

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogiske fag

Daksha Elizabeth Lurås

Masteroppgave i spesialpedagogikk

«Man skulle på en måte finne sin plass»

En kvalitativ studie av transnasjonalt adoptertes fortellinger om identitet og tilhørighet i en norsk skolekontekst

Master i spesialpedagogikk – studieretning rådgivning og
endringsarbeid

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	7
FORORD	8
1. INTRODUKSJON	9
1.1 ET DAGSAKTUELT TEMA.....	9
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	10
1.3 PERSONLIG MOTIVASJON FOR VALG AV TEMA.....	11
1.4 STUDIENS AKTUALITET OG RELEVANS FOR SPESIALPEDAGOGIKK.....	12
1.5 BEGREPSAVKLARING.....	13
1.5.1 <i>Transnasjonalt adopterte</i>	13
1.5.2 <i>Identitet og subjektposisjon</i>	14
1.5.3 <i>Skolens psykososiale miljø</i>	14
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	15
2. KUNNSKAPSSTATUS	16
2.1 TRANSNASJONALE ADOPSJONER I NORGE.....	16
2.2 TRANSNASJONALE ADOPTIVBARN.....	18
2.2.1 <i>Adopsjonsalder, kjønn og opprinnelsesland</i>	18
2.2.2 <i>Transnasjonalt adoptertes spesielle livssituasjon</i>	18
2.2.3 <i>Adoptivforeldre</i>	19
2.3 ADOPSJON SOM FORSKNINGSFELT.....	20
2.3.1 <i>Fungering i skolen</i>	21

2.3.2	<i>Psykisk helse</i>	22
2.3.3	<i>Identitet</i>	23
2.4	KRITISK ADOPSJONSFORSKNING	24
2.5	OPPSUMMERING	25
3.	TEORI	27
3.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	27
3.1.1	<i>Fenomenologi</i>	28
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i>	29
3.1.3	<i>Sosialkonstruktivistisk perspektiv</i>	30
3.2	TEORETISK RAMMEVERK.....	30
3.2.1	<i>Sosialisering og ungdom</i>	31
3.2.2	<i>Sosiokulturell teori</i>	32
3.2.3	<i>Språkets betydning</i>	34
3.2.4	<i>Det intersubjektive rommet</i>	36
3.2.5	<i>Identitet og subjektposisjoner</i>	38
3.3	OPPSUMMERING	41
4.	METODOLOGISK TILNÆRMING	42
4.1	LIVSFORTELLING.....	42
4.2	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	43
4.2.1	<i>Rekruttering og kontakt med informanter</i>	44
4.2.2	<i>Endelig utvalg</i>	45
4.2.3	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	45

4.2.4	<i>Pilotintervju</i>	46
4.2.5	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	46
4.3	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	48
4.3.1	<i>Grounded theory</i>	48
4.3.2	<i>Transkribering</i>	49
4.3.3	<i>Koding og analyse</i>	50
4.3.4	<i>Memoskriving</i>	51
4.4	FORFORSTÅELSE OG POSISJON I FELTET	52
4.5	ETISKE REFLEKSJONER	54
4.6	KVALITETSKRAV I KVALITATIV FORSKNING	55
5.	ANALYSE OG FUNN	57
5.1	TANKER OM DET Å VÆRE ADOPTERT	58
5.1.1	<i>Biologisk bakgrunn</i>	58
5.1.2	<i>Identitet og tilhørighet</i>	63
5.1.3	<i>Oppsummering og analyse</i>	66
5.2	SKOLEN	67
5.2.1	<i>«Man skulle på en måte finne sin plass»</i>	68
5.2.2	<i>Klassemiljø</i>	71
5.2.3	<i>Elev-lærer-relasjonen</i>	73
5.2.4	<i>Det faglige miljøet</i>	75
5.2.5	<i>Oppsummering og analyse</i>	76
5.3	SELVOPPFATTELSE	78

5.3.1	<i>Oppsummering og analyse</i>	82
6.	DISKUSJON AV OPPGAVENS FUNN	84
6.1	BETYDNINGEN AV SLEKTSKAP	85
6.2	FORHOLD TIL EGEN IDENTITET	88
6.2.1	<i>Vennskapets betydning</i>	89
6.3	ET GODT PSYKOSOSIALT MILJØ.....	91
6.4	I SPESIALPEDAGOGIKKENS GRENSELAND.....	93
6.5	OPPSUMMERING	96
7.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	98
7.1	METODISKE INNVENDINGER	99
7.2	VEIEN VIDERE	100
	LITTERATURLISTE	101
	VEDLEGG 1: GODKJENNING AV STUDIEN	
	VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV	
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	

Norsk sammendrag

Problemområde

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse hvordan elever som er adoptert fra utlandet forholder seg til egen identitet i møte med ungdomsskolen. Ungdomsalderen er forbundet med en