett til familielivet er beskyttet etter konvensjonens artikkel 9 nr. 1 og gir barn beskyttelse mot å bli atskilt fra sine foreldre mot sin og deres vilje, unntatt når slik atskillelse er nødvendig ut fra hensynet til barnets beste. Barn som må skilles fra sine foreldre, skal sikres muligheten til å opprettholde kontakten med sine foreldre og med øvrig familie og personer som barnet har et nært forhold til, jf. Artikkel 9 nr. 3 (Smith, 2020, s. 63). I artikkel 20 er det nedfelt at barn som midlertidig

eller permanent er fratatt sitt familiemiljø, skal ha rett til særlig beskyttelse og bistand fra staten (Smith, 2020, s. 65).

Adopsjon er eksplisitt omtalt i artikkel 21. Den slår fast at barnets beste skal være det overordnede hensynet i adopsjon av barn. Parter som anerkjenner og/eller tillater adopsjon, skal sikre at barnets beste skal være det overordnede hensynet, ikke bare grunnleggende hensyn. Her er hensynet forsterket, og det er liten grunn til at andre hensyn skal kunne trekkes inn og veie tyngre enn hensynet til barnet (Smith, 2020, s. 65). Videre står det (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 17) at partene som er involvert i adopsjonen skal sikre at tillatelse til adopsjon bare blir gitt av kompetente myndigheter, som i samsvar med gjeldende lover og saksbehandlingsregler og på grunnlag av alle relevante og pålitelige opplysninger beslutter at adopsjon kan tillates på bakgrunn av barnets situasjon. Partene skal erkjenne at adopsjon fra et land til et annet kan betraktes som en alternativ form for omsorg for et barn, dersom det ikke på noen egnet måte er mulig å dra omsorg for barnet i hjemlandet. Partene skal også gjøre tiltak for å sikre at utenlandsadopsjon ikke fører til utilbørlig økonomisk fortjeneste for dem som har medvirket til adopsjonen.

I saker om adopsjon skal altså barnets beste være det overordnede hensynet, noe som gir et enda sterkere vern enn det generelle utgangspunktet om at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle avgjørelser som berører barnet, jf. artikkel 3 nr.1 (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 9). Videre følger det av bestemmelsen at det må etableres transparente prosesser med fokus på beskyttelse og ivaretagelse av barnet. Bestemmelsen om adopsjon må leses i sammenheng med artikkel 8 (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 11) som verner barnets rett til å bevare sin identitet, herunder sitt navn og sine familieforhold og artikkel 9 (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 11) som regulerer barns rett til å ikke bli separert fra sine foreldre. Videre må bestemmelsen om adopsjon leses i sammenheng med artikkel 35 og 36 (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 25) som pålegger staten å iverksette alle egnede tiltak for å hindre barnebortføring og handel med barn, samt å beskytte barn mot alle former for utnyttning. Barnekonvensjonen artikkel 4 (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 10) pålegger staten å «treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative og andre tiltak for å gjennomføre de rettigheter som anerkjennes i denne konvensjon», og som det fremgår av artikkel 21 c (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 17) gjelder dette også utenlandske barn i adopsjonsprosessen. Videre må de forpliktelser som følger av Barnekonvensjonen leses i sammenheng med Den europeiske menneskerettighetskonvensjon, som blant annet sikrer barns rett til privat- og familieliv.

2.2.2 Haagkonvensjonen

Haagkonvensjonen om internasjonale adopsjoner hvis sentrale formål er å hindre barne bortføring og handel med barn, og ble vedtatt av Haag-konferansen for internasjonal privatrett i 1993. I den nye konvensjonen fra 1993 ble også opprinnelseslandene invitert til å delta. Til tross for ulike syn mellom landene og nødvendigheten av kompromissløsninger, var det enighet om at barnets beste skulle være det grunnleggende hensynet. (NOU 2014: 9, s. 39). I tråd med FNs barnekomité's anbefalinger om at adopterte barn og barn i adoptivfamilier må involveres i å uttrykke hva de mener om adopsjonslovgivningen og adopsjonspolitikken, uttrykker de utenlandsadopterte kronikkforfatterne i mitt datamateriale nettopp ulike meninger rundt dette.

2.3 Tidligere forskning

Forskningslitteraturen fremstiller diskusjoner om transnasjonal adopsjon der fenomenet blir forstått annerledes nå enn tidligere. Gjennom FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen har Norge forpliktet seg til å ivareta barns menneskerettigheter og barnets beste, men mye kan tyde på at konvensjonene tolkes ulikt ut ifra hvilken part i adopsjonsprosessen som leser dem. Det som kjennetegner perspektivene til forskere som er kritiske til transnasjonal adopsjon er særlig knyttet til barnekonvensjonen og Haagkonvensjonen. I dette kapitlet skal jeg presentere de tolkningene og teoriene jeg har prioritert å bruke i analysen. I analysen legger jeg vekt på den siden i debatten som utfordrer den hegemoniske diskursen om at transnasjonal adopsjon er et udelt positivt fenomen. Debatten dreier seg om et menneskerettighetsperspektiv på adopsjon som berører salg av barn og fabrikkerte adopsjonsdokumenter knyttet til menneskerettighetene, men den belyser også hvorfor transnasjonal adopsjon har hatt denne hegemoniske statusen i over et halvt århundre.

Professor Smolin, har i to tiår forsket på adopsjonsskandaler, barnetrafficking og identitetsvask av barn, og mener de Vest-europeiske regjeringene har vært naive i samhandling med giverlandene i det globale sør. Han har tidligere fungert som en uavhengig ekspert på Haagkonvensjonen, som er ment å garantere juridisk sikre og etiske adopsjoner (Sköld, Lundberg & Mahmoud, 2021). Smolin (2010, s. 497) argumenterer for at mottakerlandene misforstår konvensjonen, og at det ikke er nok å plassere ansvaret for å undersøke barnas bakgrunn i hjemlandet. Han peker blant annet på de økonomiske aspektene som et problem og en pådriver for salg, trafficking og hvitvasking av barn:

Strict limitations on fees and donations related to intercountry adoption must be created and vigorously enforced by both sending and receiving countries. All financial aspects of intercountry adoption must be both limited and made fully transparent. Receiving nations must recognize that they cannot simply outsource their own responsibilities for intercountry adoption to sending nations, due to limited government capacities, lack of political will, and corruption issues in many sending countries. (Smolin, 2010, s. 496–497)

Smolin sier her at mottakerland må være kritiske til giverland med begrenset regjering, mangel på politisk vilje og korrupsjon. Alle økonomiske aspekter mellom land må være fullstendig gjennomsiktig. I sammenheng med finansielle aspekter av transnasjonal adopsjon viser Smolin til Kinas ettbarnspolitik. Denne politikken førte til at familier som fikk flere enn ett barn måtte betale bøter, myndighetene stjal de nyfødte, tvangssterilisering og en kjønnskjev abortpraksis der 90% av aborterte foster var jenter (Smolin, 2010). Dette førte til hvitvasking av barn og Kinas barnehjem betalte mennesker for å skaffe barn, og jamfør Haagkonvensjonen kan adopsjon gå via adopsjonsorganisasjoner, og slik kan mottakerlandene naivt ha bidratt til å støtte ettbarnspolitikken til Kina (Smolin, 2011, s. 48-49). I motsetning til Smolin (2011, s. 48) legger Howell (2008, s. 128) til grunn at barna virkelig er forlatte og foreldreløse.

Professor Briggs støtter Smolins teori (2011) om at veldig få barn som adoptertes på tvers av kontinenter er foreldreløse (Briggs, 2009, s. 135). Hun argumenterer for at infertile adoptivforeldre så transnasjonal adopsjon som en humanitær handling parallelt med at det løste deres personlige problem som barnløse, der de kunne redde foreldreløse barn ved å gi dem et nytt liv som deres nye foreldre. Etter hvert som internasjonal adopsjon ble knyttet til krig, begynte giverland å reagere på om fenomenet var en uheldig utnyttelse av de krigsherjede landenes elendighet. Debatten om transnasjonal adopsjon begynte å svinge mellom å argumentere for at fenomenet var «child saving» eller «child trafficking» (Briggs, 2009, s. 139). Briggs argumenterer for at transnasjonal adopsjon er et resultat av krig som berører gamle konflikter mellom nasjoner, ulikheter mellom fattige og rike nasjoner og historien om rase og rasisme er sentral. Fenomenet berører historien om slaveri i Europeiske kolonier og USA, og forhold til urbefolkning i europeiske, australske og amerikanske stater

(Briggs, 2009, s. 1). Det er denne tematikken de utenlandsadopterte sikter til når de skriver at transnasjonal adopsjon skal knyttes til postkolonialisme og kapitalisering på ulikhet.

Even this new form of transnational adoption has been marked by the geographies of unequal power, as children move from poorer countries and families to wealthier ones – and the forces that make a country rich and powerful are above all historical. In this sense, transnational adoption has been shaped by the forces of colonialism, the Cold War, and globalization. (Briggs, 2009, s. 2)

Ulikhet på kapitalisering og global makt har skapt en industri som har fått en hegemonisk status som humanitær bistand. Middelklassen i rike vestlige land med gode velferdssystemer har mulighet til å ta imot barn fra fattige land som ikke kan tilby de samme godene. Adopsjon på tvers av kontinentene ble en nyliberal løsning på problemet med maktesløse barn, der nyliberalismen kunne privatisere og tilby ulike aktører en rolle innen transnasjonal adopsjon (Briggs, 2012, s. 124). Privatiseringen omfattet først og fremst fordeler ved handel, som kontrakter mellom private aktører og regjering, der private firma tok over funksjoner staten tidligere hadde hatt. For det andre kunne privatiseringen delegere roller til familier og religiøse grupper (Briggs, 2012, s. 125). Denne teorien kan knyttes til de utenlandsadoptertes sitater om at transnasjonal adopsjon «skriker vestlig frelserkompleks og tvungen migrasjon fra det globale sør til det globale nord». Debatten om transnasjonal adopsjon som fenomen er kompleks og kan knyttes til Vesterdals seks dimensjoner om MRU. Briggs teori vil særlig være aktuell å diskutere inn i den historiske dimensjonen opp mot samtidimensjonen.

2.4 Hegemoni

Samfunnsfagets legitimerende funksjon spiller en viktig rolle i oppslutningen om de rådende samfunnsforhold (Børhaug, 2005, s. 172). Skolen reproducerer bestemte forståelser av samfunnet og er med på å opprettholde hegemoniske forestillinger om verden. At transnasjonal adopsjon er bra, har vært en slik forestilling og da kan det bli vanskelig når den kritiseres. Hegemonibegrepet vil være sentral i analysen fordi det så tydelig har vært en hegemonisk forståelse av adopsjon, som nå slår sprekker.

Said var også inspirert av filosofen Antonio Gramscis begrep om hegemoni, i sin forklaring på hvordan orientalismen kom til å gjennomsyre vestlige samfunn (Skei, 2019). Ifølge Gramsci var statens makt tosidig: På den ene siden det politiske samfunnets «herredømme», mens vi på den andre siden fant sivilsamfunnets «ledelse», det vil si det

kulturelle hegemoniet og konsensusen (Lima, 2020). I ethvert ikke-totalitært samfunn er derfor enkelte kulturelle aspekter mer fremherskende enn andre, akkurat som visse forestillinger har sterkere innflytelse enn andre; denne form for kulturell ledelse er det Gramsci har identifisert som *hegemoni*. Said (2001, s. 9) oppfattet hegemonibegrepet som uunnværlig for å forstå det kulturelle livet i den industrialiserte Vesten. Med det mente han at fremstillingene raskt formerte seg fra orientalismen til den alminnelige oppfatning. Dette kan overføres til den alminnelige oppfatning av transnasjonal adopsjon. Postkolonial teori, rasisme og hegemoni-begrepet vil være teorier som knyttes opp mot rasisme, konvensjonene og menneskerettighetsundervisning i analysen.

Antagonisme er diskursteoriens begrep for konflikt. Antagonismer oppstår når forskjellige identiteter motsier hverandre, og disse oppløses gjennom *hegemoniske intervensjoner*. Hvis én diskurs dominerer har den hegemoniske intervensjonen lyktes (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60-61). Denne avhandlingen belyser adopsjonskritikere som antagonist, en begynnende konflikt. Hvis kritikken mislykkes, er antagonismen oppløst og én diskurs dominerer igjen alene som den hegemoniske intervensjonen. Laclau og Mouffe (2001, s. 158-159) var inspirert av de sosiale bevegelsene og mente disse hadde en viktig rolle i den videre utviklingen av demokratiet: "It is in this terrain there have arisen those new forms of political identity which, in recent debates, have frequently been grouped under the name of 'new social movements' ". Videre skriver de at vi burde derfor studere det demokratiske potensialet og uklarhetene i disse bevegelsene, og ikke minst hvilken historisk kontekst som er grunnlaget for at de har vokst frem. Laclau og Mouffe eksemplifiserer med feminisme og etniske minoriteter som krever rettigheter, men også at antagonismen kan oppstå under andre omstendigheter – for eksempel; «*when acquired rights are being called into question, or when social relations which had not been called into question*». I mitt datamateriale skriver de utenlandsadopterte ut en subjektposisjon som kritiserer hvit feminisme og kaller seg selv en minoritet i en minoritet. Debatten rundt transnasjonal adopsjon har ifølge tekstene i datamaterialet, oppstått på historisk grunnlag med brudd på rettigheter som er relasjonelle, sosiale, kulturelle og juridiske. Datamaterialet bærer preg av historiske henvisninger til hegemoniske aspekter om kolonialisme, rasisme og makt.

Gullestad (2002, s. 155) problematiserer «oss og dem» ved å plassere forestillinger og begreper hun har identifisert i en større historisk, politisk og økonomisk sammenheng. «Oss» europeere i motsetning til «de» ikke-europeerne. Eller «oss» hvite og «de» ikke-hvite. Denne typen forestillinger brukes for å diskriminere og ekskludere, og representerer det som i

internasjonal forskning gjerne kalles ny-nasjonalisme og nyrasisme (Gullestad, 2002, s. 158). Medienes rolle og makt når det gjelder en rasialiserende kultur der avstamning og hudfarge gis tunge betydninger kan ha bidratt til en polarisering av hvite- og ikke-hvite nordmenn, «oss» og «dem».

På den ene siden leverer mediene hendelser fra hele verden rett inn i stuen, og har fått større makt over den politiske dagsordenen og de kategorier som samfunnet forstås gjennom. På den annen side styres mediene i økende grad av behovet for inntjening og ikke av et etisk ansvar for hvordan sosiale konflikter spiller seg ut. Med sin karakteristiske blanding av underholdning og informasjon har TV-mediet skapt et større rom enn før for politikertyper som er gode til å forenkle og dramatisere kompliserte sammenhenger. (Gullestad, 2001, s. 159-160)

Nettopp TV-mediets vinkling av transnasjonal adopsjon og utenlandsadopterte erfaringer som ikke-hvite vil bli viet god plass i analysen. Samtidig møter de en velmenende voksenverden hvor temaet hudfarge mer eller mindre er blitt tabu. Foreldre og lærere legger ofte vekt på at barna «ikke skal henge seg opp i hudfarge». Ved å benekte den diskrimineringen som faktisk finner sted, er de med på å bidra til språkløshet og avmakt (Gullestad, 2002, s. 168). Dette utdypes nærmere i kapittelet der jeg argumenterer for at jeg bruker begrepet «rase» i denne studien.

2.5 Subjektposisjonsbegrepet

Identitet dannes i relasjoner til andre mennesker, og innebærer både individualitet og fellesskap. Vi *identifiserer* oss med andre individer eller grupper, og etablerer på den måten en gruppeidentitet. Fellesskap med andre mennesker i slike relasjoner er et viktig aspekt ved hvem vi er. Men i tillegg er vi også noe mer enn deltakere i ulike fellesskap (Svennevig, 2020, s. 130). Konflikten om hvordan en situasjon skal forstås, medfører at deltakerne må forhandle seg frem til enighet før de kan gå videre i samtalen. Etableringen av identitet og sosiale relasjoner er med andre ord noe som foregår gjennom valg av formuleringsmåter og hvordan vi responderer på hverandres ytringer (Svennevig, 2020, s. 129).

For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt å bruke subjektposisjonsbegrepet for å tydeliggjøre at det dreier seg om identitet, slik som den blir konstruert i teksten. Subjektposisjonsbegrepet er knyttet til rolle-begrepet, men strekker seg lengre. Man tenker seg

at det fines ett sett normer, relasjoner og handlinger knyttet til en spesifikk sosial kontekst og kaller det «rolle». Roller er knyttet til institusjoner, subjektposisjoner til diskurser (Neumann, 2001, s. 117). Subjekter konstitueres gjennom subjektposisjonene, men samme subjekt kan innta ulike subjektposisjoner (Laclau & Mouffe, 2001, s. 115). Når det gjelder kronikker, som er datamaterialet i denne diskursanalysen, skriver Neumann at «kronikkens tilblivelseshistorie burde ha metodisk interesse» og at den intellektuelle responsen er å blande seg inn i den offentlige debatten. «Det er imidlertid en grunnleggende diskursiv innsikt at *hvem* som sier noe ofte er viktigere enn hva som sies og hvordan det sies (Neumann, 2001, s. 117).

Det er ikke et forsøk på å komme med en entydig sannhet om det undersøkte feltet ut ifra de teoretiske perspektivene. Formålet er derimot å belyse det undersøkte feltet ut ifra et bestemt perspektiv og slik bidra med en ny forståelse av utenlandsadoptertes ytringer om sin egen posisjon. Det er av interesse å studere tekstenes begrunnelser for sine politiske perspektiver. «Politikk kan blant annet forstås som å fortelle en gruppe mennesker hvem de er, for slik å skape og re-presentere et handlende kollektivt selv (Neumann, 2001, s. 123).

2.6 «Rase», «rasialisering» og (anti)rasisme

Vi trenger diskurser som kan systematisere måter å tenke og resonnerer på. Det hjelper oss med å tydeliggjøre hva vi mener med læring, og hvordan vi kan utvikle aktiviteter som støtter læring (Säljö, 2018, s. 33). Kunnskap bygger på at vi utvikler språklige redskaper eller diskurser som hjelper oss å forstå og kommunisere om fenomener som er viktige for oss (Säljö, 2018, s. 34). Det er med andre ord utfordrende å diskutere noe som ikke nevnes eksplisitt.

Rase-begrepet er i Norge et diskreditert begrep (Bangstad, 2017, s. 233). Jeg velger likevel å anvende begrepet, fordi vi trenger et ordforråd for å kunne diskutere rasismen. Begrepet har fremdeles meningsbærende makt (Gullestad, 2006). Anti-rasistiske strømninger insisterer på nødvendigheten av å opprettholde et begrep om 'rase' for at rasisme i ulike former i samtiden skal kunne anerkjennes og adresseres (Bangstad, 2017, s. 237). Jeg er klar over at det engelske ordet «race» har en annen betydning enn det norske ordet «rase», som med sin biologiske undertone gjør ordet vanskeligere å anvende. Tross denne språkforskjellen bør ikke det norske ordet «rase» forhindre en offentlig samtale som er viktig - og som ikke handler om forestillinger om biologiske egenskaper. Med andre ord er det utfordrende å diskutere noe som ikke nevnes eksplisitt.

Det er har vært og pågår en offentlig diskurs om fargeblindhet - vi behandler alle likt uansett hudfarge, opprinnelsesland og etnisitet (Gullestad, 2002, s. 168). Hübinette (2021, s. 25) argumenterer for at rasebegrepet er blitt brukt for å forsvare transnasjonal adopsjon med at «adoptivbarna gjennom sitt blotte nærvær» skulle «fostre samfunnet til åpenhet, toleranse og fargeblindhet». Ved å adoptere ikke-hvite barn inn i hvite familier kunne dette motarbeide rasismen i samfunnet. Rase og «rasetenking» som en underliggende ideologi preger måten hierarkier av mennesker skapes. Referanser til rase og hudfarge har en reel sosial effekt på mange som opplever å bli sosialt ekskludert og diskriminert (Dowling, 2017, s. 254). «Rase» har stor betydning for mange elevers daglige liv, jeg velger derfor å anvende både ordet «rase» og «rasialisering» i denne studien. Rasialisering er prosessene som fører til at rase gir mening i en bestemt kontekst – altså diskriminering som ikke kan forklares på andre måter enn diskriminering på bakgrunn av hudfarge. Et annet argument er at det vil være lettere å undervise og motarbeide rasisme-tematikken i skolen om vi hadde et bredt ordforråd som er eksplisitt. «Det er en utfordring å motarbeide noe som ikke nevnes eksplisitt» (Dowling, 2017, s. 254). Gullestad (2002, s. 158) argumenterer for at i den grad denne typen forestillinger og argumenter brukes for å diskriminere og ekskludere, representerer de det som i internasjonal forskning gjerne kalles ny-nasjonalisme og nyrasisme. Det skarpe skillet mellom «innvandrere» og «nordmenn» legger til grunn en rasialiserende kultur der avstamning og «hudfarge» gis tunge betydninger (Gullestad, 2002, s. 163). For å kunne analysere tekster som handler om rasisme er det derfor behov for å anvende et ord som mest mulig knyttes til problemet. Det er derfor mulig å problematisere denne trenden om at vi er *fargeblinde*. Hvis vi ikke ser farger, er det en mulighet for at vi også blir blinde for rasismen.

Becker (2021, s. 62) viser blant annet til #BlackLivesMatter-bevegelsen som startet i 2013 i USA, og i løpet av 2020 vokste til en global, sosial menneskerettighetsbevegelse inspirert av Frantz Fanon (1952/2008, s. 87) og uttalelsen: 'to make myself known'. Dette handlet om at svarte skal kreve å bli anerkjent og behandlet som et likeverdig menneske, på lik linje med hvite. I 2015-16 oppsto studentbevegelsen #mustfall i Sør-Afrika på bakgrunn av at hvite fikk fordeler som svarte ikke fikk på universitetene i landet. Dette ble forbundet med postkolonialisme (Becker, 2021, s. 62). Becker (2021, s. 62) argumenterer for at menneskerettighetsutdanning kan og bør være en strategisk partner for slike bevegelser (Becker, 2021, s. 62). Med det mener Becker en opplæring i argumenter for menneskerettighetsutdanning som inkluderer forestillinger om dissens, aktivisme, respekt og menneskelig verdighet (Becker, 2021, s. 61-62). Dette er en ambisjon som har mye til felles

med MRU. For at menneskerettighetsutdanning skal muliggjøre en slik anerkjennelse, må det skje et fokusskifte på menneskerettighetsemnene i etiske fortellingsrom der de kan uttrykke personlige fortellinger, motfortellinger og utforske nye kollektive fortellinger (Becker, 2021, s.62). Etiske fortellingsrom handler om å vise til et narrativ som har skjedd eller kan skje, hvor etikk står sentralt. Det kan være historiske fortellinger om konflikter eller aktivisme som har startet på grunnlag av håp og opplevde erfaringer i spesifikke situasjoner. “Pluriversal and embodied human rights education is a bottom-up process about the hopes, needs and experiences of human beings in specific situations” (Becker, 2021, s. 62). Personlige fortellinger kan argumentere fra et perspektiv som ikke stemmer med det hegemoniske narrative. Dette kan kalles en motfortelling, og mange personlige fortellinger som strider mot den hegemoniske, kollektive sannheten, vil formes som en ny kollektiv fortelling. Becker (2021, s. 62-63) argumenterer for at mennesker som kjemper kamper for å realisere sine rettigheter burde kontinuerlig være et emne i MRU. “In human rights education, teachers should continually narrate these historic and ongoing contradictions and conflicts” (Becker, 2021, s. 62). På samme måte som BLM-bevegelsen gjenkjente en pågående kolonialitet skriver også forfatterne i datamaterialet om dette. De utenlandsadopterte viser til den samme historiske fortellingen. Denne pågående debatten i media om transnasjonal adopsjon som fenomen er et eksempel på et menneskerettighetsemne i et etisk fortellingsrom. Personlige fortellinger argumenterer mot en hegemonisk fortelling om hva utenlandsadopsjon innebærer, og globalt har sosiale medier knyttet sammen kritikere av fenomenet og det dannes kollektive fortellinger om at transnasjonal adopsjon kan knyttes til postkolonialismen.

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst menneskerettighetsundervisning gjennom å drøfte dens rolle og forpliktelser knyttet til MRU i skolen, men også ulike forståelser og tilnærminger til tematikken. Med utgangspunkt i Vesterdals seks dimensjoner i en modell for hvordan utvikle helhetlig menneskerettighetsundervisning, har jeg knyttet dette til barn og unges rettigheter gjennom FNs barnekonvensjon. De utenlandsadopterte beskriver seg selv som ikke-hvite nordmenn og ved å benytte subjektsposisjonsbegrepet har jeg argumentert for at jeg bruker ordet *rase* i denne oppgaven. Adopsjonskritikere knytter transnasjonal adopsjon til postkolonialisme, rasisme og hegemoni. Historien endrer seg sammen med diskurser og praksiser, som en respons til nye ideer og verdisyn får komme frem i lyset. Innflytelsen av vestlig rettsvitenskap og kulturelle verdier er i dag synlig i adopsjonslover i mange giverland,

og i denne oppgaven diskuteres dette som postkolonial praksis. Satt i sammenheng med hvem som skrev og hvordan menneskerettighetene ble til, knytter jeg det opp mot MRU. Jeg har prøvd å løfte frem hvordan elevene kan undervises i menneskerettigheter som både kan knyttes lokalt, nasjonalt og globalt til en pågående debatt i Norge.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for min metodiske fremgangsmåte og diskutere hvilke utfordringer jeg har tatt stilling til underveis. Diskursanalyse ligger mellom teori og metode, og det er derfor nødvendig å presentere det litt mer inngående før jeg viser hvordan jeg har analysert. Først skal jeg beskrive forskningsdesignet mitt, før jeg gir en beskrivelse av datamaterialet jeg har benyttet meg av i analysen. Deretter vil jeg beskrive hvordan kodingen har foregått og til slutt skal jeg gjennomgå analysemetodene mine og drøfte etiske utfordringer med prosjektet mitt. Formålet med kapittelet er å vise hvilke metodiske verktøy som er brukt i analysen. Her gjøres rede for studiens teoretiske ståsted og konkret metodisk fremgangsmåte.

3.1 Forskningsdesign

I denne studien undersøker jeg hvordan transnasjonal adopsjon som tema kan være en inngang til MRU. Problemstillingen for oppgaven lyder: *Hva kjennetegner utenlandsadopterte ytringer i norsk media om transnasjonal adopsjon?* For å svare på denne problemstillingen valgte jeg å bruke et diskursanalytisk forskningsdesign. Diskursanalyse ligger mellom teori og metode. Diskurser kan endres i sine virkelighetsoppfatninger, men endringer i måten vi snakker og tenker om noe på, skjer ofte sakte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 126). Diskursanalysen er ikke bare en analysemetode, men en teoretisk og metodisk helhet, og kan forstås som en pakkeløsning (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Ved å bruke en diskursanalytisk tilnærming vil det fremtre hvordan forestillingene i debatten om transnasjonal adopsjon som fenomen er sosialt konstruert. I metodekapittelet vil jeg derfor forklare nærmere hvordan diskurser som systemer for meningsdannelse gir inntrykk av at de er relativt faste virkelighetsoppfatninger, og hvordan sosiale praksiser konstitueres gjennom diskurser. Diskursanalyse som metode egner seg derfor når jeg vil vise hvilket syn jeg har på språk og tekst. For å besvare problemstillingen min, har jeg plukket ut tekster til datamaterialet som kun er skrevet av utenlandsadopterte selv, og ikke referert av journalister i

artikler. I samfunnsfaget står aktualisering sterkt. I min studie ønsker jeg å se nærmere på en pågående debatt i media, der jeg antar at diskursen er fersk. Det er også en grunn for valg av media-tekster som datamateriale. Med utgangspunkt i den nederlandske granskningsrapporten som kom i år (Joustra et al., 2021), vil den pågående diskursen om transnasjonal adopsjon som fenomen være fersk. I denne studien refereres det derfor også til dokumentarer, filmer og intervjuer av adopsjonsdebattanter i forskningsmiljøet rundt transnasjonal adopsjon. Dette er valg jeg har tatt for å vise hvordan etablerte forestillinger om et samfunnsmessig fenomen som adopsjon reproduseres og hva som gjør at den dominerende representasjonen er hegemonisk.

Fordelen med å bruke diskursanalyse er at den gir mulighet for å studere hvordan forestillinger om samfunnet dannes. Det som derimot er en begrensning ved å benytte seg av diskursanalytisk metode er at jeg ikke har mulighet til å la tekstforfatterne utdype om utsagn og påstander de har skrevet i tekstene, som jeg kunne gjort ved å benytte kvalitative intervju som metode. En annen begrensning er at jeg ikke har mulighet til valg av vinkling om tematikken de skriver om. Dette kan føre til at jeg ikke har tilgang på informasjon om faktorer som kunne vært interessante å ta i betraktning.

Prosjektet tar for seg endringer i forståelsen av kollektive virkelighetsoppfatninger, det vil si menneskeskapte forandringer av menneskeskapte livsforhold. Kronikker og debattinnlegg i media skrevet av utenlandsadopterte retter søkelyset mot menneskerettigheter og viser til FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen. Et sentralt ideal i MRU er å fremme deltagelse både som et middel og et uttrykk for å styrke ungdom der nasjonal tilhørighet og kulturell tilhørighet ofte er relevant for MRU-perspektivet (Erdal & Strømsø, 2018, s. 30). I denne oppgaven undersøker jeg hvordan utenlandsadopterte via media forsøker å bryte en fast virkelighetsoppfatning av at transnasjonal adopsjon er et ensidig positivt fenomen. De skriver debattinnlegg og kronikker i norske aviser hvor de knytter transnasjonal adopsjon til tema som menneskerettigheter, rasisme og global ulikhet.

3.2 Hva er en diskurs?

Ifølge Neumann (2001, s. 18) er en diskurs kollektive virkelighetsoppfatninger – «rammene for hva som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap».

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som

mer eller mindre normale, er virkelighets-konstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18).

I denne definisjonen peker Neumann på hvordan en diskurs blir til system i sosiale relasjoner der meninger dannes, og blir til en sannhet i sivilsamfunnet om hvordan virkeligheten er. Sannheten konstitueres i institusjoner, og når diskurser først blir etablerte fremstår de som mer eller mindre normale sannheter. Sitatet gjenspeiler når diskurser over tid blir regelmessig gjentatt, bidrar dette til å skape denne virkeligheten som meningsdannelse i et system. Et eksempel på dette er den norske diskursen om transnasjonal adopsjon i Norge. En sentral forestilling i denne diskursen er at fenomenet her til lands er ansett som en adekvat praksis for å få barn, både i institusjoner som skole, helsevesen og i samfunnet generelt. Også staten støtter fenomenet både økonomisk og gjennom Bufdir (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020). I denne studien bruker jeg hegemoni-begrepet om kollektive virkelighetsoppfatninger. Det vil her si at folk flest har et positivt syn på transnasjonal adopsjon i Norge.

Hvis man for eksempel lager en analyse av majoritetens diskursive konstruksjoner av etniske minoriteters 'kultur', kan en bli inspirert av forskning i de forskjellige måter folk snakker om og forstår organisasjonskulturen innenfor en bestemt virksomhet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 10). Organisasjonskulturen i denne sammenheng vil være transnasjonal adopsjon som fenomen, som aktivistene opplever har bidratt til å legitimere en praksis med å sende barn på tvers av kontinent. Disse barna har nå blitt voksne og ønsker å bli hørt og lyttet til når det gjelder deres erfaringer rundt sosiale og kulturelle aspekter. De opplever at måten transnasjonal adopsjon blir presentert på, ordene som blir brukt og historiene som blir fortalt ikke samstemmer med deres oppfatning av å være adoptert.

Hovedpoenget med diskursanalyse er å studere mening og de sosiale institusjoner som bærer mening, ved hjelp av en og samme metode. Språket selv har et materielt uttrykk. Diskursene utgjøres blant annet av institusjoner; symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet (Neumann, 2001, s. 80). En slik analyse kan avdekke hva slags konkurrerende perspektiver på rettferdighet som går igjen og om hvordan disse reproduseres gjennom språk (Bratberg, 2017, s. 12). For meg er det interessant å gå nærmere inn på nettopp de kollektive virkelighetsoppfatningene i det norske samfunnet som preger konflikten mellom utenlandsadopterte og en hegemonisk adopsjonsdiskurs, der transnasjonal

adopsjon er udelt positivt som fenomen. Representasjoner er ting og fenomener i den form de blir presentert for oss, altså ikke tingene i seg selv, men tingene «silt» gjennom det som kommer mellom oss og verden, som språket, kategoriene, slagord eller sosial praksis. Tingene blir ikke bare presentert, men re-presentert, om og om igjen, og får dermed en viss tyngde i diskursen (Neumann, 2001). Med en diskursanalyse vil jeg å se på sammenhengen mellom fremstillingen av transnasjonal adopsjon som en humanistisk handling, og hvordan oppfatningene reproduseres.

In part we give meaning to things by how we represent them – the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them. (Hall, 1997, s. 3)

Gjennom en diskursanalyse får jeg tilgang til en viktig form for sosial praksis, som både reproduserer og forandrer viten, identiteter og sosiale relasjoner – i denne sammenheng maktrelasjoner, som samtidig formes av andre sosiale praksiser og strukturer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77). Sosiale praksiser skapes i diskurser, og ved å analysere diskursene som kamper om mening kan jeg vise at ulike forestillinger møtes og konkurrerer om å definere hvordan vi tenker om verden rundt oss.

3.3 Diskursanalyse og valg av tilnærming

Diskursanalyse setter søkelys på hvordan kunnskap og sannhet skapes gjennom diskurs, og på maktrelasjonene i diskurser. For meg muliggjør en diskursanalyse å identifisere hvordan de utenlandsadopterte faktisk går frem for å endre diskursen om transnasjonal adopsjon. Hvem som produserer kunnskap om adopsjon og hva som står på spill er derfor sentralt i denne studien. Derfor undersøker jeg både hva som blir sagt og hva uttalelsene 'gjør'. Ut ifra tilgang på datamateriale, kontekst og tidsperspektiv i sammenligning med ulike diskursanalytiske tilnærminger har jeg i denne studien valgt å ta utgangspunkt i Parkers uformelle tilnærming *radical research*, en versjon av diskursive psykologi (Parker, 2005, s. 89) supplert med diskurspsykologiens og diskursteoriens forståelse av subjekter og identiteter. Begge ligner hverandre og bygger på samme poststrukturalistiske teori (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 151). Bildene av subjekter og identiteter gjentas på tvers av de mange tekstene vi møter hver dag - i reklame, TV-nyheter og vanlige psykologiske rapporter - slik at vi lever dem ut og tror

at de er sanne. Disse bildene krever også visse former for forbehold mellom mennesker, de sosiale båndene som bekrefter overfor deltakerne at det er slik verden er (og at det kanskje er slik den burde være) (Parker, 2005, s. 88). Flere av tekstene i mitt datamateriale viser til nettopp disse bildene som Parker omtaler som historisk og kulturelt spesifikke; deriblant gjennom TV og psykologiske rapporter. Når disse bildene ifølge Parker bekrefter at det er slik verden er, kan dette settes i sammenheng med det hegemoniske bildet av transnasjonal adopsjon som udelt positivt. Videre anbefaler metoden at forskeren stiller fire spørsmål til en tekst i forbindelse med det diskursanalytiske arbeidet: Hvorfor er teksten interessant? Hva vet vi om det materiale den er konstruert ut fra? Hvilke virkninger har ulike lesninger av teksten? Hvordan er teksten relatert til maktstrukturer? Disse spørsmålene forventer betydningsfulle aspekter av analysen (Parker, 2005, s. 92). Jeg skal her utdype nærmere hvorfor spørsmålene er til hjelp for hvordan jeg kan gjøre diskursanalyse i allerede eksisterende tekster, og hvordan spørsmålene kan bli brukt som en del av en intervjuopprosess.

Først, *hvorfor er teksten interessant?* Her må leseren bli truffet av noe komplekst eller motstridende. Teksten kan være en forløper til et puslespill du må løse, og det første spørsmålet må derfor fokusere på hva det er som er motstridende. Puslespillet kan være å finne ut hvilke politiske bilder som blir konstruert, hva det sikter imot og mulige effekter (Parker, 2005, s. 92-93). For meg ble tekstene i datamaterialet interessante fordi de kom med ny, slående informasjon om hvordan transnasjonal adopsjon har foregått de siste 70 årene – på et komplekst grunnlag, så komplekst at de utenlandsadopterte selv ber den norske staten om å granske norsk adopsjonspraksis. Enkelte tekster viser hvordan utenlandsadopterte opplever rasisme i hverdagen og flere tekster viser til drap på utenlandsadopterte både innad i familien, men også på rasistisk grunnlag. Andre tekster utfordrer den hegemoniske statusen transnasjonal adopsjon har i Norge. Statusen handler om at utenlandsadopterte er heldige og burde være takknemlige for å få komme til Norge, og at det har reddet mange barn fra en grusom skjebne i fødelandet. Den rådende norske oppfatningen ser ut til å være at utenlandsadopterte uansett får det bedre i Norge basert på omsorgssvikt og nød i fødelandet. Dette til tross for at tidligere forskning og Folkehelseinstituttets (FHI) rapport fra 2013 (Askeland & Hegglund, 2013) – en rapport utarbeidet på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, viser at utenlandsadopterte i Norge har økt dødelighet for både selvmord og selvmordsforsøk. Tekstene belyser at det fremstår som viktigere å opprettholde det positive bildet av adopsjon enn å komme til bunns i hvorfor adopterte har dårligere psykisk helse enn resten av befolkningen. Dette ga grobunn for å forstå meningssammenhenger i de ulike

tekstene. Tekstene bærer preg av at de utenlandsadopterte ikke er enig i måten adopterte og adopsjon fremstilles på, og at bildet som presenteres av dem selv og adopsjonssystemet ikke stemmer med deres oppfatning av virkeligheten. “The text could be something that presents a picture of the world and the kinds of people in it, and the question might be: ‘*What kind of person must I be for this text to make sense to me?*’” (Parker, 2005, s. 97). Tekstene i datamaterialet gjentar at ikke alle personene som er en del av det transnasjonale adopsjonssystemet er representert i bildet. Det pekes særlig på de biologiske foreldrene, men også at det er behov for mer forskning på adopsjon som et livslangt fenomen, ikke kun adoptivbarna. Skribentene beskriver et historiebilde av et system, mennesker, lover og konvensjoner som har hatt vesentlig betydning i deres liv som utenlandsadoptert, fra fødsel til i dag. Temaet utenlandsadopsjon/ internasjonal adopsjon/ transnasjonal adopsjon er relevant fordi det gjelder mange barn og mange familier – og dermed har sterk berøring med barn og unges livsverden. Derfor er tekstene interessante.

Det andre spørsmålet, *Hva vet vi om materiale det er konstruert ut fra?* Når vi er i stand til å si noe om en tekst, tegner vi vår egen allerede konstruerte posisjon i forhold til den. I en tekst som er konstruert ut av delte kulturelle bilder, har vi en slags andel i den (Parker, 2005, s. 92). En ting vi vet om disse skribentene er at de selv er utenlandsadopterte, og forsøker å ytre seg om kontroversielle aspekter rundt transnasjonal adopsjon gjennom media. Ved å ytre seg gjennom kronikker i ulike norske aviser kan budskapet nå mennesker som ikke deler disse kulturelle bildene, og som sitter i en annen posisjon enn de utenlandsadopterte. Vi vet at materialet er konstruert ut ifra hendelser som har skjedd i Norge, som for eksempel drap på utenlandsadopterte innad i adoptivfamiliene. Datamaterialet bygger også på avsløringer i utenlandsk media om ulike korruperte enkeltsaker i nabolandene Sverige og Danmark. I tillegg belyser tekstene rasistiske utfordringer utenlandsadopterte har i Norge. I dette tilfellet er det relevant å overveie hvilke politiske, historiske og bilder og begreper som gir tekstene mening.

Det tredje spørsmålet, *Hva kan være effekten av ulike lesninger av teksten?* Hverdagslig lesestoff, som aviser med politiske ytringer kan føre i forskjellige retninger, og det er nødvendig som forsker å stille spørsmål ved funksjonen til teksten (Parker, 2005, s. 92). Med det mener Parker at ‘ulike lesinger’ (different readings) har ulike tilnærminger til materialet. Eksempelvis vil kanskje en ansatt i et adopsjonsbyrå, en adoptivforelder, en biologisk forelder og en adoptert ha ulike reaksjoner på det som blir skrevet. Flertallet av tekstene i utvalget utfordrer det som Tjelta (2019) omtaler som den hegemoniske statusen utenlandsadopsjon har i Norge. Tekstene kan også leses fra ulike ideologiske standpunkt. Et

rasistisk standpunkt vil sannsynligvis leses annerledes enn fra et antirasistisk eller et feministisk standpunkt. Forskjellige lesninger er mulige, og disse utgjør i seg selv forskjellige former for sosial handling som vil ha forskjellige diskursive virkninger i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 259). Effektene kan i tilfelle være at det blir et offentlig ordskifte, som igjen kan føre til reguleringer i adopsjonspolitikken. Eller det kan slå andre veien – slik flere av skribentene har opplevd før – at de ikke blir hørt, oversett eller får tilsvar som legger en mulig debatt død.

Det fjerde og siste spørsmålet Parker (2005, s. 92) stiller i sin diskursanalyse er *Hvordan er teksten relatert til maktstrukturer?* Den ideologiske kraften av en tekst kan synes å peke i én retning, men den kan også inkludere elementer som peker i en annen retning (Parker, 2005, s. 92). Tekstene relateres til maktstrukturer på ulike nivå, og i ulike retninger. Flere av tekstene i mitt utvalg ytrer at transnasjonal adopsjon kan settes i sammenheng med postkolonialisme. Tekstene problematiserer et system som effektivt er i stand til å skille adopterte fra sine opprinnelige familier der separasjonen foregår på mange nivåer. Maktstrukturene som er involvert i et internasjonalt system strekker seg helt ned til familiene. Kritisk diskursanalyse ser på diskurs - språkbruk i tale og skriving - som en form for 'sosial praksis'. Å beskrive diskurs som en sosial praksis innebærer et dialektisk forhold mellom en diskursiv hendelse og situasjon(er), institusjoner(er) og sosial struktur(er). Det vil si at diskurs er sosialt så vel som sosialt betinget - den forholder seg til situasjoner, kunnskapsobjekter og sosiale identiteter og relasjoner mellom mennesker og grupper av mennesker. Siden diskursen er så sosialt konsekvent, gir den opphav til viktige maktspørsmål. Diskursive praksiser kan ha store ideologiske effekter - det vil si at de kan bidra til å produsere og reproducere ulike maktforhold mellom (for eksempel) sosiale klasser, kvinner og menn og etniske/ kulturelle majorer og minoriteter gjennom måtene de representerer ting og posisjoner seg på. (Wodak, 1997, s. 258). Men tekst formidler også sosial interaksjon mellom deltakere i diskursen. Hver tekst er del av en større tekst og er med på å binde sammen tekster til en sammenheng, og sammenhengen til en kontekst. Det er slik en viktig forskjell mellom Fairclough og kritisk diskursanalyse og poststrukturalistisk diskursteori, da disse ikke bare er konstituerende, men også konstituert. For Fairclough er tekstanalysen alene ikke tilstrekkelig som diskursanalyse, idet den ikke belyser forbindelsene mellom tekstene og de samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77–78). Det vil derfor være nyttig å bruke Parkers fire overordnede spørsmål for å plassere tekstene i kontekst med tekstanalysen.

3.4 Datainnsamling

Avgrensningen har foregått i tre omganger. Først bestemte jeg meg for å bruke datamateriale som er skrevet av utenlandsadopterte selv, og ikke kronikker/artikler der journalister har gjengitt utenlandsadoptertes meninger. Etter første avgrensning satt jeg igjen med 210 tekster. Deretter valgte jeg ut tekster med Parkers fire spørsmål som grunnlag fordi disse spørsmålene kan forvente signifikante aspekter av analysen: *Hvorfor er teksten interessant? Hva vet vi om det materiale den er konstruert ut fra? Hvilke virkninger har ulike lesninger av teksten? Hvordan er teksten relatert til maktstrukturer?* (Parker, 2005, s. 92). Etter andre avgrensning hadde jeg 73 tekster. Til slutt valgte jeg ut tekster som kunne bidra til å besvare problemstillingen gjennom de tre forskningsspørsmålene *Hvilke identiteter konstruerer de adopterte for seg selv i prosessen? Hvordan beskrives transnasjonal adopsjon i Norge? Hva kjennetegner motivasjonen de har for å ytre seg?* Etter tredje og siste avgrensning satt jeg igjen med 24 tekster.

Jeg brukte søkemotoren i Retriever. Selskapet har stått i spissen for digitaliseringen av medieovervåking og tilbyr et arkiv av blant annet medietekster i trykte aviser (Retriever, 2021). Av ulike søk i Retrievers søkemotor, med søkeordene: ‘transnasjonal adopsjon’, ‘utenlandsadopsjon’, ‘internasjonal adopsjon’, ‘ytringer fra adopterte’, ‘utenlandsadoptert debatt’, ‘utenlandsadoptert meninger’ og ‘jeg er adoptert’. Jeg krysset også av for temaene «politikk» og «sosiale forhold». Flertallet av treffene handlet om adopsjon av dyr, og majoriteten av tekstene om transnasjonal adopsjon av barn var skrevet av journalister. Jeg fikk med andre ord flest treff på artikler der utenlandsadopterte intervjues av en journalist. 24 innlegg var skrevet av utenlandsadopterte og kunne kyttes til problemstillingen. Tekstene omhandlet internasjonal adopsjon og/eller ytringer om hvordan det er å være utenlandsadoptert i Norge.

3.5 Utvalg av tekster

Av de 24 tekstene skrevet av utenlandsadopterte, var flere skrevet av samme personer. Én av tekstene har to forfattere. Datamaterialet som ble valgt belyser rasisme mot utenlandsadopterte, adopsjonsstruktur, samfunnseffekt og kan knyttes til granskningen av internasjonale adopsjoner i Nederland som er motivasjonen og bakgrunnen for denne oppgaven. Skribentene er adoptert fra Sri Lanka, Guatemala, Bolivia, Kina, Colombia, Ecuador, Fillipinene, Chile, Peru og Sør-Korea. De 24 tekstene ble publisert mellom 20.

september 2017 og 20. Februar 2021 i Utrop (5), Klassekampen (5), Aftenposten Si;D (4), Vårt Land (2), Aftenposten (2), Subjekt (2), Dagbladet (1), Dagsavisen (1), Morgenbladet (1) og Bergens tidende (1). Vedlagte tabell viser publiseringsdato i kronologisk rekkefølge, navn på forfatter, tittel på innlegg, hvor teksten er publisert, hvilket land den adopterte er adoptert fra og tittel /yrke (hvis oppgitt).

S-Korea	Chile	Peru	Sri-Lanka	Bolivia	S-Korea		Filippinene				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Morgenbladet	Utrop	Utrop	Aftenposten	Klassekampen	Subjekt/Nettavisen	Dagbladet	Dagsavisen	Vårt Land	Subjekt	klassekampen	Klassekampen
Professor ved UiS. Hun har særlig forsket på transnasjonal adopsjon	Adopsjonsaktivist og leder i UTAD Critical	Mastergradstudent i religionshistorie, UiO	Skribent og aktivist	Skribent og aktivist	Journalist	Skribent og aktivist	Kommunikasjonsrådgiver	Scenekunstner og utenlandsadopsert	Skribent og aktivist	Adopsjonsaktivist og leder i UTAD Critical	Adopsjonsaktivist og leder i UTAD Critical
Lene Myong	Angelica Bråten	Daniel Abimael Skjerve Wensell	Priyangika Samanthie	Vicente Mollestad	Maria Sung Ae Lervik	Vicente Mollestad	Gilbert Borgen	Uma Feed Tjelta	Vicente Mollestad	Angelica Bråten	Angelica Bråten
Transnasjonal adopsjon og kapitaliseringen på ulikhet	Adoptert og oppdratt i rasisme	Adoptert og akseptert, men ingen farget rasist	Det er på tide at Sporløs og Tore på sporet fremstiller adopsjon slik det egentlig er	Utenlandsadopserte nordmenn blir hvitvasket	Jo, noen ble drept i terrorangrepet	Adoptert - Nekter å dø på grunn av en hvit nasjonalist	Johanne og jeg er ikke nordmenn	Vi må våge å utfordre 'solskinns historien' om adopsjon	Johanne Zhangjia ble like mye drept av utenlandsadopsjon som av rasisme	Adopsjonsforum, hevet over kritisk debatt?	I beste fall navnt om utenlandsadopsjon
20.sep.17	12.feb.18	05.mar.18	16.apr.19	30.apr.19	12.aug.19	04.sep.19	01.okt.19	10.okt.19	22.okt.19	20.des.19	03.jan.20

Kina	Kina				Colombia/Guatemala					Kina	
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Aftenposten/Harstad Tiende	Aftenposten	Utrop	Utrop	Klassekampen	Utrop	Klassekampen	Aftenposten	Vårt land	Aftenposten/Harstad Tiende	Aftenposten	Bergens Tiende
Innsender Si;D	Innsender Si;D	Adopsjonsaktivist og skribent	Statsviter, Universitetet i Oslo	Skribent og aktivist	Medstiftere i UAPU - Utenlandsadopserte politiske utvalg	Skribent og aktivist	Innsender Si;D	Medstiftere i UAPU - Utenlandsadopserte politiske utvalg	Innsender Si;D	Innesender: Meninger	Innsender@debatt
Maiken Bergsmo (18)	Lea Xinghui Strisland Bjørnemo (17)	Priyangika Samanthie	Brita Melissa Botnen Søreng	Vicente Mollestad	Diana Patricia Fynbo og Christina Violeta Thrane	Vincente Mollestad	Maiken Bergsmo (19)	Diana Patricia Fynbo og Christina Violeta Thrane	Maiken Bergsmo (19)	Sofie Mjaaland Opdal	Mee Ra Bolann
Vær så snill: Slutt å kalle meg utlending!/ Norskjente, adoptert fra Kina	Er det jeg som er rasisten?	Tre drap på adoptivbarn er alvorlig	Kan vi egentlig forsvare utenlandsadopsjon til Norge?	Død er bare et av symptomene	Hva må til for at Bufdir skal ta ansvaret sitt på alvor?	Adopsjon er utdatert	Respektløst å mene at rasisme ikke finnes	Feilslått å gjøre Pedro til Olav	Vi får stadig høre vitser om utseendet vårt. Jeg skulle ønsket det var mer akseptabelt å si ifra	Jeg sliter med skammen over min etnisitet	Adopsjonens skyggesider
25.feb.20	03.03.2020	23.04.2020	30.04.2020	07.05.2020	21.05.2020	27.05.2020	09.06.2020	20.08.2020	14.01.2021	28.01.2021	20.02.2021

3.6 Reliabilitet og validitet

For å sikre studiens kvalitet har jeg tatt hensyn til studiens validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Reliabiliteten i et forskningsprosjekt skal vurdere hvordan datamaterialet har blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på og om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere. Dette innebærer at man bør etterstrebe å være så objektiv som mulig, og det er vanlig å snakke om forskerbias (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202–203). *Bias* i forskning innebærer at resultater eller slutninger i en studie er skjeve eller feilaktige, ved at de avviker systematisk fra de virkelige samfunnsforholdene som utforskes i studien. Bias i en undersøkelse betyr, mer presist, at undersøkelsesresultatene blir påvirket av systematiske skjevheter eller feil i opplegget eller gjennomføringen av undersøkelsen. Gleiss og Sæther (2021, s. 203) påpeker at innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil forskere ta som utgangspunkt i at forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet i stedet for å strebe etter objektivitet. Dermed er det ikke mulig å fjerne bias helt. For å skape tillit til de resultater som vises i denne avhandlingen har jeg systematisk redegjort for hvordan jeg har identifisert diskursene i datamaterialet som analysekapittelet tar utgangspunkt i. Formålet med å skrive et metodekapittel har vært å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen og er ment for å styrke reliabiliteten i oppgaven. Ved å anvende den stegvis-deduktive metoden (Tjora, 2017, s.237), viser jeg hvordan jeg har identifisert diskursene. Tjora vektlegger at bruken av SDI-modellen kan styrke reliabiliteten, eller påliteligheten, ved at veien fra rådata til analysert materiale blir gjennomført systematisk og fremvist eksplisitt. Hensikten med å bruke denne modellen er å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, slik at andre kan vurdere de valgene som ble tatt under koding-prosessen.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 204) handler validitet om resultatenes gyldighet, og sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Validitet handler derfor om hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Gleiss og Sæther (2021, s. 204) peker på ulike former for validitet. En positivistisk tradisjon ønsker en objektiv sannhet, der utgangspunktet for vurderingen av validitet er å utvikle kunnskap som i størst mulig grad reflekterer verden slik den faktisk er. Mens i en sosialkonstruktivistisk tradisjon er viktigheten av å gjøre rede for egne fortolkninger sterk, der man reflekterer over egen posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021,

s.206). I denne studien har jeg brukt tekstmateriale som ønsker å rokke ved den hegemoniske statusen transnasjonal adopsjon har i Norge, og må presisere at det antageligvis finnes flere motstemmer enn det som kommer frem i denne studien. Dette kan påvirke diskusjonen og skjevheten i meningsinnholdet av ytringene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) er det innenfor samfunnsvitenskapene vanlig å relatere validitetsspørsmål til «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke». I henhold til dette handler validitetsspørsmålet i denne studien om innsamlingen og analyseringen av tekstene er egnet til å svare på problemstillingen om hva som kjennetegner ytringene til personer som er transnasjonalt adopterte. En måte å imøtekomme dette spørsmålet på er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 206) å reflektere rundt hva slags styrker, begrensninger og kunnskap ulike metoder kan gi. Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon er det også viktig å gjøre rede for grunnlaget for egne fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). For å imøtekomme dette har jeg diskutert de teoretiske perspektivene som brukes i avhandlingen, delvis i teorikapittelet, men også i metodekapittelet. Forskningslitteraturen jeg har brukt har vært avgjørende for å få oversikt over argumentene internasjonalt, og bidratt til å plassere og få oversikt over diskursen(e) om transnasjonal adopsjon. Ved å delta på ulike møter med ulike adopsjonsorganisasjoner har jeg sirklet inn datamaterialet mitt, og fått oversikt over hvem som har ytret seg om adopsjon og som utenlandsadoptert i norsk media. Et annet grep har vært å kontakte forskere i utlandet for å vurdere hvordan deres teorier om transnasjonaladopsjon er relevante for mitt forskningsprosjekt. Dette har bidratt til en bredere innsikt og større oversikt over de ulike argumentene internasjonalt, og er også en side av undersøkelsen min som har som hensikt å styrke validiteten.

3.7 Forskningsetiske overveielser

Å posisjonere forskningsprosjektet innenfor forskningslitteraturen vil si å sette ord på hvordan ens egen undersøkelse bygger videre eller skiller seg ut fra tidligere undersøkelser, for eksempel gjennom utvalg, metodebruk eller valg av teoretiske perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 72). Først vil jeg gjennomgå de praktiske analysestrategiene jeg har brukt. Analysen består av tre analysetemaer som belyser oppgavens problemstilling *Hva kjennetegner ytringer om internasjonal adopsjon i Norge?* I første omgang gjennomgikk og bearbeidet jeg datamaterialet ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene. Første tema behandler de adoptertes subjektposisjon som utenlandsadopterte nordmenn. Neste analysetema fokuserer på hvilke

diskurser som kommer ut i ytringene. Det tredje og siste tema tar utgangspunkt i de adoptertes begrunnelse for å ytre seg.

3.8 Analysens første fase – koding

Jeg har valgt å anvende Tjoras (2017) stegvis-deduktive metode (SDI) som danner grunnlaget for analysen. Koding er første steg i analysen og svært viktig for SDI-metodens vekt på induksjon. Jeg ønsket å rendyrke en *induktiv empirinær koding* da det ved bruk av denne er mulig å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (såkalt «magefølelse»).

Før kodingen utarbeidet jeg (vedlagte) tabell med alle tekstene representert med overskrift, forfatter med fødeland, publiseringssted, dato og eventuelt yrkestittel hvis det var nevnt. Denne tabellen kopierte jeg opp og ga tekstene fargekoder. Eksempelvis fikk alle som hadde skrevet om drapet på Johanne Zhangjia en gul prikk, alle tekstene som handlet om rasisme fikk en grønn prikk, og slik lagde jeg temaer av innholdet i tekstene.

Kodingen i SDI omtales innenfor Grounded Theory som «åpen koding». Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er at den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet og ivareta det helt spesifikke datamaterialet (Tjora, 2017, s. 197). Formålet med kodingen var å skille ut meningsinnholdet i alle tekstene for å finne frem til diskursene som er relevante for forskningsspørsmålene. De sorteringsbaserte kodene er utformet som generelle kategorier av tekstene i datamaterialet og skiller på denne måten ut meningsinnholdet i flere deler (Tjora, 2017). Disse kodene er kun tematiske, mens de empirinære kodene presenterer innholdet i tekstene. De empirinære kodene følger modellens induktive prinsipper og er derfor kodet tett opp til skribentenes egne begreper og utsagn (Tjora, 2017, s. 201).

Jeg lagde først en tabell med tre kolonner: *tematisk koder*, *empirinære koder* og *diskurser*. Jeg hadde 10 temaer i *tema-kolonnen*. I den empirinære kolonnen brukte jeg 18 begreper og ord fra datamaterialet som jeg plasserte under passende tema. Ifølge Tjora brukes gjerne ord eller fraser fra materialet som stikker seg ut. Dette kan være «virkningsfulle substantiver, aksjonsorienterte verb, stemningsfulle ordvalg, smarte eller ironiske fraser, lignelser eller metaforer». Uvanlige utsagn som koder er gode «knagger» (Tjora, 2017, s. 198). Jeg hadde laget 8 alternativer til mulige diskurser i første omgang, men ønsket å ende opp med 3-4. Jeg fant ut at jeg hadde laget flere diskurser som kunne slås sammen til én, for eksempel «ulikhetsdiskursen» og «økonomidiskursen». Kodingen endte opp med den

historiske, økonomiske- og rasisme-diskursen. Som rammeverk i analysearbeidet ligger menneskerettighetsundervisningsteorier som jeg knytter opp mot postkoloniale teorier. Tidligere forskningsteorier om transnasjonal adopsjon står sentralt i analysen, sammen med hegemoni-begrepet og rasisme-begrepet.

Min posisjon som ikke-hvit utenlandsadoptert må nevnes i forbindelse med forskerbias. Mye av meningsinnholdet i tekstene berører meg eller mennesker i mitt liv. Bias kan for eksempel bestå i en begrenset forståelse av tidligere relevant forskning, et snevert valg av kilder eller kontekster for studien (Tjora, 2017, s. 263). Min forskerposisjon kan ha resultert i en ensidig synsvinkel og ubalanserte kategorier i kodingen og analysen av materialet eller manglende åpenhet overfor ulike tolkninger av analyseresultatene. Ifølge Tjora (2017, s. 279) er det helt nødvendig at forskerens engasjement redegjøres for. Å redegjøre for egen posisjon innebærer å forklare hvordan eget personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet eller forskerens egen kunnskap og erfaring brukes i analysen og diskusjonen (Tjora, 2017, s. 280). For å styrke prosjektets pålitelighet blir det viktig å presisere at jeg er utenlandsadoptert fra et asiatisk land, og at det er grunnlaget for engasjementet, men også noe jeg har til felles med tekstforfatterne i datamaterialet. Før jeg startet på denne masteroppgaven hadde jeg lite kunnskap om det som har kommet frem i utenlandsk media og de to granskningsrapportene fra Nederland og Belgia. Jeg hadde kjennskap til rasismedebatten som utenlandsadoptert, men var av den oppfatningen at jeg burde være takknemlig og er heldig som har blitt adoptert til Norge. I dag, ett år etter prosjektets start er følelsesspekteret bredt og tvetydig. Og takknemlighetsfølelsen er ikke like sterk. Det har vært en tøff prosess å forstå at jeg kan ha vært utsatt for menneskehandel og korrupsjon. Jeg kjenner meg igjen i tematikken om rasisme og deler i dag oppfatningen om at den hegemoniske diskursen om transnasjonal adopsjon trenger å rokkes ved. At jeg er i samme situasjon som tekstforfatterne, er noe jeg under hele prosessen har vært klar over og også tatt hensyn til når jeg har analysert tekstene. Min adopterte bakgrunn har klart vært en fordel i prosessen med å etablere kontakt og for å bli invitert inn i et miljø, men bakgrunnen min kan også ha vært en ulempe ved at jeg har med meg forutinntatte oppfatninger og erfaringer.

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskningsdesignet, og begrunnet valg av metode. Jeg har redegjort for hva en diskurs er, og metodiske grep jeg har benyttet i diskursanalysen.

Deretter presenterte jeg datamaterialet og hvordan utvalget ble tatt, og til slutt en stegvis oppsummering på hvordan kodingen foregikk, med forskningsetiske overveielser som siste punkt.

4. Analyse og diskusjon

Menneskerettigheter blir beskrevet som *mål* på hvor demokratisk samfunnet fremstår, moralsk *kompass* og som *formål* i seg selv (Vesterdal, 2021, s. 184). Vi trenger å kjenne rettighetene for å opprettholde og forsvare dem. Uten å kjenne til rettighetene vil det være mindre sannsynlig at de etterleves. Dette løfter frem utdanningenes rolle som en rettighet i seg selv for å bli informert, kjenne til og forsvare menneskerettighetene (Vesterdal, 2021, s. 185).

Generalsekretær i Amnesty International, Salil Shetty hevder at

“menneskerettighetsopplæring er nøkkelen til å løse opp de underliggende årsakene til urettferdighet rundt om i verden» (Amnesty, 2016). Menneskerettighetsundervisning (MRU) omfatter all undervisning, informasjon, bevisstgjøring og læring som tar sikte på å fremme allmenn og reell respekt for alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter. Slik kan MRU bidra til å hindre brudd på menneskerettigheter, ved å gi mennesker kunnskap, kompetanse og forståelse og utvikle deres holdninger og atferd (Kunnskapsdepartementet, 2012). Utenlandsadopterte som er kritiske til transnasjonal adopsjon hevder blant annet at fenomenet bryter med menneskerettighetene i henhold til FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen. Gjennom sine kronikker og debattinnlegg har de utenlandsadopterte på ulike måter bidratt til å nettopp informere, bevisstgjøre og videreformidle kunnskap om menneskerettigheter de hevder blir brutt gjennom fenomenet transnasjonal adopsjon, men også som utenlandsadoptert i Norge opplever noen at de blir diskriminert og deres menneskerettigheter blir krenket.

I analysen bruker jeg Vesterdals (2021) seks tilnærminger til en helhetlig MRU som jeg knytter opp mot fire ulike temaer som kjennetegner de utenlandsadoptertes tekster i datamaterialet. Først tar jeg for meg hvordan utenlandsadopterte opplever *TV-underholdning om transnasjonal adopsjon*, hvor jeg analyser underholdning i sjangeren humorprogram. Deretter tar jeg for meg programmer som fokuserer på *gjenforeninger av adopterte og biologisk familie*. Så behandler jeg den *hegemoniske adopsjonsdiskursen* ved å bruke

Gramscis hegemoni-begrep. I det tredje temaet analyserer jeg hvordan de utenlandsadopterte posisjonerer seg i diskursen som *ikke-hvite nordmenn*, og til slutt belyses barnekonvensjonen og Haagkonvensjon gjennom kritikken i tekstene rundt *strukturene i adopsjonssystemet*.

4.1 Utenlandsadopterte og TV-underholdning

De utenlandsadopterte retter fokuset mot fenomener på samfunnsnivå og hvordan majoritetens praksisformer indirekte bidrar til ulikhet og utenforskap for nordmenn med mørk hud og svart hår. Flere av tekstene inneholder kritikk av måten adopterte og transnasjonal adopsjon som fenomen fremstilles på i underholdningsprogram på fjernsyn. Først ser jeg på hvordan komikere kan vitse med utenlandsadopterte, deretter hvordan gjenforeningsprogrammer blir kritisert for å ikke fremstille transnasjonal adopsjon slik det *egentlig* er. Til sist ser jeg på om dette kan linkes til den hegemoniske statusen transnasjonal adopsjon har i Norden og hvordan dette kan bidra i MRU.

I teksten *Vi får stadig høre vitser om utseendet vårt*, skriver Bergsmo (2021) at hun skulle ønske det var mer akseptert å si ifra når en opplever rasisme. Hun kommer med en kritikk til komikerne Harald Eia, Thomas Seltzer, Bård Tufte Johansen, Espen Eckbo og Pernille Sørensen for å bruke stereotyper, diskriminering og oppmuntre til rasistisk oppførsel i en tidligere *Brille*-episode som har sirkulert på nett (Bergsmo, 2021). *Brille* er et norsk faktabasert humorprogram der kjente norske komikere gis diverse utfordringer som de så skal resonnerer seg frem til riktigst – eller morsomst - svar, og får poeng deretter (Eia, 2012-2019). Bergsmo viser til episoden om plastisk kirurgi i Sør-Korea der nevnte komikere vitset med at folk som er adopterte ikke har navlestrenger og er produsert i fabrikker. I tillegg drar Eckbo, Johansen og Sørensen øynene bakover for å demonstrere hvilken plastisk operasjon som er vanligst i Sør-Korea (Haus, 2021). Bergsmo forteller at hun stadig hører vitser om det asiatiske utseende sitt, og skulle ønske det var mer akseptert å si ifra: “Det er mange der ute som rett og slett blir sure og selv føler seg krenket når vi går ut i mediene og forteller at vi blir såret av humor som går på bekostning av vårt utseende og vår etnisitet” (Bergsmo, 2021). Etter at koronaviruset ble kalt Wuhan-viruset har flere asiater gått ut i media og fortalt om rasismen de har opplevd og opplever. De skriver om hat-utrop, diskriminering og rasisme (Solvang, 2021; Schjerven, 2021; Li, 2021; Kim, 2021; Hatlen, 2021). Etter at en hvit 21 år gammel mann drepte seks asiatiske kvinner i Atlanta, USA tidligere i år, har *anti-asian-hate* vært et tema i både inn- og utland (Waxman, 2021; Kim, 2021). I Norge har debatten også vært om det i hele tatt finnes rasisme mot asiater på lik linje som i USA. “Mange må

forholde seg til hverdagsrasisme. Og når det kommer til rasisme mot asiater, virker det nesten ikke som om folk legger merke til den” (Bergsmo, 2021). Dette kan knyttes til at mørk hud blir primært assosiert med Sør-Asia og Vest-Asia, ikke Nordøst-Asia (Hylland Eriksen, 2007, s.6).

Hübinette (2021) og Akkan (2021) mener det er overveldende mange som mener at rasismen mot asiater ikke eksisterer her i det norske samfunnet. At du ikke ser den, betyr ikke at andre ikke opplever den. Hübinette skriver at idéen om fargeblindhet tar raskt over, og i intellektuelle kretser og høyere utdanning innser man at det ikke lenger går an å snakke om rase og ulike raser. I stedet skal man ha en fargeblind holdning til rase (Dowling, 2017, s. 254). Akkan (2021) skriver at rasisme mot asiater har økt under pandemien. Dette kan ha årsakssammenheng med at flere av tekstene i datamaterialet belyser rasisme. Bergsmo (2021) skriver at hun skulle ønske det var mer akseptert å si ifra. Samanthie (2020) og Mollestad (2019c) skriver at adopterte ikke blir inkludert i rasismedebatten. Jeg ser sammenhengen mellom debatten om begrepet *fargeblindhet* og ekskludering av utenlandsadopterte i rasismedebatten, eller at det er vanskelig å bli tatt seriøst når man ytrer at rasisme skjer. Resultatet blir en språkfattighet rundt denne tematikken, som kan forhindre en offentlig debatt om betydningen av rase. Dette kan kobles til flere av tekstene som berører rasisme. Det ligger et paradoks i at hvite personer ønsker et fargeblindt samfunn, men samtidig kan tulle og le av andre raser i underholdningsprogram på TV. Det ligger en dobbeltmoral i det norske samfunnet i debatten om rasisme. Stereotypier, etterligning/etteraping og tradisjoner blir satt på spissen, men minoritetene er uenige, noen blir ikke krenket, andre blir. Dobbeltmoralen ligger i at på den ene siden så blir ikke-hvite bedt om å være stolte av sitt opphav og ikke være hårsår. Vi i Norge mangler et opprør med rasisme, vi bør ikke fortrenge, men heller snakke om den. «Wuhan-saken» etter Covid-19 er et bevis på det.

Dowling (2017, s. 254) viser til en analyse av lærebøker som fremhever hvit, eurosentrisk kunnskap og etablerer et skille mellom «oss» og «dem». Analysen avdekket funn der «norske» verdier dominerer innholdet, og ikke inviterer til maktkritisk undervisning om rasisme. Solhaug (2021, s. 138) minner om det overordnede målet for MRU er å forhindre diskriminering av minoriteter. Han viser til at undervisningen har mulighet til å gjøre rasisme til tema for refleksjon både prinsipielt og lokalt, og peker på at det å møte reduserte forventninger hos lærere eller i en skolekultur kan i praksis fungere som en subtil form for diskriminering. MRU kan på denne måten være en arena som formidler didaktisk og pedagogisk undervisning mot rasisme gjennom å eksplisitt undervise i temaet gjennom

maktkritiske undervisningsopplegg om rase og rasisme versus hvithet og eurosentrisk kunnskap.

Imitasjon spiller på en stereotypi, og det er hvite majoritetspersoner som utøver imitasjonen ved å dra øynene bakover mens de forteller vitser om asiater. Ifølge Hall (1997, s. 258) har stereotyping en tendens til å forekomme hvor det er store ulikheter i makt, og der makten vanligvis er rettet mot den ekskluderte gruppen. Bergsmo (2021) skriver at “for meg er det ekstra overraskende å se hvem som kom med disse uttalelsene. Dette er personligheter jeg setter høyt, og som lager mange gode informative programmer i dag”. Et aspekt av denne makten, mener Hall (1997, s. 259), er etnosentrisme. Dette kan kobles til Brille-episoden der et panel av hvite, kjendiser og TV-profiler ler mens de imiterer det asiatiske utseende og slik tolkes som en form for etnosentrisme. “It classifies people according to a norm and constructs the excluded as ‘other’” (Hall, 1997, s. 259). Johannesen (2021) forklarer at ved å innta et etnosentrisk perspektiv setter man sin egen gruppe i sentrum, som gjerne medfører en forherligelse av egen folkegruppe. “Det er et paradoks. Mange får høre at de skal være stolte av sitt etniske opphav” (Bergsmo, 2021). Elgvin (2021, s. 104) argumenterer for at en samfunnsinstitusjon på denne måten kan fungere strukturelt rasistisk, også der enkeltpersonene i institusjonen ikke nødvendigvis er rasistiske selv. Dette kan tyde på at hvis rasisme mot asiater verken blir sett eller anerkjent kan det være en medvirkende årsak at det enkelt kan vitses med i beste sendetid på statskanalen, som implisitt kan tyde på at det er akseptabelt.

I Bergsmos kritiske tekst om at norske, hvite menn og kvinner ler og vitser om at adopterte ikke har navlestreng i Brille-episoden argumenterer hun med at denne type humor er sårende:

Da jeg så klippene fra «Brille-episoden, laget i 2015, ble jeg lei meg. I klippet kommer komikerne med utsagn om hvordan vi adopterte «ikke har navlestreng», fordi vi ikke har såkalte biologiske foreldre. I tillegg inneholder det klassikeren: Dra øynene bakover for å imitere det erkeasiatiske utseendet. Jeg er helt med på at en god latter forlenger livet. Men jeg må ærlig si at humor som dette, er sårende. (Bergsmo, 2021)

Utsagnet med navlestrengen kan knyttes til virkemiddelet ‘symbol’. Navlestrengen symboliserer tilknytningen mellom mor og barn. Ifølge Hall (1997, s.259) har symbolske termer makten til å representere noen på en bestemt måte, og stereotyping er et sentralt

element i denne utøvelsen av symbolsk vold. I Bergmos sitat kan det derfor tolkes som at Thomas Seltzer bruker navlestrengen som et symbol på at adopterte ikke har mødre. Eller med andre ord er foreldreløse. Samanthie (2021) og Gate (2021) skriver at flere adopterte opplever det som et traume å ha bli forlatt eller ikke være ønsket av sine biologiske foreldre. Jeg undrer, er den som adopteres foreldreløs? Tematikken bunner i kulturelle, politiske, psykologiske og eksistensielle diskurser. At personligheter en setter høyt vitser og ler av dette på nasjonal TV kan derfor oppleves svært sårende, både som adoptert og med asiatisk utseende. Dette skriver Bergsmo eksplisitt i teksten:

For meg er det ekstra overraskende å se hvem som kom med disse uttalelsene. Dette er TV-personligheter jeg setter høyt, og som lager mange gode og informative programmer i dag. Jeg hadde ikke reagert hvis programmet ble laget på 80- eller 90-tallet. Men det er ikke mer enn knappe seks år siden 2015. Dette er skuffende, og jeg mener absolutt at de som føler seg truffet, er i sin fulle rett til å reagere. Meg selv inkludert. (Bergsmo, 2021)

Hall (2000) argumenterer for at rasistisk humor i det sosiale samfunnet stammer fra et strukturelt og systematisk hierarki der rasistisk humor illustrerer at sosial humor har sosial makt. Perez (2017) hevder at rasistiske vitser fungerer generelt for å støtte rasistiske forestillinger til tross for «de gode intensjonene» vitsene har (Pérez, 2017, s. 959). Dette er for eksempel tilfelle i Bergmos kritikk til humor-programmet *Brille*, og viser at humor er diskursivt vanskelig å argumentere og forsvare seg mot, fordi det jo 'bare skal være morsomt'. Når rasistisk humor i populærkultur blir normalisert og anerkjent som god humor tolker jeg det som et tegn på at Norge mangler et ekte oppgjør med rasisme. Senest i august 2021 sendte NRK *Japanese Ramm show* (NRK, 2021). Etter at flere unge norsk-asiatere våren 2021 hevet sine stemmer i offentligheten og fortalte om hets og hatopplevelser etter Covid-19 velger NRK å sende et nytt rasistisk humorprogram der asiater blir diskriminert. For å vise elever og aktualisere populærkulturens makt i rasisme-spørsmålet kan MRU være en innfallsvinkel. I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1) står det at «formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt». Videre står det at «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» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Humorprogram på nasjonal tv er felles referanserammer for elever og ved å problematisere

latterliggjøringen av melaninrike personer aktualiseres debatten om rasisme fra majoritetens kultur. Solhaug (2021, s. 138-139) skriver at skolen speiler majoritetens kultur, og bør derfor ha et ressursfokus i stedet for et problemfokus på det økende etniske mangfoldet i skolen. I lys av Bergmos tekst, som kan dra paralleller til at majoritetens populærkultur kan gjenspeiles i skolen, bør derfor ressursfokuset få en større plass i utdanningssystemet.

Dowling (2017, s. 253-254) argumenterer for at det norske utdanningssystemet overser nyanser og kritisk analyse av hvithetens overlegenhet. I mangel på å forstå sosial reproduksjon grunnet etnisitet er det behov for en mer bevisst antirasistisk pedagogikk (Dowling, 2017, s. 261). Et kritisk hvithetsperspektiv har ikke som mål å fremme hvithet som en essensiell «rasekategori», men tvert imot skal det problematisere et slikt syn og bidra til antirasistisk lærdom i skolen (Dowling, 2017, s. 255). Dowling argumenterer videre for at faglige strukturer i lærerutdanningen som problematiserer eurosentrisk, hvit kunnskap kan forhindre fremstillinger som forsterker mediebilder av stereotypiske holdninger (Dowling, 2017, s. 261). To eksempler på dette er episodene med latterliggjøring av adopterte og asiater i humorprogrammene *Brille* og *Japanese Ramm show*.

4.2 På let etter røtter

Å lete etter sitt biologiske opphav står høyt på agendaen blant adopterte i Norge (Howell, 2002, s. 218). Adopsjonsbyråene har endret holdning fra at det adopterte barnet ble født i det øyeblikket det møtte sine adoptivforeldre til at barnet var født av “a flesh- and blood mother” i et ukjent land med eksotisk kultur. Nå er ikke lenger adoptivbarnet en tabula rasa, men et menneske med en personlig historie (Howell, 2002, s. 216-217). Adopsjonsformidlere gir ut stipend for at utenlandsadopterte kan reise tilbake for å oppleve landets kultur (Verdens Barn, 2021). Tv-programmer som gjenforener den adopterte med biologisk familie startet med *Tore på sporet* som er et norsk underholdningsprogram som har gått sporadisk på NRK-TV fra 1996. Programmet ble ledet av Tore Strømøy og hadde som formål å gjenforene personer som hadde mistet kontakten med hverandre, og i en stor andel av programmene hjelper Strømøy utenlandsadopterte ved å reise rundt i verden for å lete etter biologisk familie (Strømøy, 1996-2020). TV2s *Sporløs* er en norsk dokusåpe som gikk fra 2010-2014, og igjen fra 2019. Programmet hadde som formål å hjelpe personer med å lete etter tapte slektninger og familiemedlemmer, og flere utenlandsadopterte har tatt kontakt og representerer hovedgruppen i denne serien (Fredriksen, 2019-2020). Det offentlige fokuset på røtter-søk har resultert i et økende antall tilbakereiser som inkluderer besøk på barnehjem, møte tidlige

fostermødre og i enkelte land får de innsyn i adopsjonspapirer. Hensikten er å finne ut sin egen familiehistorie og slektskap (Howell, 2002, s. 218). Flere utenlandsadopterte snakker ut om det “å føle at noe mangler”, og at de føler seg mer hel etter å ha møtt biologisk familie og hørt sin egen livshistorie før adopsjonen (Strømøy, 1996-2020; Fredriksen, 2019-2020). Samanthie (2019) er kritisk til programmene fordi de adopterte utleverer sine innerste tanker og usikkerhet rundt identitet. Gjennom gjenforeningsprogrammene forteller de adopterte om sine lengsler, identitetsproblemer, mobbing, savn, egenskaper de har som de ikke vet hvor kommer fra, ubesvarte spørsmål om *hvorfor* de ble adoptert bort, og alle lurte på hva som skjedde med meg den gangen. (Strømøy, 1996-2020; Fredriksen, Berg-Johansen, Stang, 2011-2014, 2019-2020).

Mollestad bruker et mer negativt ladet ord enn NRK og TV2s sjanger *dokusåpe* når han viser til utenlandsadopterte på TV: “I Norge er vi blitt redusert til *sosialpornografi* på TV. Det burde settes store spørsmålstegn ved hvorfor Norge har så positivt syn på utenlandsadopsjon og hvorfor det virker som de adopterte deler dette synet” (Mollestad, 2019a). Det eksisterer som nevnt et bilde av at adopterte er reddet fra død og fattigdom hvis de ikke hadde blitt adoptert. Dette bildet viderefremmes gjennom TV-programmene. Samanthie (2019) er kritisk til “om det i hele tatt bør lages unyansert TV basert på adoptivbarns ulike identitetsspørsmål”.

I debattinnlegget *Det er på tide at Sporløs og Tore på sporet fremstiller adopsjon slik det egentlig er* kritiserer Samanthie (2019) at det lages unyansert TV basert på adoptivbarns ulike identitetsspørsmål. Hun er kritisk til at TV-programmer selger historier der både de adopterte og den biologiske familien utleveres. Hun viser til at de biologiske foreldrene i tilfeller må leve på utsiden av samfunnet etter en gjenforening, fordi det i samfunnet er et stort stigma rundt for eksempel å få barn utenfor ekteskap. Kritikken rettes spesielt til at programmene ikke nyanserer bildet av gjenforeningene, og tar lite hensyn til de involvertes psykiske helse, da gjenforening preger både de adopterte og de biologiske foreldrene psykisk.

Howell (2002, s.218) argumenterer for at de utenlandsadopterte ikke reiser tilbake først og fremst for å møte biologisk familie, men at tilbakereisen handler om å se fødelandet og kulturen. Howells inntrykk er at disse gjenforeningene ikke truer forholdet til adoptivforeldrene og at reisene til fødelandet er som en ferietur der det er viktig å kartlegge de største ulikhetene med Norge og det aktuelle landet (Howell, 2002, s. 218). Hun viser til en episode med en 20 år gammel jente adoptert fra Bangladesh, hvor det blir tatt for gitt i programmet at denne jenta ønsker å komme i kontakt med sine biologiske foreldre. Hun møtte

biologisk mor, far og søstre, men kom hjem til Norge og fortalte at hun aldri ville dra tilbake og ønsket ingen kontakt med dem - hun ville alltid være datteren til sine adoptivforeldre (Howell, 2002, s. 217-218). Howell forteller i et intervju i *Adresseavisen* at mange har tatt kontakt med henne for å bekrefte at de ikke har behov for å finne sitt biologiske opphav (Bjørheim, 2018). Samanthaie skriver at “det er ikke gjenforeningen som er det store målet for mediene, men tårevåt TV med gode seertall. De sentimentale TV-showene har blitt observert tidligere av blant andre Howell (2002, s. 218) som 17 år forut for Samanthaies kritikk skriver at “There was not a dry eye among those who watched, all of whom were adoptive mothers” (Samanthie, 2019). Vi sitter alle i stuen våre og tørker tårer mens vi i sakte film ser barn som løper mot sine biologiske foreldre til emosjonell musikk (Samanthie, 2019). Hun kritiserer NRK og TV2 for å lage “gjenforeningsprogrammer der adoptivbarn utleveres, og utleverer sine biologiske foreldre”. Samanthaie eksemplifiserer med sin egen opplevelse i møtet med biologisk mor: “Jeg kjente selv på en enorm skuffelse etter gjenforening med min biologiske mor. Den lignet ikke på historiene som vises på TV. De selger historier som kan skape enda flere identitetsspørsmål for enkelte adoptivbarn” (Samanthie, 2019). Hun etterspør samtidig de nyanserte episodene hvor de biologiske foreldrene har gått videre i livet, og ikke ønsker kontakt. Utenlandsadopterte har skrevet bøker om røtter-søk som har endt i skuffelse (Heed, 2017). “TV-programmer som er basert på gjenforening har en samfunnsplikt til å vise et reelt bilde av alle utfall som kan komme (Samanthie, 2019). Det kan tyde på at i denne kritikken ligger noe annet enn intimitetstyranniet, som ifølge Sennet (1992) går ut på at vi i vår tid søker personlig mening i det som burde vært upersonlig. Han hevder at offentligheten er i forfall fordi skillet mellom det private og det offentlige er blitt oppløst, og at dette fører til at mennesker søker personlig mening på områder som bør være personlige. Slik kan den offentlige diskursen forvandles til selvutlevering.

4.2.1 Biologiske foreldre

Både Samanthaie og Howell er enige i at røtter-søk kan være mer komplisert i virkeligheten enn i TV-fremstillingen, og begge argumenterer for at den utenlandsadoptertes identitet skal ivaretas, men på ulikt grunnlag. Howell er samtidig opptatt av adoptivmødrenes ståsted, mens Samanthaie forsvaret de biologiske mødrene: “Skammen til de biologiske foreldrene forsvinner ikke når flyet tar av på vei til Norge. Enkelte biologiske foreldre må leve på utsiden av samfunnet resten av livet selv om de er høyst oppegående og omsorgsfulle mennesker”

(Samanthie, 2019). I boka *I Wish for you a Beautiful Life* har Dorow (1999) samlet brev fra biologiske mødre i Sør-Korea som har mistet barna til adopsjon. Brevene har fortellinger om hvordan de gravide mødre ble utstøtt fra samfunnet, de mistet jobber og studieplasser, de ble nektet å føde på sykehusene og de ble drapstruet av egen familie hvis de ikke valgte adopsjon. Brevene beskriver også tap, håp og savn. I dokumentaren *Ingenting av det jag vet om mig* stämmer (Björk, 2021) kommer det frem at barn blir stjålet fra den biologiske moren innad i familien og gitt til adopsjon mot moren vilje. Det dokumenteres også at identiteten til utenlandsadopterte blir laget før barna er født, at adopterte barn har fabrikkerte adopsjonspapirer og at identiteten mellom barna på barnehjemmene byttes før adopsjonen. Samanthie (2019) skriver at virkeligheten og de biologiske foreldrenes perspektiv er et element som 'røtter'- og gjenforenings-fortellingene ikke inkluderer. Det kan tolkes som det er slike narrativer og historier som beskrives av de biologiske mødre Samanthie mener gjenforeningsprogrammene ikke inkluderer.

Dette synet støttes av Kim som har jobbet som tolk for gjenforeningsprogrammer i Sør-Korea. Der produseres også gjenforeningsprogrammer som TV-underholdning hvor de biologiske foreldrene møter den utenlandsadopterte på nasjonal TV (Bae, 2020, s. 452). Bae (Bae, 2020, s. 453) viser i sin tekst til tolken Kim som har samlet en oversikt over prosessene hvor informasjon om biologiske mødre blir slettet. Kim kritiserer gjenforeningsprogrammene fordi den biologiske morens fortelling er promotert både av transnasjonal adopsjonspraksis, men også av den sørkoreanske staten (Bae, 2020, s. 457). Samanthe skriver at "Det er tydelig at TV-team, tolk og guide ikke dokumenterer det kulturelle gapet mellom biologisk familie og den utenlandsadopterte. Adoptivbarna kan fremstå som velstående, og forstår ikke nødvendigvis hvilke konsekvenser det kan få" (Samanthie, 2019). Kim argumenterer for at adopsjonsgjenforeningene blir underordnet under det større kollektive traumat med sørkoreansk familieseparasjon. De biologiske mødre tjener som symbolske stand-ins for nasjonen. På fjernsyn blir de innrammet som de skammelige, men uunngåelige ofre for fattigdom og tragiske forhold. Skylden og skammen gjenspeiler nasjonens skyld og skam, samtidig som den transnasjonale adopsjonspraksisen fortsetter (Bae, 2020, s. 458). Dette narrative stemmer med Samanthes påstand om at de biologiske foreldrene blir utlevert.

Mødrene er som regel prisgitt et patriarkalsk samfunn med manglende selvbestemmelse med hensyn til abort, dårlige økonomiske utsikter og liten støttet for å ta vare på barnet. Tro

det eller ei: Veldig få mødre - både i den første og den tredje verden - ønsker å gi vekk barnet sitt.
(Mollestad, 2020, s. 26)

Mollestad påpeker her at den svakeste parten i adopsjonstriangelet er den biologiske moren. Adoptivbarnas biologiske mødre skal fremstå som fattige, slitere som skammer seg over at de ikke kan ta vare på sine egne barn. Vesterdal (2021, s. 193) viser til den første dimensjonen for helhetlig MRU; den kosmopolitiske dimensjonen understreker den nære sammenhengen mellom lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver på menneskerettigheter for å utvikle en inkluderende menneskerettighetskultur og solidaritet. Han påpeker at dette anerkjenner forestillingen om *likeverd*, og at i dette perspektivet ender ikke menneskerettighetsforpliktelsene våre ved landegrensene, men indikerer moralske forpliktelser innenfor og utover nasjonalt statsborgerskap. I forbindelse med biologiske foreldreperspektivet viser jeg til et spenningsforhold der likeverdet belyses. Den nære sammenhengen i dette spenningsforholdet er de biologiske foreldrene som de lokale, den norske staten og adopsjonsformidlere som nasjonale og fenomenet transnasjonal adopsjon står som det internasjonale perspektivet. Hensikten vil være å vise elevene at gjennom MRU er alles involverte perspektiver relevante og det er uheldig jamfør menneskerettighetsforpliktelsene å reprodusere bilder av andre menneskers perspektiver utenfor våre nasjonale grenser til ansiktsløse elementer. Å tydeliggjøre den kosmopolitiske dimensjonen for elever mener jeg er essensiell i MRU for å rehumanisere mennesker, slik at vi gjennom undervisningen kan utvikle solidaritet med «den andre» både i og utenfor vårt eget samfunn.

Det eksisterer et bilde av at adopterte hadde dødd eller fått et dårlig liv hvis de ikke hadde blitt reddet av den norske staten (Myong, 2017; Sandnes, 2020; Mollestad, 2020; Samanthie, Bråten, 2020; 2021; Bolann, 2021). Tidligere nevnte dokumentarer og forskning i teorikapittelet viser at det vanligste, spesielt for utenlandsadopterte som ankom Norge før midten av 90-tallet, er at de ikke får svar. Dokumenter er borte, og det er vanskelig å finne noe som kan bidra til gjenforening. De ble født på Fornebu. Det har eksistert en sterk tiltro til at kjærlighet og materiell velstand skal gjøre alle lykkelige. Det er blitt satt som en vinn-vinn-situasjon. Bildet som tegnes gjennom media og TV-underholdning om at transnasjonal adopsjon er en udelt humanitær handling er ofte kommentert og beskrevet i datamaterialet. De utenlandsadopterte ønsker tydelig å rokke ved denne fortellingen gjennom sine ytringer i media.

4.3 Den hegemoniske adopsjonsdiskursen

Tekstene i datamaterialet om transnasjonal adopsjon viser at fenomenet ofte blir fremstilt som noe entydig positivt. De fleste tekstene i datamaterialet påpeker dette i større eller mindre grad. I 17 av 24 tekster beskrives den hegemoniske statusen utenlandsadopsjon har. De utenlandsadopterte fremstiller den hegemoniske diskursen ofte som «solskinshistorien om utenlandsadopsjon». Bråten (2020) skriver at «det er en allmenn overbevisning om at barn hentet hit fra såkalte utviklingsland er “reddet” fra grusomme skjebner. Dette er en konstruert sannhet som hjelper til å opprettholde et system som diskriminerer fattige familier og utnytter deres posisjon i verdenssamfunnet. (Bråten, 2020). Bolann mener at “Den rådende norske oppfatningen ser ut til å være at utenlandsadopterte uansett får det bedre i Norge basert på idéer om at barna kommer fra omsorgssvikt og nød” (Bolann, 2020). I disse to sitatene ligger det en implisitt påstand om at biologiske bånd og kulturell tilhørighet må vike for en oppvekst og et liv i materiell velstand. Vi har gjennom media som blant annet TV-programmer som *Tore på sporet* og *Sporløs* hørt spekulasjoner om de biologiske foreldrenes inkompetanse til å ta vare på sine egne barn. Det har blitt brukt som argument for adopsjon. De skal tilsynelatende være for fattige, for unge, for utdannede, for fraværende, for alkoholisererte, for voldelige- ikke sjelden basert på forestillinger om hvordan folk i landet antas å være. Det kan tenkes at bildet av “de andre”, bidrar til stereotypiseringen av de biologiske foreldrene. “Stereotypes get hold of a few ‘simple, vivid, memorable, easily grasped and widely recognized characteristics about a person. Stereotyping *reduces, essentializes and fixes difference*” (Hall, 1997, s. 258). I denne sammenhengen vil stereotyping virke polariserende, der adoptivforeldrene fremstår som den rake motsetningen til de biologiske foreldrene. Transnasjonal adopsjon er ikke bare et spørsmål om at barnløse par skulle få barn, men også et spørsmål om barn skulle reddes fra omsorgssvikt og nød. Det antydes av både Samanthie, Myong, Mollestad og Bolann at det hører mer til narrativet om at transnasjonal adopsjon finner foreldre til foreldreløse barn:

Dermed antydes det at det ikke er noen som vi kunne blitt værende hos, eller migrert sammen med. Dette skaper en forførende illusjon av at adopterte ikke har en familiehistorie før adopsjonen. I dag viser de mange gjenforeningene mellom adopterte og opprinnelige foreldre at dette ikke er sant. (Myong, 2017)

Myong (2017) setter spørsmålstegn ved hvordan det gir mening å opprettholde et system som på effektivt vis er i stand til å skille oss adopterte fra våre opprinnelige familier. Hun skriver at systemet er “adskillelsens politikk” der velferdsstatene gir barna en mulighet - uten at de kan ta denne migrasjonen sammen med sine familier eller andre omsorgspersoner.

Den systematiske og tvungne migrasjonen av barn som foregår under betegnelsen transnasjonal adopsjon satt i et system oppsto etter andre verdenskrig. Det estimeres at fenomenet har resultert i cirka en million adopsjoner på verdensplan. Langt størstedelen av disse adopsjonene følger et spor fra det globale sør til det globale nord. Det er fortrinnsvis hvite vestlige adoptanter som har fått mulighet for å adoptere rasifiserte barn født i ikke-vestlige land. Norge, Danmark og Sverige ligger helt i toppen av disse statistikkene. Vi er mange transnasjonalt adopterte i Skandinavia. (Myong, 2017)

Dette gir mening når Hall (1997, s. 258) argumenter for at stereotypi er splittende og vedlikeholder en sosial og symbolsk orden. Samtidig oppstår det ofte under grove ulikheter i maktforhold der et aspekt av makten er *etnosentrisme* – ens egne normer mot en underordnet. Når barn adopteres av personer som rasifiseres på en annen måte, er adopsjonen transrasial (Hübinette & Arvanitakis, 2012a, s. 691). I Norge kjenner vi best til hvite adoptivforeldre og brune eller svarte adoptivbarn. Det finnes kanskje andre konstallasjoner. En østasiat kan adoptere en svart. Et svart par kan adoptere et hvitt barn. Et sørasiatisk par kan adoptere et spansk barn. Men den vanligste typen transrasial adopsjon er når hvite adopterer ikke-hvite barn, vanligvis til oppvekstmiljøer som er relativt homogene hvite og middelklasse (Hübinette, 2021, s. 166–168). Stereotypi er representasjoner der det handler om at en stereotype er feil, problemet er når stereotypen er den eneste som finnes. Gjennom MRU anbefaler Vesterdal (2021, s. 193-194) bruk av historiske hendelser for å belyse tematikken om etablerte forestillinger i skolesammenheng. Han argumenterer for at ved bruk av relevante caser i Norge kan rettighetsdiskurser utfordre etablerte forestillinger om makt og hegemoni. Ved å vise til hendelser som faser av avkolonisering og implementering av rettigheter i internasjonal og nasjonal lovgivning mener Vesterdal (2021, s. 194) at elevene gis referansepunkter som tydeliggjør nødvendigheten av MRU. Diskusjonen over speiler menneskerettighetsundervisningens relevans over forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid gjennom historiebevissthet og begrunnelser der både ulike politiske, kulturelle og sosiale

kontekster har høy relevans for MRU. Ved å gi elever kunnskap om hvordan maktforhold oppstår gjennom stereotypi som et reproduserende og vedlikeholdene aspekt, i dette tilfellet som eurosentrisme, kan den historiske dimensjonen utfordre elevene til å være kritiske til etablerte forestillinger i ulike sammenhenger.

4.3.1 Krig, kapitalisme og Korea

Norden åpnet seg for en verden i forandring på 1960-tallet. Avkoloniseringen pågår, kampen mot apartheid i Sør-Afrika gir ekko, og det samme gjelder den svarte borgerrettighetsbevegelsen i USA. Bistandsbransjen blir født (Hübinette, 2021, s. 18–19). Norge finner oljen og vokser frem som et av verdens rikeste land, og en ny generasjon får innpass i familiebildene. En del av de internasjonalt orienterte familiene begynner å hente barn fra den tredje verden, først på humanitært grunnlag, senere i massiv skala. Under og etter Koreakrigen (1950-1953) var amerikanske militærstyrker massivt representert i landet (Schober, 2016). Dette medførte solidaritetshandlinger der hovedsakelig kristne og religiøse organisasjoner tok ansvar for de mange foreldreløse barna under og etter krigen på 50-tallet (Briggs, 2009, s. 18–19). Bae argumenterer for at Koreakrigen (1950-1953) ikke bare var utgangspunktet for transnasjonal adopsjon, men faktisk en avgjørende politisk mekanisme som har tjent til å rettferdiggjøre og opprettholde praksisen med transnasjonal adopsjon i Sør-Korea (Bae, 2020, s. 453). Schmidt (2014) bruker begrepet ‘industrialisering’ som betegnelse på systemet som ble utviklet rundt utenlandsadopsjon i Sør-Korea. Med det mener hun at Sør-Korea på mange måter var landet der industrialiseringen og systematiseringen av transnasjonale adopsjoner startet. Adopsjon er i dag drevet av private interesser, men slik var det ikke for 50 år siden (Schmidt, 2014). Ingen land i verden har sendt ut flere barn enn Sør-Korea, tallet estimeres til rundt 200 000 (Bolann, 2021). Det startet med misjonsvirksomhet, først med krigsbarna etter 2. verdenskrig og Koreakrigen. Den gang dekket prisen for å adoptere de reelle kostnadene som flybillett, klær og mat. I dag er prisen nær en kvart million for å adoptere et koreansk barn (Schmidt, 2014; Adopsjonsforum, 2021). Med dette antydes at adopsjonssystemet har blitt en stor inntektskilde for fødelandet, og kan slik være en forklaring på at det Sørkoreanske adopsjonssystemet overstyrer TV-produksjoner med gjenforeningsregi til de biologiske foreldrene. Både fordi transnasjonal adopsjon har pågått i 70 år, men også mengden barn er så stor at det kan få konsekvenser for alle nasjonalstater som samarbeider med Sør-Korea om transnasjonal adopsjon hvis de biologiske foreldrene får fritt spillerom til å snakke på nasjonal TV.

Hvis man kaster et mer interseksjonelt blikk på transnasjonal adopsjon så vil man få øye på andre ting, som for eksempel relaterer seg til strukturell rasisme, global ulikhet og hvordan det transnasjonale adopsjonssystemet hviler på en politisk utslettelse av de mennesker som mister barn til adopsjon (Myong, 2017).

Kritikken mot transnasjonal adopsjon er også en kritikk mot kapitalismen og kolonialismen fordi fenomenet har røtter der. Nasjonalstaten er også viktig her. Kim bruker betegnelsen nyliberalistisk kapitalistisk orden om verden (Bae, 2020, s. 458). Nyliberalisme er en samlebetegnelse på økonomiske og politiske ideologier og teorier, som har til felles at de mener samfunnet bør være organisert gjennom privatisering av offentlige virksomheter med færre reguleringstiltak (Thorsen, 2021). Problemet med adopsjon er at det er blitt kommersialisert. Det er enorme summer som omsettes og mellomstasjoner som ikke kan kontrolleres, som betyr at det må lages et system som kan følge pengene. Kim (Bae, 2020, s. 458) forklarer dette som den nyliberale kapitalistiske orden hvor de adopterte, en gang ansett som “til overs” (excess), ble verdifulle nasjonale undersåtter som tilbyr kosmopolitisk kapital. Dermed tilføres gjenforeningen mellom biologiske mødre og deres adopterte barn betydninger av forsoning i kollektive traumer parallelt med nasjonens forsoning med sin fortid for å fremme Sør-Koreas nåværende globale agenda for nyliberal integrasjon (Bae, 2020, s. 458). Dette tolker jeg som at Bae viser til hvordan penger overføres fra det globale nord til det globale sør gjennom et kapitalistisk system. Fordi de involverte statene ikke er likestilte i dette systemet, må en se nærmere på de globale ulikhetene mellom landene som foretar transaksjonen. Det er derfor viktig å snakke om kroner og øre når vi snakker om transnasjonal adopsjon. For kan vi se transaksjonen, kan vi se handelen og dermed se at det finnes store summer innblandet med store penger å tjene. Mollestad (2019) skriver at «utenlandsadopterte nordmenn blir hvitevasket». Det antydes her at den transnasjonale adopsjonspraksisen og medfølgende gjenforeningsprogrammer på TV ikke nødvendigvis kun finner foreldre til foreldreløse barn, men at det i tillegg medfølger et økonomisk aspekt - på nasjonalt nivå. Myong skriver om samme tematikk:

Jeg er født i Sør-Korea under Park Chung-Hees militærdiktatur, som varte fra 1961-1979. For Park-regimet ble transnasjonal bortadopsjon av tusenvis av barn en opportun ‘løsning’ som innbragte store summer til å industrialisere og militarisere Sør-

Korea. Dermed kunne den koreanske staten unngå at den sterke økonomiske veksten skulle brukes til å finansiere sosiale velferdsytelser til marginaliserte familier. Transnasjonal adopsjon gjorde det mulig for den sør-koreanske staten å outsource oppbyggingen av en lang rekke velferdsoppgaver til privateide, kristne adopsjonsbyråer. (Myong, 2017)

Myong hevder her at adopsjon har spart Sør-Korea for store sosiale utgifter, noe som har bidratt til økt velstand for resten av befolkningen. Hun antyder at det finnes et system, et mer eller mindre korrupt system som skaper rettigheter for noen land, mens andre land utnyttes. Gjenforeningsprogrammene unnlater å vise tematikk som bidrar til en bredere forståelse av alle aspektene i en adopsjonspraksis, som for eksempel hvor sentralt det økonomiske aspektet er. Bae (2020, s. 258) hevder at å vise gjenforeningsprogrammer på fjernsyn med forsoningstematikk utelukker enhver kritisk etterforskning av strukturelle krefter, som kjønnsdrevet vold (gendered violence) og andre urettferdigheter som er involvert i adopsjonsforhold. Vesterdal (2021, s. 195) viser til den kritisk-strukturelle dimensjonen i MRU som gir elevene mulighet til å identifisere maktstrukturer i samfunnet for å påvirke og utfordre asymmetriske maktforhold. Han argumenterer for at elevene kan være kritiske til innflytelsesrike institusjoner som statlige myndigheter, transnasjonale selskaper og internasjonale organisasjoner med det formål å holde disse ansvarlige i tråd med prinsippene om menneskerettigheter. Han påpeker at dette innebærer grunnleggende spørsmål som «hvilke historiske, økonomiske, sosiale og politiske forhold har bidratt til undertrykkelse, ulikhet og rettferdighet?» (Vesterdal, s2021, s. 195), Dette er enda et eksempel på hvordan den hegemoniske adopsjonsdiskursen har gjort andre forståelser av transnasjonal adopsjon helt usynlige. Bildet av utenlandsadopsjon har også vært at snille mennesker reiser jorden rundt for å redde barn som ikke har foreldre. Samtidig er det et faktum at adoptivforeldre er motivert av et ønske om å hjelpe barn - og dette er et viktig aspekt. Forestillingen og ønsket om å være til hjelp har overskygget det økonomiske maktforholdet. Adoptivforeldrene har en økonomisk makt overfor de biologiske foreldrene, men det er også et økonomisk maktforhold nasjonalt mellom giverland og mottakerland.

4.3.2 Velferdsstatens rolle i transnasjonal adopsjon

Norske familier som vil adoptere må i 2021 regne med å betale 239 000,- kr for å gjennomføre en adopsjon (Adopsjonsforum, 2021). Myong skriver “at mens levestandarden

steg i Sør-Korea falt antallet barn til bortadoptsjon. Derfor støttet velferdsstatene ivrig opp under transnasjonal adopsjon” (Myong, 2017). Adoptiv søkere får økonomisk støtte fra staten som er knyttet til folketrygdens grunnbeløp, og er i 2021 på kr 101 351,- (Verdens Barn, 2021a). Adoptivforeldre får med andre ord dekket nærmere halvparten av kostnadene av staten. Det er fristende å undres over hvorfor ikke den norske staten på humanitært grunnlag kan hjelpe de biologiske foreldrene med denne støtten slik at barnet kan få vokse opp i eget land, i egen kultur, med eget språk og sin biologiske familie. Eller står retten til å bli foreldre sterkere enn menneskeretten til å kunne vokse opp med sin egen familie? Barnet mister kontakt med kultur, språk, opphav og historie. Det kan tyde på at det økonomiske aspektet er større enn antatt, og at barn blir sendt over landegrensene for å bygge velferdsstater i sitt fødeland. Dette strider imot FNs barnekonvensjon jf. Artikkel 8 om barnets rett til å bevare sin identitet, nasjonal opprinnelse, religion, livssyn, kulturell identitet og personlighet (Høstmælingen et al., 2020, s. 138). Myong kritiserer i sin tekst velferdsstatens innblanding i transnasjonal adopsjon:

Fenomenet [transnasjonal adopsjon] bidro til at velferdsstaten kunne bygge (heteroseksuelle, ‘normale’) kjernefamilier rundt de medborgerne som ikke selv kunne få barn eller ønsket å adoptere av humanitære årsaker. Mens velferdsstaten på denne måten innrettet til å imøtekomme mine adoptivforeldres ønsker og lengsler, forholdt det seg annerledes for de tusenvis av sørkoreanske foreldrene som ga fra seg og mistet barn til adopsjon (Myong, 2017).

Dette argumenterer Howell imot: “Bak adopsjon skal det ikke ligge en velferdstankegang. Både adopsjonsbyråene og norske myndigheter er veldig klare på at ønske om å få et eget barn skal være driveren for adopsjon, ikke tanken på å hjelpe” (Bjørheim, 2018). Da kan det diskuteres om det er en sammenheng med det Myong skriver; at velferdsstatene i det globale nord støtter transnasjonal adopsjon for å kunne bygge kjernefamilier, eller som Howell, som mener dette ikke handler om velferd eller å hjelpe barn, kun et genuint ønske om å bli forelder. Mens Bae argumenterer for at giverland som Sør-Korea fortsatt er pådrivere for å skaffe barn til adopsjon for å bygge velferdsstat for sine kjernefamilier i det Globale sør (Bae, 2020, s. 462).

Kritikken til tv-programmene som gjenforener den utenlandsadopterte og biologisk familie kan derfor tolkes todelt. For det første skriver Samanthie (2019) at disse programmene

ikke nødvendigvis tar hensyn til de involvertes behov og psykiske helse. Det skal huskes at i en adopsjon er tre parter involvert: de adopterte, de opprinnelige foreldrene og adoptivforeldrene. Både den adopterte, de biologiske- og adoptivforeldrene utfordres på ulikt grunnlag for å skaffe høye seertall og rørende historier. For det andre kan Myong, Mollestad og Bolanns tekster tyde på at kritikken tar utgangspunkt i strukturelle, politiske, moralske og økonomiske aspekter - både globalt og nasjonalt. For det tredje gjelder ikke dette alle utenlandsadopterte, slik Howell viser til i sin forskning.

Når vi blir opplyst om at gjenforeningsprogrammer som *Sporløs* og *Tore på sporet* kan ha en smal vinkling ved å kun fremstille en spennende leting etter biologisk familie og en lykkelig slutt, kan Samanthies kritikk gi mening. I denne analysen reises grunnleggende spørsmål rundt transnasjonal adopsjon om identitet, tilhørighet og globale urettferdigheter. I en diskursanalyse er det ikke et premiss der det skal sies noe sikkert om verden slik den er. Debatten om transnasjonal adopsjon som fenomen kan heller vise elever at den sosiale verden alltid er fortolket, og at ulike fortolkninger kjemper om å vinne frem. Bruk av tidligere hendelser, slik Vesterdal (2021, s. 194) forklarer bruk og misbruk av historie er ofte benyttet i skolesammenheng. I denne konteksten om adopsjon er fortellingen om biologiske foreldre og fødelandenes historie relevante caser i Norge, men også fremstillingen og synsvinkel gjennom media. Det historiske perspektivet gjenspeiler også at rettighetene er dynamiske, at de utvikles med tiden og tilpasses de samfunnsforholdene de virker i, med rom for tolkning. Menneskerettighetsundervisningen kan gi elevene innsikt ved å forstå spenningene rundt det transnasjonale adopsjonsfeltet og slik vise hvordan meninger forankres og blir stående, men også hvordan en hegemonisk diskurs endrer seg.

4.4 Å være ikke-hvit nordmann

De utenlandsadopterte skriver om en gjentagende posisjon gjennom deres tekster som *ikke-hvit nordmann*. Ved å bruke denne posisjonen vil jeg få et innblikk i de dominerende diskursene ved å se nærmere på hvordan de uttrykker seg. Først behandler jeg hvordan de utenlandsadopterte diskursivt forstår den ikke-hvite posisjonen. Deretter hvordan de opplever undertrykkelse og diskriminering gjennom deres adopsjonsposisjon. Noen skriver om å være ikke-hvit innad i en adoptivfamilie, mens andre er opptatt av hvordan det er å være ikke-hvit utenlandsadoptert ute i det norske samfunnet. Utenlandsadopterte har ulike opplevelser av å være ikke-hvit i en hvit familie. Mens de fleste opplever diskriminering og ubehag utenfor

hjemmet finnes det også de som opplever dette innad i adoptivfamilien. Bråten (2018) forteller om en slik episode:

Jeg kjenner til en episode der et lite mørkt barn har sittet og overhørt samtale mellom mor og bestemor, der bestemor ytrer bekymring for at mor har tenkt å hente enda en “negerunge” i familien. Men: bestemor er ikke rasist. Hun har jo tross alt et mørkt barnebarn. (Bråten, 2018)

Å være utenlandsadoptert og ikke-hvit i Norge samtidig som en er norsk juridisk og har norsk slekt på papiret er en kompleks identitet i seg selv. Å få høre at bestemor ikke vil ha flere ikke-hvite barn undergraver den adoptertes tilhørighet i adoptivfamilien. For et fullverdig familiemedlem blir dette et skille mellom den ikke-hvite adopterte og resten av den hvite familien. Gullestad (2002, s. 155-156) er opptatt av skillet mellom «oss» og «dem» når det gjelder fargede nordmenn i Norge. Hun mener at dette skillet ofte innebærer at de to kategoriene diskuteres hver for seg, og av dette følger en mer eller mindre dobbel standard. Dette gjelder både i mediene og rundt kaffebordene i de tusen hjem. Mollestad (2019b) beskriver med andre ord en ikke-hvit adopterts opplevelse av samme tematikk:

Ideen om oss som uskyldige, godtroende, drømmeoppfyllende barn ble mer komplisert da vi muterte til mer fryktinngytende og fremmede vesener gjennom pubertet og voksenliv. Håret vokste langt, sort og uregjerlig. Huden, mørk og utvilsomt annerledes. En fremmed for sine omgivelser, en fremmed for seg selv og noen ganger for dem som sto oss nærmest. Gutter vil med tiden passe medias beskrivelse av vold og fare i samfunnet. Jenter blir eksotisert og fetisjert. (Mollestad, 2019b)

To temaer dominerer hans uttalelser her og det som følger: skillet mellom “oss” og “dem” og eksotifisering av jenter. Mollestad beskriver først et narrativ der utenlandsadopterte går fra å være små, uskyldige barn til å bli voksne. Da skjer et skille der de går fra å bli fremmede for sine omgivelser og settes mer i samme bås som innvandrere og utlendinger. Det kan tolkes som at mens de var barn og gikk sammen med sine hvite foreldre, var de mer norske. Slik kan adoptivbarn gå fra å være “oss” til å bli “dem” i pubertet og tidlig voksen alder. Dette kan knyttes til det Gullestad (2002, s. 156) kaller den doble standarden som presenteres, diskuteres og vurderes i hjem og i media. Den doble standarden er det bastante skillet mellom

“oss” og “dem”, og går ut på at når en såkalt nordmann begår en forbrytelse, sees det som et resultat av spesielle psykososiale forhold, men når en såkalt innvandrer gjør det samme, sees forbrytelsen gjerne som uttrykk for noe typisk, og da gjerne etnisk kultur eller religion. Dette kan knyttes til Saids (2001, s. 230) forskning der han viser til faste idiomer som ble flittig brukt i den europeiske diskurs, og ble til læresetninger. Som for eksempel «den orientalske karakter» og «orientalsk tyranni», der den orientalske mannen ble betraktet med noe som ligner forakt og frykt av europeiske forfattere (Said, 2001, s. 234). “Dette er særlig merkbart i skrivingen til [europeiske] reisende og romanforfattere: [Orientalske] “Kvinner er vanligvis vesener i mannlige fantasier om makt. De uttrykker grenseløs sensualitet, de er mer eller mindre dumme, men mest av alt villige” (Said, 2001, s. 234). Når Mollestad skriver at “jenter blir eksotifisert og fetisjert” kan det slik trekkes paralleller til Saids studier av idiomer i litteraturen. Vestens syn på “vi og dem”, øst og vest eller nord og sør kan være så inngrodd i det norske samfunnet og på denne måten være en bivirkning som utenlandsadopterte føler på kroppen, og kaller hverdagsrasisme. Opdals sitat kan tyde på at det kan være skadelig å vokse opp i et miljø der du er den eneste ikke-hvite:

“Jeg ble overbevist om at jeg *er* skitten, at jeg *er* mindreverdig, og at min eneste verdi er som objekt. Per dags dato sliter jeg fortsatt med å akseptere meg selv som likeverdig. Jeg sliter med skammen over min etnisitet”. (Opdal, 2019)

Den norske populasjonen er signifikant mangfoldig, og Norge er et av de landene i Europa hvor «statsborgerskap» og «nasjonalitet» er uløst. Det er ingen tvil om at hovedårsaken for denne dissonansen er relatert til rase, der bildet av å være norsk fortsatt er knyttet til sammensetningen av norskfødte og hvithet (Erdal & Strømsø, 2018, s. 28).

Utdanningssystemet i Norge burde være i stand til å finne sin rolle i å motvirke den nasjonale reproduksjonen av hva norskhet er. Samfunnsfag er en naturlig innfallsvinkel med MRU. Å knytte undervisningen til menneskerettigheter for å bekjempe rasisme kan spesielt knyttes til artikkel 26 i Verdenserklæringen om menneskerettigheter. Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner, rasegrupper eller religiøse grupper (UNDHR, 2008). Med tanke på det siste tiåret, kan jeg ikke se at utdanningssystemet har lyktes i å motkjempe rasisme. En kan vise til de nevnte rasistiske drapene på utenlandsadopterte, 22. juli, Moskó-

angrepet i Bærum, #STOPASIANHATE og #BLM, og slik argumentere for at tiltakene mot rasisme i skolen bør fornyes. «The Norwegian educational system is only to a very limited extent capable of dealing with the changing realities of who the contemporary national ‘we’ are» (Erdal & Strømsø, 2018, s. 28). Både Bjørnemo og Opdal beskriver hvordan rasismen påvirker hverdagen, det er å vokse opp i Norge med asiatisk utseende, og som ungdom gå ute i samfunnet med sine hvite adoptivfedre:

Etter alle kommentarene har jeg i senere tid også begynt å bli bekymret for å gå ut sammen med min egen far. Hva tror de om oss når vi går sammen? Jeg er kanskje paranoid, men etter alle antagelsene er alt det jeg ser for meg, hva folk tenker. Tror de han er min “sugar daddy»? (Bjørnemo, 2020, s. 32).

Jeg kan fortsatt få spørsmål om jeg er prostituert. Sammen med min etnisk hvite far er jeg konstant på vakt. Folk snur seg i stolene, stirrer. All denne fremmedgjøringen og objektiviseringen førte etter hvert til at jeg innså at rasismen hadde pågått så lenge at den var blitt internalisert. (Opdal, 2021)

Disse to sitatene viser en tydelig sammenheng med sitatet jeg tidligere siterte Mollestad (2019) på, om at problemene ute i samfunnet ofte starter rundt puberteten for de utenlandsadopterte. Når det skrives at adoptivdøtrene opplever at det er ubehagelig å gå med sin hvite adoptivfar ute i samfunnet, bør tiltak iverksettes. Generaliseringer og stereotyper kan tyde på at disse jentene er redde for at folk skal tro at adoptivfaren er en som har funnet seg ei ung asiatisk kone, eller tro at den adopterte er denne kona eller den prostituerte, som Opdal skriver.

Mollestad (2019b) skriver at de utenlandsadopterte jentene blir utsatt for stereotipi og erotisk fetisjisme. Hall (1997, s. 263-264) argumenterer for at introduksjonen av den seksuelle dimensjonen tar oss til et annet aspekt av stereotyping, og at effekten er splitting og ambivalens. Sandnes (2016) kaller forestillingen om asiatiske kvinner for generaliseringer. “For de av dere som sjeldgen blir møtt med forventninger som følger med denne kategorien mennesker, så innebærer det altså å være føyelig, kledelig beskjedent og seksuelt tilgjengelig” (Sandnes, 2016). Said argumenter for at den generelle ideen om hvem som var en orientalsk, med hvilken personlighet ble detaljert styrt av den hvite mann i Vesten. Ikke bare av empirisk virkelighet, men av ønsker, undertrykkelser, investeringer og projiseringer (Said, 2001, s.10).

I min oppvekst var det stort sett aldri noen østasiat på TV som ikke var geishaer eller karategutter. I komedier var asiaten nerden med et komisk innslag. Problemet er ikke stereotypene i seg selv. Problemet er når stereotypene er den eneste representasjonen som finnes. Hvite mennesker i Norge lider ikke i mangel på nyansert representasjon i film, på TV eller i litteratur. Derfor er det ikke skadelig med en film som *Dum Dummere*. Det er nok av hvite mennesker som fremstiller hvite mennesker som nettopp mennesker. Lervik (2019) trekker inn det faktum at utenlandsadopterte er *assimilerte* og at det derfor råder en forståelse av at de derfor ikke blir utsatt for rasisme.

Rasisme mot utenlandsadopterte og ikke minst asiater blir sjelden tatt seriøst og ofte ikke en gang tatt stilling til. Mange ønsker å tro at adopterte ikke blir utsatt for rasisme fordi de er assimilerte inn i det norske samfunnet. Dermed blir adopterte også ekskludert fra både innvandringsdebatten og debatter rundt multikulturalisme. (Lervik, 2019)

Å bli ekskludert fra disse debattene kan medføre en usynlighet slik at de utenlandsadopterte er blitt en usynlig minoritet i en minoritet. Det kan få fatale følger å ekskludere utenlandsadopterte som ikke-hvite, noe drapet på Johanne Zhangjia Ihle-Hansen er et eksempel på. Hun hadde uttrykt redsel for stebrorens rasistiske bemerkninger til henne. Han hadde kalt henne ape og hørt på taler om hvor skitne og ekle kinesere er som rase. Politiets sikkerhetstjeneste hadde fått flere tips, men varslet ikke familien om dette (Hammer, 2021).

Rasistiske hatefulle ytringer må tas på alvor, også når de ytres mot adopterte. Juridisk sett blir adopterte ansett som norske. Ekstremister tar derimot ikke stilling til hva som står i papirene dine. Mange, og deriblant siktede i lørdagens terror [Manshaus], mener ifølge det som hittil er blitt offentlig at adopterte aldri kan bli norske. Utenlandsadopterte må forsvare sin norskhet samt bevise sin utenlandske identitet hele tiden. Faktum er at som transnasjonalt adoptert blir man aldri anerkjent som noen av delene. (Lervik, 2019)

Også Mollestad (2019) skriver at “Johanne Zhangjia ble like mye drept av utenlandsadopsjon som av rasisme. Utenlandsadopsjon er en praksis hvor man tvangsimigrerer fargede barn til en hvit kontekst” (Mollestad, 2019c).

Når folk kommer opp i ansiktet på meg og begynner å tilegne meg spesielle egenskaper, og tror jeg har andre verdier kun fordi jeg ser ut som jeg gjør, er det også rasisme. Det virker som det er et ord vi lett skyr unna, fordi det ligger mye historie i det. Men for å få slutt på rasisme, på både større og mindre plan i samfunnet, må vi tørre å sette ord på det. (Bergsmo, 2020, s. 26)

Nettopp det å ‘sette ord på’ er et viktig argument for å bekjempe rasisme gjennom MRU, og vi må kunne få bruke ord som ‘rase’ uten å måtte argumentere for det hver gang, og uten å måtte forklare og forvare bruken av ordet. Forskere innen kritisk raseteori, peker på behovet for teoretisk bruk av ordet ‘rase’ og samtidig erkjenne at «rase» har stor betydning for mange elevers daglige liv. Det er en utfordring å motarbeide noe som ikke nevnes eksplisitt (Dowling, 2017, s. 254). Hvis Norges hvite majoritet ikke lytter til det som blir skrevet og ytret av melaninrike fagpersoner, ender vi opp med at rasismeproblemet ikke blir forstått, og manglende forståelse blir til manglende *tro* på det du ikke forstår. Å forstå MRUs rolle i rasismeproblemet, å forstå hvilken skam og avmakt som skapes når en ikke blir hørt etter slike opplevelser, å forstå teorier som blir publiserte om rasisme er nødvendig for å forstå at rasisme i en del tilfeller bør behandles som *fag*. Det er veldig mange ikke-hvite nordmenn som skriver og snakker om temaet på en god måte. Det finnes ikke gode unnskyldninger for å ikke sitte med god nok kunnskap om rasisme – og MRU i samfunnsfaget er i en posisjon der vi nettopp bør finne vår rolle og undervise om det.

Borgen (2019) forteller om en melding han hadde fått etter å ha ytret seg offentlig om begrepet “etnisk” norsk: “Selv om en hund vokser opp i en stall, er den ikke en hest, skrev han. Jeg kunne sikkert grine meg til å være nordmann, men norsk vil jeg aldri bli” (Borgen, 2019, s. 24). Gullestad (2002, s. 156) viser til at stort sett er avstamning og etnisitet viktigere enn bosted og statsborgerskap, og det er blitt en kodet måte å snakke om “hudfarge” på, fordi folk flest assosierer ordet “innvandrere” med “mørk hudfarge”. Hun argumenterer for at “hvithet” nå er blitt en underforstått dimensjon ved det å være “norsk”. Tekstene i mitt datamateriale har flere eksempler på hvordan utenlandsadopterte blir behandlet kun på bakgrunn av utseende:

For en tid tilbake avtalte jeg en visning med en eldre dame over telefon. Da jeg møtte henne var det første jeg fikk høre: “men du er vel ikke ordentlig norsk”, spurte damen meg. Hva er ordentlig norsk, tenkte jeg. Å ja, hvit. Det glemte jeg. (Borgen, 2019)

Hun [Johanne Zhangjia] ble drept fordi hun ikke passet inn i drapsmannens forestillinger av hva det vil si å være norsk. Alle årene de hadde sammen som søsken var ikke nok til å overbevise ham om at hun hørte til her, hudfargen og opprinnelsen hennes passet ikke inn. Hun var norsk, men ikke norsk nok. (Fynbo & Thrane, 2020b, s. 18)

I begge sitatene ovenfor understrekes det at hvithetens overlegenhet forsterker slike holdninger. Utenlandsadopterte som vokser opp i en hvit familie blir fortsatt ikke ansett som norske nok. Hudfarge og etnisitet står sterkere enn norsk statsborgerskap, norsk slekt og en oppvekst i et hvitt miljø. Ikke-hvite adopterte blir av noen sett på som immigranter og innvandrere, og i tekstene kommer det frem at de også selv kaller det tvungen migrasjon. “Jeg lar meg ikke skremme av meldinger som ville gitt grammatikkpolitiet brokk om temaer om at mine biologiske forfedre ikke bygget landet eller at jeg er en hund blant hester” (Borgen, 2019). Et eksempel på en bastant todeling mellom “nordmenn” og “innvandrere” er fortellinger om “oss” som har *bygget landet*, der immigrantenes bidrag er utelatt (Gullestad, 2002, s. 155). Nettopp denne historiefortellingen og narrativet om hvem som bygget landet og hvem som er norsk nok burde skolen kunne forebygge i undervisningen. Dette kan knyttes til samtidsdimensjonen (Vesterdal, 2021, s.196) som et aktuelt spørsmål på perspektivet om hvilke menneskerettighets-relaterte temaer som kan knyttes til elevens hverdag her og nå.

Utdanningssystemet betraktes som en viktig samfunnsarena for å bekjempe rasisme og ekskludering. Skolen skal skape verdier som toleranse, likeverd og solidaritet. Dowling (2017, s. 253) viser til studier som konkluderer med at skolen likevel fortsetter å reproducere ulikhet grunnet etnisk bakgrunn, og at det mangler kunnskap om læreres, og særlig lærerutdanneres, rolle i å undervise for etnisk likhet. Vesterdal (2021, s. 196) viser til at fokus på utfordringer i nåtiden, også kalt *samtidsdimensjonen*, kan bidra til at elever kan utforske hvordan rettighetsbevegelsen jobber, og det kan bidra til å skape endring, også i såkalte stabile demokratier. Rettigheter som er verdt å utforske er blant annet rettigheter som står mot hverandre i et spenningsforhold (Vesterdal, 2021, s. 196). Rasisme og inkludering er et eksempel på to rettigheter som kan diskuteres fordi de står mot hverandre i et spenningsforhold. Når utenlandsadopterte blir drept, som Johanne Zhangjia og Arve Beheim Karlsen, har det vært utelukkende på grunn av rase, da det kun er utseende som er det ikke-

norske hos disse to adopterte. Når rasistiske drap skjer, må tiltak inn, og skolen er sannsynligvis den beste arenaen å starte. Poenget er at rasisme i en del tilfeller bør behandles som fag, og MRU har en posisjon i samfunnsfaget som kan bidra i utdanningen på en god måte gjennom hvordan vi underviser, snakker og skriver om problemet.

4.5 FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjon

Barns rettigheter knyttet til transnasjonal adopsjon ble styrket gjennom FNs barnekonvensjon fra 1989 og Haagkonvensjonen fra 1996. Konvensjonene bestemmer blant annet at transnasjonal adopsjon bare kan finne sted der barnet ikke kan få tilfredsstillende omsorg i sitt hjemland (Haagkonvensjonen, 1996), og at alle stater som er part i Barnekonvensjonen forplikter seg til å respektere barnets rett til å bevare sin identitet (FNs barnekonvensjon, 2003, s. 11). Samanthie (2020) nevner eksplisitt at menneskerettighetene blir brutt gjennom barnekonvensjonen og Haagkonvensjonen. Mollestad (2019; 2020) kritiserer strukturene i transnasjonal adopsjon slik at det kan knyttes til menneskerettighetene:

Faktum er at penger – den avgjørende faktoren som fikk oss hit – kombinert med den kulturelle og geografiske omplasseringen, fører til en dehumanisering og gjør oss mer “mottakelige” for død. Vi må bruke våre stemmer til å utfordre den endimensjonale, foreldrestyrte og “hvite” ideen om hva utenlandsadopsjon er (Mollesrad, 2019)

Å beskytte eller ikke utfordre det regjerende systemet ligner en aksept av de globale ulikhetene som er premisset for utenlandsadopsjon. Det minner guffent om en trofasthet lik “husnegre” hadde i USA under slavetiden. “Husnegrene” levde gjerne sammen med herskapet, hadde bedre klær og fikk bedre mat. Men til hvilken pris? (Mollestad, 2019)

Mollestad (2020) skriver at mottakelighet for død er et av mange fatale symptomer på transnasjonal adopsjon og viser til drapene på Johanne Zhangjia og Oscar Ocampo. Han sammenligner utenlandsadopterte med «husnegre» under slavetiden, og han viser til det økonomiske aspektet og hevder at adopsjonssystemet undergraver utfordringer med de globale ulikhetene. Som sitert tidligere skriver han at utenlandsadopterte blir hvitvasket (Mollestad 2019). Smolin (2010) argumenterer for det samme i *Child laundering and the Hague convention on Intercountry adoption: The future and past of Intercountry adoption*

(Smolin, 2010). I denne artikkelen argumenterer han for at standarder for dårlig praksis og skadene det har produsert. Han fremhever hvitvasking av barn, og argumenterer for at tilbakevendende skandaler om hvitvasking av barn avslører adopsjonssystemer drevet av profittsøkende giverland og rike nasjoners hig etter barn (Smolin, 2010, s. 443). Smolin viser også til funn i tidligere forskning:

These writings have focused particularly on baby-buying, child-stealing, and similar abuses within the intercountry adoption system, under the rubric of «child laundering». Child laundering involves obtaining children illicitly through force, fraud, or financial inducement; providing false paperwork which identifies such illicitly obtained children as legally abandoned or relinquished «orphans»; and offering or placing these so-called «orphans» for adoption. The motivation for child laundering is usually financial, although for some there is a significant ideological component based on an overriding desire to save children. (Smolin, 2010, s. 443-444)

Haagkonvensjonen (1996, s. 2) skal blant annet beskytte barn i internasjonale situasjoner, og forhindre barnebortføring og salg og kjøp av barn.

4.6 Utenlandsadopterte og assimilering

Daværende barneminister Ida Lindtveit Røse (KrF) påpekte at norske myndigheter tar kritikken om at Norge opprettholder dårlige forhold i utenlandsadopterte fødeland alvorlig. Hun viser til at Haagkonvensjonen kom i 1993 og før det var det mindre samhandling og kontroll over landegrensene og derfor behov for et internasjonalt regelverk for å forebygge blant annet bortføring av barn (Johansen, 2020). Bufdir ble 1. mars 2020 sentralmyndighet for internasjonal barnebortføring, som håndteres etter Haagkonvensjonen om beskyttelse av barn (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), 2020). Røse forklarer hvordan Norge sikrer at transnasjonale adopsjoner gjennomføres på en god og trygg måte: «For å sikre at utenlandsadopsjon til Norge er lovlig skal dette skje gjennom organisasjoner som har tillatelse fra og er godkjent av Bufdir. Før tillatelse gis, undersøker Bufdir det enkelte lands prosedyrer, lovgivning og at landet har et adopsjonssystem i tråd med disse organisasjonene» (Johansen, 2020). Samanthie mener Norge er naive som har «et tillitsbasert samarbeid med korruperte

land». «Det er hvite mennesker som utreder hvite mennesker om deres kunnskap til å oppdra en minoritet. Selvfølgelig blir de godkjent som gode nok (Samanthie, 2019). Hun er også opptatt av artikkel 30 i barnekonvensjonen som verner om et barns kulturelle, religiøse og språklige rettigheter. Artikkelen gjelder alle minoritetsbarn og bestemmelsen må spesielt ses i sammenheng med artikkel 8 om respekt for barnets identitet (Lile, 2020, s. 400). Spesielt Mollestad, Samanthie og Myong er opptatt av assimileringen av utenlandsadopterte, og følgende tre sitater belyser tematikken:” Etnisiteten vår utvaskes og religionen blir ikke bevart. Hvilken kompetanse har en hvit, norsk familie til å oppdra et barn med muslimsk bakgrunn, for eksempel?” (Samanthie, 2020). Howell er kritisk til at Norge bygger på FNs barnekonvensjon når det snakkes om barnets beste, underforstått å være med sine biologiske foreldre. Hun viser i sin forskning til at slektskap er noe som er konstruert mellom mennesker, og handler ikke om biologi (Bjørheim, 2018). Her antydes at Hoell legger til grunn at barnet ikke nødvendigvis får det bedre hos biologisk familie fordi slektskap er en sosial konstruksjon eller samhandling, og at å vokse opp i et annet miljø enn sitt etniske kan være det beste for barn. Det er dette som er essensen i datamaterialet mitt. Spenningsforholdet mellom den hegemoniske statusen om at transnasjonal adopsjon er en positiv handling og kritikken som påstår at det har flere negative sider enn positive. Som Mollestad (2019) skriver: «Vi må redefinere hva en suksessfull adoptert er og erkjenne problematikken som medfølger. Slik det fremstår i dag, er det en person som har mistet all sin kulturelle og biologiske arv som følge av en vellykket assimileringssprosess». Mollestad kommer her med en oppfordring om at diskursen om utenlandsadopsjon må redefineres. Den aktivistiske dimensjonen som Vesterdal (2021, s. 197) vektlegger som læring *for* menneskerettigheter skal gi elevene ferdigheter til å skape endring og iverksette tiltak for å beskytte andre og egne rettigheter. Tekstene som utgjør datamaterialet i denne studien er basert på aktivistisk kritikk og tar opp spørsmål rundt kontroversielle tematikk. Myong setter her spørsmålstegn ved migrasjonens premisser:

Min kritikk er ikke investert i en tro på at mennesket for alltid skal forbli der hvor det er født. Det er et poeng som er særlig viktig i en tid hvor Europas grenser forsegles, og den danske velferdsstaten har utviklet seg til et deportasjonsregime. I stedet setter jeg spørsmålstegn ved migrasjonens premisser og omkostninger. Hva innebærer det at vi som adopterte er blitt migrert uten vårt samtykke? Og at vi blir fratatt vår identitet, historie og slektskap for å bli en del av våre (hvite) adoptivfamilier? Hva har adopsjon betydd for våre opprinnelige

(utvidede) familier – og hvorfor har ingen vært interessert i å undersøke det? (Myong, 2017)

Vesterdal (2021, s. 197) argumenterer for at hvis elevene kjenner og kan identifisere rettighetsspørsmål, og kjenner verktøyene for å opprettholde og beskytte dem, har de større sannsynlighet for å utfordre urett, ulikhet, makt og undertrykkende institusjoner og utvikle en inkluderende menneskerettighetskultur. Den aktivistiske tilnærmingen kan slik bidra i MRU til å se fordeler og ulemper med et fenomen som står i et spenningsforhold mellom ulike «sannheter».

Assimileringen av utenlandsadopterte kan ha hatt både positive og negative sider. I utgangspunktet var det en strategi bak disse adopsjonene. Assimileringen av brune og svarte barn skulle bidra til et mindre rasistisk og mer inkluderende samfunn (Hübinette, 2021, s.25). Noen adopterte har satt pris på norskheten de byttet mot opphavet i fødelandet (Wensell, 2018), andre tvert imot. I ettertid har samfunnet sett og lest at politikken ikke alltid har lyktes. Først og fremst fordi voksne utenlandsadopterte, som tekstforfatterne av datamaterialet i denne studien, har gått til media og ytret sin versjon av hvordan det er å føle seg hvit, men ikke se hvit ut. Sist, og viktigst, alle dødsfallene. Utenlandsadopterte har større risiko for å begå selvmord enn normalbefolkningen viser en studie fra FHI (Askeland & Heggland, 2013, s. 14). De fleste (19) av tekstene er skrevet etter drapet på Johanne Zhangjia, 10. august 2019 belyser adopsjonssystemet eller rasisme. Særlig etter Covid-19 har flere adopterte fra Asia ytret seg i forbindelse med #STOPASIANHATE. Elleve av de tjuefire tekstene i datamaterialet har skrevet om drapene på Oscar André Ocampo Overn (Kapp-saken) og Johanne Zangjia Ihle-Hansen (Manshaus-saken), som begge var utenlandsadopterte og drept av nære familiemedlemmer i løpet av to måneder i 2019 (Borgen, 2019; Bråten, 2019, 2020; Fynbo & Thrane, 2020a, 2020b; Lervik, 2019; Mollestad, 2019b, 2019c, 2020; Samanthie, 2020; Sjøreng, 2020). En tekst minnes også Arve Beheim Karlsen, adoptert fra India, som ble drept i et rasistisk motivert drap i 1999, og opplevde svikt i norsk rettsvesen i årene før drapet (Samanthie, 2020). Samanthie hevder at Norge bryter med både Haagkonvensjonen og Barnekonvensjonen. Hun viser til artikkel 20 i barnekonvensjon der det heter at barn som er fratatt sitt familiemiljø skal ha rett til særlig beskyttelse og bistand fra staten. “Hver gang vi etterspør tiltak, får vi til svar at forskningen er på vei” (Samanthie, 2019, 2020). I et tilsvarende svar fra avdelingsdirektør for internasjonale tjenester ved Bufdir svarer Kristin Ugstad Steinrem at adoptivbarn og deres familier allerede har krav på tilbud fra de offentlige tjenestene, på lik linje med andre barn og familier. «Norges forpliktelser etter

Haagkonvensjonen til å følge opp adopterte og adoptivforeldre etter adopsjon ivaretas dermed på dette punktet gjennom retten til hjelpetilbudet som finnes innenfor helse- og sosialsektoren i Norge» (Steinrem, 2020). I min research til denne studien kontaktet jeg Statistisk sentralbyrå (SSB) for å få tallet på antall utenlandsadopsjoner til Norge fra 1950 til i dag. Svaret jeg fikk var at SSB ikke har tall på dette. De tidligste året de har tilgjengelig er fra 2006. Det vil med andre ord si at ingen vet nøyaktig hvor mange barn som har ankommet Norge i årenes løp via transnasjonal adopsjon. Her er siteres Samanthie som indikerer at dette ikke er heldig:

Når adopterte 'ikke finnes', kan de heller ikke få adekvat hjelp. Det får fatale konsekvenser at man anser adopterte som etnisk norske, som fører til mangel på rettigheter til oppfølging og manglende forskning på feltet i etterkant av adopsjoner til Norge. (Samanthie, 2020)

Manglende forskning og anerkjennelse for behovet for bredere forskning i adopsjonsfeltet etterspørres i tekstene, og er en indikasjon på at de utenlandsadopterte opplever forskningsfeltet som skjevt. Ved å skrive debattinnlegg og kreve svar og økt kunnskap på feltet viser de at aktivisme kan gjøre en forskjell. Den aktivistiske tilnærmingen er ifølge Vesterdal (2021, s. 197) et viktig aspekt for å gjøre elever kjent med ulike påvirkningskanaler og diskutere hvordan og hvorfor de anvendes, og ikke minst benytte og oppsøke de i praksis.

4.7 Oppsummering

I oppgaven min har jeg ved hjelp av tre forskningsspørsmål forsøkt å svare på følgende problemstilling: *Hva kjennetegner utenlandsadopterte ytringer i norsk media om transnasjonal adopsjon?* Det første forskningsspørsmålet er: Hvilke identiteter konstruerer de adopterte for seg selv i prosessen? Funnt i analysen viser at de utenlandsadopterte beskriver seg selv som assimilerte, ikke-hvite barn som oppdras i et identitetsgap, som hvite nordmenn i et hvitt miljø. De konstruerer identiteter med deler fra det hvite norske majoritetssamfunnet og deler fra den ikke-hvite norske minoriteten. Slik posisjonerer de seg som en minoritet i en minoritet. Denne posisjonen pekes på gjennom rasisme i samfunnet, TV-underholdning, i adoptivhjem og i media generelt. De utenlandsadoptertes minoritetsbakgrunn kan ikke kobles med deres personlighet fordi de ser verden gjennom hvite øyne. De posisjonerer seg som assimilerte ikke-hvite nordmenn som har mistet sin etniske tilhørighet til kultur, språk og historie. Et tydelig funn er at de opplever å ha en identitet som mangler tilhørighet både i form

av biologi, men også i samfunnet. De blir fortalt at de er heldige som er adopterte, men uttrykker at det også er en skyggeside ved å være utenlandsadoptert. De posisjonerer seg gjennom fortellinger om erfaringer med rasisme i adoptivhjemmet, populærkultur og hverdagslige hendelser. De konstruerer slik et bilde av mangel på anerkjennelse om at de blir diskriminert og utelatt fra rasismedebatten. Mangel på å bli anerkjent som en minoritet med utenlandsk utseende, og som nordmenn som ser verden gjennom hvite briller preger hvordan de utenlandsadopterte posisjonerer seg.

Mitt andre forskningsspørsmål var: Hvordan beskrives transnasjonal adopsjon i Norge? Beskrivelser av hvordan tekstforfatterne oppfatter transnasjonal adopsjon som fenomen er at de er kritiske til fenomenet. Tekstene i datamaterialet viser til enkelttilfeller og personlige opplevelser for å argumentere for hvorfor de er kritiske. Det vises også til historiske hendelser, barnekonvensjonen og Haagkonvensjonen for å argumentere for at det skjer menneskerettighetsbrudd i det internasjonale adopsjonssystemet. Kritikken rettes mot selve adopsjonssystemet. De utenlandsadopterte hevder at transnasjonal adopsjon er en etterdønning av kolonialismen, og beskriver fenomenet som transaksjoner mellom det globale sør til det globale nord. Det pekes på nasjonalstaten som aktør i samarbeid med korrupte land, og at velferdsstaten Norge bidrar økonomisk på en måte som bidrar til global ulikhet. Et tydelig funn er at det er mangel på oppfølging og hjelpetiltak for alle involverte i en transnasjonal adopsjon i Norge. Dette gjelder både adoptivforeldre og den adopterte. Det etterspørres kunnskap og tiltak for å se adopsjon i et livsløp. Det vises blant annet til drap på adopterte og økt selvmordsstatistikk blant voksne adopterte.

Mitt siste forskningsspørsmål: Hvilke motiver oppgir de utenlandsadopterte for å ytre seg? Funnene i analysen viser en grov todeling. Det ene motivet er et tydelig ønske om å bli sett og hørt i rasismedebatten, og et ønske om å si ifra om rasismen de opplever. Her belyses også hva som er norsk, og et skille mellom "vi" og "dem" basert på hudfarge og etnisitet i det norske samfunnet. Funn viser at de adopterte vil belyse at det eksisterer stereotypi og generaliseringer av utenlandsadopterte, og spesielt asiater i populærkultur, men også i det norske samfunnet generelt.

I det andre motivet for å ytre seg viser analysen at den hegemoniske statusen transnasjonal adopsjon har i Norge er en tydelig motivasjon for debattinnleggene. De ønsker å bryte den hegemoniske statusen transnasjonal adopsjon har fått som et udelt positivt fenomen. Ytringene beskriver at fenomenet ikke alltid er en vinn-vinn-situasjon, enkelte eksplisitt, andre innlegg implisitt gjennom personlige opplevelser som kan tolkes som utenforskap og

fremmedgjøring av de utenlandsadopterte i en hvit kontekst. Tekstene i datamaterialet er skrevet for å opplyse og skape debatt om transnasjonal adopsjon som fenomen, og hva det betyr for alle involverte å adoptere et rasisfisert barn. Alle involverte i en utenlandsadopsjon, i denne sammenheng er: den utenlandsadopterte, de biologiske foreldrene, adoptivforeldrene, den norske staten og landene som barnet fødes i. Motivene for debattinnleggene fremstår som et forsøk på å rokke ved det hegemoniske bildet av at transnasjonal adopsjon som et udelte positivt fenomen.

Funnene er knyttet opp til MRU gjennom Vesterdals modell for helhetlig menneskerettighetsundervisning (Vesterdal, 2021, s. 192). Den *kosmopolitiske* dimensjonen knyttes til den nære sammenhengen i spenningsforholdet mellom de biologiske foreldrene (lokale) og den norske staten med adopsjonsbyråene (nasjonale). Selve fenomenet transnasjonal adopsjon står som det internasjonale perspektivet. Den kosmopolitiske dimensjonen har som hensikt å vise elevene alle involvertes perspektiver, slik at vi gjennom undervisningen kan utvikle solidaritet både i og utenfor vårt eget samfunn. Den historiske dimensjonen knyttes til argumentasjonen om at transnasjonal adopsjon er en arv etter kolonialismen i form av at kapitalisme på ulikhet bidrar til å sende barn fra det globale sør til det globale nord. Den *historiske* dimensjonen knyttes også til rettighetsdiskursen om makt og hegemoni. Ved å knytte dimensjonen til faser av avkoloniseringen og implementering av menneskerettigheter i internasjonal lovgivning gis elevene referansepunkter som tydeliggjør nødvendigheten av MRU. Den *kritisk-strukturelle* dimensjonen knyttes til hvordan de økonomiske og politiske strukturene virker inn for menneskerettigheter i konteksten transnasjonal adopsjon. Her knytter jeg den hegemoniske positive statusen utenlandsadopsjon har globalt til aktørene som undergraver og påvirker denne statusen. Den kritisk-strukturelle dimensjonen representerer menneskerettighetene som en motmakt til både nasjonale og internasjonale institusjoner som reproducerer ulikhet og urettferdighet gjennom transnasjonal adopsjon. *Samtidsdimensjonen* kan knyttes til flere aspekter i analysen fordi jeg diskuterer et aktuelt tema som skjer her og nå. I analysen har jeg valgt å særlig diskutere dimensjonen opp mot rase og rasismeperspektivet nettopp fordi denne menneskerettighetsdebatten kan identifiseres i media i dag uavhengig om den knyttes til adopsjon. Den *aktivistiske* dimensjonen knyttes til tekstene som utgjør datamaterialet i denne oppgaven. Tekstene er basert på aktivistisk kritikk og tar opp spørsmål rundt transnasjonal adopsjon som fenomen og strukturer rundt en adopsjon. Ved å gi elevene verktøy og kunnskap slik at de kan identifisere og beskytte menneskerettighetene legger dette også grunnlaget for et aktivt medborgerskap.

Denne tilnærmingen gjør elever bevisst på at det eksisterer ulike måter å påvirke på som for eksempel mediekanalen. Mediekanalen er svært aktuell i denne oppgaven, både i forbindelse med nevnte underholdningsprogrammer, men også selve datamaterialet. Tekstene i datamaterialet er skrevet av individer og uttrykkes i form av aktivisme i media som handler om å gjenkjenne urett, stå opp mot mobbing, rasisme og diskriminering i hverdagen.

Den *demokratisk-deltagende* dimensjonen knyttes til viktigheten av læring gjennom menneskerettigheter. Metoden krever at undervisningen gjennomføres i tråd med demokratiske prinsipper slik at læreprosessen gjenspeiler verdiene og normene som læres. MRU med transnasjonal adopsjon som utgangspunkt har krevd at jeg har stilt gode spørsmål til prosjektet. Jeg har spurt om metoden er i tråd med menneskerettighetslige prinsipper, om jeg kan inkludere alle elever, om elevene kan medvirke, om undervisningsstrategien åpner for kritisk tenkning, om ulike perspektiver kommer frem og om prosjektet egner seg for tilrettelegging slik at elevene kan utforske temaet, delta og utvikle selvstendige meninger gjennom dialog (Vesterdal, 2021, s. 194). Vesterdal (2021, s. 195) mener at den demokratisk-deltagende dimensjonen innebærer antiautoritære fremstillinger og i tillegg er undersøkende og ikke-diskriminerende. Slike fremstillinger har vært gjennomgående i analysen. Vesterdal viser også til at læring gjennom menneskerettigheter ser læringsstrategiene i sammenheng med elevenes livsverden og kan knyttes til barnekonvensjonen. Tekstene i mitt datamateriale viser til flere brudd på barnekonvensjonen. Bruddene innlemmer hele spekteret av menneskerettigheter: sivile, politiske, kulturelle, økonomiske og sosiale rettigheter. Jeg vil derfor argumentere for at MRU med transnasjonal adopsjon som utgangspunkt kan knyttes til barnekonvensjonen gjennom den demokratisk-deltagende dimensjonen.

5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise at menneskerettighetsundervisning med transnasjonal adopsjon som utgangspunkt kan knyttes til den overordnede læreplanen, kjerneelementer og kompetansemål i ulike fag. I henhold til den overordnede læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 20) står det at menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. Videre står det at det er skolens ansvar å formidle menneskerettighetene i undervisningen. «Barnekonvensjonen er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. Opplæringen må være i

samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.20). Dette vil medføre et utvidet behov for kunnskap og kompetanse om *menneskerettighetsundervisning i samfunnsfaget*. I lys av denne oppgaven vil jeg belyse noen av dem, og betrakte oppgavens bidrag i fagfeltet.

Gjennom analysen har jeg vist at MRU kan knyttes til et dagsaktuelt tema som berører lokale, nasjonale og globale strukturer, samtidig som det berører mange barn og unges liv. Jeg har vist at modellen med de seks dimensjonene i MRU kan brukes som et verktøy for fagdidaktisk refleksjon rundt helhetlig MRU. Behovet for å erkjenne at rase har stor betydning for mange barn og unges daglige liv er en utfordring som kan bearbeides i utdanningssystemet. Å bevisstgjøre om at rasisme er resultatet av et komplekst spill mellom holdninger, handlinger og prosesser ligger tett opp til MRUs mandat. Og ulike maktforhold gjennom forskning og utdanningssystem kan gi mening ved å vise til de utenlandsadoptertes erfaringer med rasisme fordi dette er mennesker som er oppdratt i hvite samfunn, i hvite norske familier, der kun hudfargen skiller dem fra majoritetsnordmannen.

Lærerutdannere må ta ansvar for å prioritere antirasisme som et relevant kompetanseområde i lærerutdanningen. Det er svært aktuelt å frembringe kunnskap om lærerutdannere og «rase» i pedagogikken. Skolen er en arena og kanskje *den* arenaen som burde og kan bidra til at referanser til rase og hudfarge har en reel sosial effekt i kampen mot rasisme. Samfunnsfaget og MRU har mulighet til å prioritere tematikken gjennom ulike tilnærminger som for eksempel de seks ulike dimensjonene for helhetlig MRU.

Adopsjonsaktivister har vært kritiske til transnasjonal adopsjon av barn siden tidlig på 2000-tallet. Ti år etter blir det avdekket ulike uregelmessigheter i adopsjonsprosessene gjennom historier til biologiske mødre, dokumentarer og rettsaker i Nederland, Belgia og Sverige. Disse landene har eller skal gjennomføre statlige granskninger på de ulike prosessene i en adopsjon av et transnasjonalt adoptert barn. Masteravhandlingen er skrevet parallelt med at ulike granskningsprosesser, både statlige og gjennom utenlandsk media har gransket adopsjonsprosesser rundt transnasjonal adopsjon av barn. Rapportene og mediareportasjene har avdekket korrupsjon og menneskehandel som følge av transnasjonal adopsjon av barn fra det globale sør til det globale nord. Utenlandsadopterte nordmenn har i den forbindelse skrevet debattinnlegg og kronikker om strukturene og fenomenet transnasjonal adopsjon. Og om hvordan det er å være utenlandsadoptert i Norge i dag. Datamaterialet som er basert på 24 tekster skrevet av utenlandsadopterte, har jeg analysert med utgangspunkt i et

sosialkonstruktivistisk perspektiv, og med de teoretiske begrepene *diskurs* og *hegemoni*. I analysen har jeg på bakgrunn av dette utforsket hvilke historier de utenlandsadopterte forteller om seg selv og sine liv, som er kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttes til hvem de kommuniserer med. Disse fortellingene og ytringene har jeg analysert ved å bruke menneskerettighetsundervisning som et rammeverk, i tilknytning til FNs barnekonvensjon. I dette arbeidet har den overordnede problemstillingen vært: *Hva kjennetegner utenlandsadopterte ytringer i norsk media om transnasjonal adopsjon?*

De utenlandsadopterte krever bevissthet rundt menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og Haagkonvensjonen som omfatter transnasjonal adopsjon. De adopterte knytter i hovedsak menneskerettighetene til barnekonvensjonen og paragrafene om retten til å beholde sin identitet, kultur, religion og historie. Ytringene er også en kritikk til at Norge har en naiv tilnærming til adopsjonsfeltet og har et tillitsbasert samarbeid med korrupte land. Den kosmopolitiske dimensjonen understreker den nære sammenhengen mellom lokal, nasjonale og internasjonale perspektiver på menneskerettigheter. Gjennom MRU og transnasjonal adopsjon som fenomen knyttes disse perspektivene sammen. De utenlandsadopterte retter også en kritikk til norske myndigheters manglende kompetanse om transnasjonal adopsjon knyttet til rettigheter i barnekonvensjonen. De utenlandsadopterte opplever en langvarig motvilje mot å innhente kunnskap og andre kritiske perspektiver som andre mottakerland har tatt på alvor.

Jeg har argumentert for at skolen bør ha en større rolle i å bekjempe rasisme og ulikhet gjennom MRU, og at det er behov for en ny tilnærming på hva det vil si å være norsk. Gjennom menneskerettighetsundervisning med utgangspunkt i transnasjonal adopsjon som fenomen har jeg ved hjelp av Vesterdals seks dimensjoner vist at dette fenomenet kan belyse ulike aspekter i tråd med MRUs formål i skolen. Å utvikle en helhetlig MRU gjennom et fenomen som mange barn og unge kjenner til i sin livsverden, vil det også være aktualiserende. Fenomenet har grunnleggende komponenter som kan knyttes til lokale, nasjonale og internasjonale narrativer om rettighetskamp, og det berører enkeltmenneskers livsvilkår. Brudd på menneskerettighetene langt borte kan balanseres ved å belyse brudd og diskriminering også i vårt eget samfunn, på lokalt og nasjonalt nivå. Diskriminering og rasisme vil være et tema nær elevenes livsverden. Vi må kunne bruke ord som 'rase' og 'rasifisering' i språket, for i undervisningen trenger vi et ordforråd som kan beskrive og forklare hvorfor og hvordan rasisme finnes. Det er vanskelig å bekjempe et fenomen som ikke kan beskrives eksplisitt. De utenlandsadopterte oppgir ulike grunner for å ytre seg i media. De

skriver for å opplyse om selve adopsjonssystemet, assimileringen og mangel på kunnskap rundt samtlige tema som berører alle i en adopsjonsprosess. Samtidig vil de si ifra om rasismen de opplever og at de ikke får ta del i rasismedebatten i samfunnet.

Litteraturliste

- Adopsjonsforum. (2020, juni 8). *Adopsjonsforum 50 år for barnas beste* | Adopsjonsforum.
<https://www.adopsjonsforum.no/nyheter/nyheter/229875/adopsjonsforum-50-%C3%A5r-for-barnas-beste>
- Adopsjonsforum. (2021). *Hva går pengene til* | Adopsjonsforum.
<https://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/%C3%B8konomi/1709/hva-g%C3%A5r-pengene-til>
- Arpi, A. (2020, mai 23). *Så har synen på adoption förändrats*. gp.se. <http://www.gp.se/1.28134247>
- Askeland, K. G., & Hegglund, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester* (Rapport 2013:8). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Bae, S. (2020). Birth Mothers and Transnational Adoption Practice in South Korea: Virtual Mothering by Hosu Kim (review). *Journal of Korean Studies*, 25(2), 455–460.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 1(3), 233–251.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs barnekonvensjon*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *Ny adopsjonslov*. NOU 2014:9
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-9/id2008251/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020). *Adoptere fra utlandet gjennom en organisasjon*.
bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (2020, februar 28). *Bufdir blir ny sentralmyndighet for internasjonal barnebortføring*.
https://bufdir.no/aktuelt/Arkiv/2020/bufdir_bli_ny_sentralmyndighet_for_internasjonale_barnebortforingssaker/
- Becker, A. (2021). Decolonial human rights education: Changing the terms and content of conversations on human rights. *Human Rights Education Review*, 4(2), 49–68.
<https://doi.org/10.7577/hrer.3989>

- Berg, O. T. (2021). Maktfordelingsprinsippet. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/maktfordelingsprinsippet>
- Bergsmo, M. H. (2020, februar 25). Vær så snill: Slutt å kalle meg for utlending! *Aftenposten, Si;D*, 26.
- Bergsmo, M. H. (2020, 9. juni). Respektløst å mene at rasisme ikke finnes. *Aftenposten, Si;D*.
- Bergsmo, M. H. (2021, 14. januar). Vi får stadig høre vitser om utseendet vårt. Jeg skulle ønske det var mer akseptabelt å si ifra. *Aftenposten, Si;D*.
- Bjørheim, C. (2018a, november 24). *Forsker: -Vi må finne andre løsninger enn internasjonal adopsjon*. Forsker- Adopsjon bør avskaffes.
<https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/kajKb6/forsker-vi-maa-finne-andre-loesninger-enn-internasjonalt-adopsjon>
- Bjørheim, C. (2018b, november 26). *Enveisbillett til Norge*. 6.
- Björk, M. I. H. (2021). *Ingenting av det jeg vet om mig stämmer*. Östgöteatern.
<https://www.youtube.com/watch?v=w9aLKvHVE2Y>
- Bjørnemo, L. X. S. (2020, mars 3). Er det jeg som er rasisten? *Aftenposten, Si;D*, 32.
- Bolann, M. R. (2021, februar 20). Adopsjonens skyggesider. *Bergens Tiende*, 52.
- Borgen, G. (2019, oktober 1). Johanne og jeg er ikke nordmenn. *Dagsavisen*, 24–25.
- Briggs, L. (2009). *International Adoption: Global Inequalities and the Circulation of Children*. NYU Press.
- Briggs, L. (2012). *Somebody's Children: The Politics of Transracial and Transnational Adoption*. Duke University Press.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brunnersum, M. S.-J. (2021, februar 8). *Netherlands suspends international adoptions after abuses / DW / 08.02.2021*. DW.COM. <https://www.dw.com/en/netherlands-suspends-international-adoptions-after-abuses/a-56499269>
- Bråten, A. (2018, desember 2). Adoptert og oppdratt i rasisme. *Utrop*.
<https://www.utrop.no/Plenum/32879/>
- Bråten, A. (2019, desember 20). Adopsjonsforum, hevet over kritisk debatt? *Klassekampen*, 18.
- Bråten, A. (2020, mars 1). I beste fall naivt om utenlandsadopsjon. *Klassekampen*, 18.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I (Red) Børhaug, K., Fenner, A. B. og Aase, L. I *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171–183). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (Red.). I *Skolen i*

- demokratiet- demokratiet i skolen* (2. utgave., s. 163–183). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2018, oktober 1). *Internasjonale adopsjoner i Norge*. NUBU.
<https://www.nubu.no/utgave-2/internasjonale-adopsjoner-i-norge-article3032-2504.html>
- Dorow, S. (1999). *I Wish for You a Beautiful Life: Letters from the korean birth mothers of Ae Ran Won to Their Children*. Yeong & Yeong Book Company.
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(03), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Eia, H. (2012, april 11). *Lager ny sesong av «Brille»*. NRK. https://www.nrk.no/kultur/lager-ny-sesong-av-_brille_-1.8069115
- Ekeløve-Slydal, G. M. (2014). *Menneskerettigheter: En innføring* ([5.] rev. utg.). Humanist forl.
- Elgvin, O. (2021). Strukturell rasisme i Norge: En funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(01), 99–105. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-08>
- Engelstoft, S. H. (2019, november 23). *Forget me not* [Dokumentar]. Final Cut for Real.
- Erdal, M. B., & Strømsø, M. (2018). Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1(1), 25–45.
<https://doi.org/10.7577/hrer.2610>
- Eriksen, T. H. (1996). *Kampen om fortiden: Et essay om myter, identitet og politikk*. Aschehoug.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010030503049
- Europarådet. (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE).
<https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Federal Office of Justice. (2020). *Adoptions from Sri Lanka: The Federal Council regrets the negligence of the authorities*. <https://www.admin.ch/gov/en/start/documentation/media-releases.msg-id-81577.html>
- Fosshagen, K. (2021). Globalisering. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/globalisering>
- FN-sambandet. (2020, desember 21). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Fynbo, D. P., & Thrane, C. V. (2020a, mai 21). Hva må til for at Bufdir skal ta ansvaret sitt på alvor? *Utrop*. <https://www.utrop.no/plenum/ytringer/217563/>
- Fynbo, D. P., & Thrane, C. V. (2020b, august 20). Feilslått å gjøre Pedro til Olav. *Vårt Land*, 18–19.

- Gate, E. (2021, mai). *Adopterade Eun-mi återvände till Sydkorea – familjen igen tillsammans där allting började* [Text]. Svenska Yle. <https://svenska.yle.fi/a/7-10000514>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M., & Hübinette, T. (2012). *Den interkulturella blicken i pedagogik: Inte bara goda föresatser*. Södertörns högskola. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-16527>
- Gullestad, M. (2002). Om å være både norsk og «farget». *Nytt norsk tidsskrift*, 19(2), 155–175.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Bd. 2). SAGE in association with The Open University.
- Haus, L. (2021, januar 8). *Komikere får kritikk i rasisme-debatt: - Får oss til å føle vi er mindreverdige og «feil»*. TV 2. <https://www.tv2.no/a/11872879/>
- Howell, S. (2002). Self-Conscious Kinship: Some Contested Values in Norwegian Transnational Adoption. *Duke University*, 203–223. <https://doi.org/10.1515/9780822383222-010>
- Howell, S. (2008). Global styringsmentalitet og begreper om rettferdighet: Motstridende forståelser av barn og transnasjonal adopsjon. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 19(2–3), 122–135.
- Hübinette, T. (2002). The adoption issue in Korea Diaspora politics in the age of globalization. *The Stockholm Journal of East Asian Studies*, 141–153.
- Hübinette, T. (2021). *Adopterad—En bok om Sveriges siste rasdebatt*. Verbal Förlag.
- Hübinette, T., & Arvanitakis, J. (2012a). Transracial Adoption, White Cosmopolitanism and the Fantasy of the Global Family. *Routledge*, 26(6), 691–703. <https://doi.org/10.1080/09528822.2012.732291>
- Hübinette, T., & Lundström, C. (2014). Three phases of hegemonic whiteness: Understanding racial temporalities in Sweden. *Social Identities*, 20(6), 423–437. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1004827>
- Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S., & Sandberg, K. (2020). *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- InorAdopt. (2021). *Inor Adopt statistikk*. Inoradopt. <https://inoradopt.no/statistikk/>
- Ja, J. M., Potter, M. A., & Vance, A. L. (2014). *Adoptionland: From Orphans to Activists*. Adoption Truth and Transparency Worldwide Network.
- Johansen, E. B. (2020, mai 8). Barneministeren om adopsjon: - Vi tar kritikken alvorlig. *Vårt Land*. <https://www.vl.no/kultur/2020/08/05/barneministeren-om-adopsjon-vi-tar-kritikken-alvorlig/>
- Johannessen, S. F. (2018). Etnosentrisme. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/etnosentrisme>

- Joustra, T., de Graaf, B., & Houtzagers, B.-J. (2021). *Committee on the Investigation of Intercountry Adoption—Unofficial translation* (s. 165) [Granskningsrapport]. Ministry of Justice and Security, Government of the Netherlands.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/02/08/tk-bijlage-coia-rapport>
- Joustra, T., de Graaf, B., & Houtzagers, B.-J. (2021). *Consideration, Analysis, Conclusions, Recommendations and Summary Committee investigating intercountry adoption* (s. 29) [Summary]. Ministry of Justice and Security.
<https://www.government.nl/topics/adoption/documents/reports/2021/02/08/summary-consideration-analysis-conclusions-recommendations>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde UniversitetsforlSamfundslitteratur.
- Kim, E. (2021, mars 30). «25 under 25»: Rasisme mot asiater har eksistert lenge.
<https://www.vg.no/i/B19mQl>
- Kjær, K. W. (2012, november 26). *Mercy Mercy—Adoptionens pris* [Dokumentar].
<https://www.dfi.dk/viden-om-film/filmdatabasen/film/mercy-mercy-adoptionens-pris>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Laclau, E. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2nd ed.). Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2nd ed.). Verso.
- Larsen, M. S. (2020, mars 3). *Alenemødre i Sør-Korea presses til å gi fra seg barna*. | *Aftenposten Innsikt*. <https://www.aftenposteninnsikt.no/asia/alenem-dre-i-s-r-korea-presses-til-gi-fra-seg-barna>
- Lervik, M. S. A. (2019, august 12). *Jo, noen ble drept i terrorangrepet*. Nettavisen.
<https://www.nettavisen.no/12-95-3423827389>
- Li, D. (2021, april 13). *Rasisme mot asiatiske gutter blir sett på som en spøk*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/7KvXL4/rasisme-mot-asiatiske-gutter-blir-sett-paa-som-en-spoek>
- Mahmoud, A. (2021, februar 22). *Regeringen vill se över adoptionsförmedlingen under 1960- till*

1990-talen. DN.SE. <https://www.dn.se/sverige/regeringen-vill-se-over-adoptionsformedlingen-under-1960-till-1990-talen/>

Mollestad, V. (2019a, april 29). Nordmenn som er adoptert fra utlandet, blir hvitvasket og redusert til sosialpornografi på TV. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/awOMRO/nordmenn-som-er-adoptert-fra-utlandet-blir-hvitvasket-og-reduert-til>

Mollestad, V. (2019b, september 4). - *Nekter å -dø på grunn av en hvit nasjonalist*. *dagbladet.no*.

<https://www.dagbladet.no/kultur/nekter-a-do-pa-grunn-av-en-hvit-nasjonalist/71558504>

Mollestad, V. (2019c, oktober 22). Johanne Zhangjia ble like mye drept av utenlandsadopsjon som av rasisme. *Subjekt*. <https://subjekt.no/2019/10/22/johanne-zhangjia-ble-like-mye-drept-av-utenlandsadopsjon-som-av-rasisme/>

Mollestad, V. (2020, juli 5). Død er bare et av symptomene. *Klassekampen*, 26.

Moses, C. (2021, februar 9). Netherlands Halts Adoptions From Abroad After Exposing Past Abuses.

The New York Times. <https://www.nytimes.com/2021/02/09/world/europe/netherlands-international-adoptions.html>

Myong, L. (2017, september 20). Transnasjonal adopsjon og kapitalisering på ulikhet. *Morgenbladet*.

<https://www.morgenbladet.no/portal/2017/09/20/transnasjonal-adopsjon-og-kapitaliseringen-pa-ulikhet/>

Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforl.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990005816154702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Open University Press.

Patrik Lundberg, Sköld, J., & Mahmoud, A. (2021, februar 20). *DN:De vill veta sanningen om adoptionerna*. Barn till varje pris.

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/priyangika/WhctKJWQjpQjGxSxZgbJdlGvgQglrMfkbkctTnNGbPhCmLTmFTbdzhwtwSqRrpttXkPFjlg?projector=1>

Pérez, R. (2017). Racism without Hatred? Racist Humor and the Myth of “Colorblindness”.

Sociological Perspectives, 60(5), 956–974. <https://doi.org/10.1177/0731121417719699>

Prakken d’Oliveira. (2020, mai 14). *Court hearing in case about unlawful adoption from Sri Lanka*.

Prakken d’Oliveira | Human Rights Lawyers. <https://www.prakkendoliveira.nl/en/news/news-2020/court-hearing-in-case-about-unlawful-adoption-from-sri-lanka>

Reuter, S. (2020, desember 14). Swiss to investigate adoption system after scandal over Sri Lankan children. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-swiss-adoption-idUSKBN28O1JX>

- Ryen, E. (2017). «Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren». *Utdanningsnytt*. <https://www.uttanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Opdal, S. M. (2021, januar 28). Jeg sliter med skammen over min etnisitet. *Aftenposten*, 38.
- Pang, X. (2021, august 30). *Debatten om «Japanese Ramm Show» gir meg déjà vu*.
<https://www.vg.no/i/6kJLb0>
- Said, E. W. (2001). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. De norske bokklubbene.
- Samanthie, P. (2019, april 16). Det er på tide at programmer som «Tore på sporet» fremstiller adopsjon slik det egentlig er. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/OpkMab/det-er-paa-tide-at-programmer-som-sporloes-og-tore-paa-spoeret-fremsti>
- Samanthie, P. (2020, april 23). Tre drap på adoptivbarn er alvorlig. *Utrop*.
<https://www.utrop.no/plenum/ytringer/214867/>
- Scheuer-Hansen, S. (2021, februar 27). *Ikke kun Chile: Hundrevis af børn i Danmark kan være ofre for kidnappinger, børnehvidvask og illegale adoptioner*. <https://jyllands-posten.dk/international/ECE12789800/hundrevis-af-boern-i-danmark-er-adopteret-fra-lande-hvor-hollandsk-kommission-har-fundet-tegn-paa-systematisk-misbrug/>
- Schjerven, L. (2021, april 29). *Du har et fellesskap*. dagbladet.no.
<https://www.dagbladet.no/meninger/du-har-et-fellesskap/73695040>
- Schmidt, M. (2014, januar 4). Adopsjonens tid er forbi. *Klassekampen*.
- Schober, E. (2016). *Base Encounters: The US Armed Forces in South Korea* (Bd. 18). Pluto Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1bh4b1d>
- Signe Howell. (2008). Global styringsmentalitet og begreper om rettferdighet: Motstridende forståelser av barn og transnasjonal adopsjon. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 19(2–03), 122–135.
- Sjøberg, S. (2020). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/didaktikk>
- Skogstrøm, L. (2021). *Norge domfelt i tre nye saker om barnevern i Menneskerettsdomstolen*.
<https://www.aftenposten.no/norge/i/41yLgG/menneskerettsdomstolen-retten-til-familieliv-er-krenket-i-tre-nye-bar>
- Sköld, J., Lundberg, P., & Mahmoud, A. (2021, juni 18). 150.000 «hittebarn» adopterades bort från Kina—Men alla var inte övergivna. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/varlden/150-000-hittebarn-adopterades-bort-fran-kina-men-alla-var-inte-overgivna/>

- Smith, L. (2020). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S. og Sandberg, K. (Red). I *Barnekonvensjonen - barns rettigheter i Norge* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Smolin, D. M. (2010). Child laundering and the Hague Convention on intercountry adoption: The future and past of intercountry adoption. *University of Louisville Law Review*, 48 (3), 441–498.
- Smolin, D. M. (2011). *The Missing Girls of China: Population, Policy, Culture, Gender, Abortion, Abandonment, and Adoption in East-Asian Perspective*.
- Solberg, K. (2021, april 18). Fredrik Solvang støtter unge i rasisme-debatt: «Det blir bra, hold ut». Fredrik Solvang støtter unge i rasismedebatt. <https://www.vg.no/i/BIpygw>
- Solhaug, T. (2021). Elevmangfold og inkluderende medborgerskap. I T. Solhaug (Red). I *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen* (2. utgave., s. 126-141). Universitetsforlaget.
- Steinrem, K. U. (2020, mai 8). Er det trygt å bli adoptert til Norge? *Utrop*. https://app.retriever-info.com/services/archive?languageCategory=lang_NO%2Clang_SE&searchString=kristin%20ugstad
- Svartström, A. (2021, mars 7). *Hon adopterades till Finland med falska handlingar – letar fortfarande efter sina föräldrar i Taiwan*. <https://www.hbl.fi/artikel/hon-adopterades-till-finland-med-falska-handlingar-letar-fortfarande-efter-sina-foraldrar-i-taiwan/>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse—UiO: Universitetsbiblioteket* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Säljö, R. (2018). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer* (3. utg., Bd. 1). Cappelen Damm akademisk.
- Søreng, B. M. B. (2020, april 30). Kan vi egentlig forsvare utenlandsadopsjon til Norge? *Utrop*. <https://www.utrop.no/plenum/ytringer/215364/>
- Thorsen, D. E. (2021). Nyliberalisme. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/nyliberalisme>
- Tibbitts, F., & Kirchsclaeger, P. G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8–29.
- Tjelta, U. F. (2019, oktober 10). Vi må våge å utfordre «solskinshistorien» om adopsjon. *Vårt Land*, 16–17.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Toivanen, R. (2010). The politics of terminology: Human rights education vs. Civic education. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1), 36–43.
- Twohey, M. (2013, oktober 29). U.S. lawmakers call for action to curb Internet child trading.

- Reuters. <https://www.reuters.com/article/adoption-react-idUSL3N0IJ52Q20131029>
- UNDHR, 26(2). (2008, 2021). *Artikkel 26 av Verdenserklæringen om Menneskerettighetene*. <https://www.forentformenneskerettigheter.no/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål—Læreplan i samfunnskunnskap—Fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mars 24). *Kompetansemål—Læreplan i politikk og menneskerettigheter (POS05-01)*. <https://www.udir.no/lk20/pos05-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv498>
- van Asch, V. (2021, september 2). *Rapport expertenpanel interlandelige adoptie in Vlaanderen*. Opgroeien. <https://www.opgroeien.be/nieuws-en-pers/nieuws/rapport-expertenpanel-interlandelige-adoptie-in-vlaanderen>
- Vance, J. (2005). *The Search for Mother Missing: A Peek Inside International Adoption*. <https://read.amazon.com/>
- Verdens Barn. (2021a). *Verdens barn—Kostnader*. <https://www.verdensbarn.no/adopsjon/kostnader>
- Verdens Barn. (2021b). *Verdens barn—Statistikk*. <https://www.verdensbarn.no/adopsjon/statistikk>
- Vesterdal, K. (2021). Menneskerettighetsundervisning som medborgerskap i skolen. I T. Solhaug (Red). I *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen* (2. utgave., s. 184–204). Universitetsforlaget.
- VOA News. (2011, november 2). *Ethiopian Adoptee Wins Legal Case to Revoke Adoption | Voice of America—English*. <https://www.voanews.com/africa/ethiopian-adoptee-wins-legal-case-revoke-adoption>
- Wensell, D. A. S. (2018, mars 5). Adoptert og akseptert, men ingen farget rasist. *Utrop*. <https://www.utrop.no/plenum/ytringer/32985/>
- Wodak, R. (1997). *Introduction: Some Important Issues in the Research of Gender and Discourse*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446250204.n1>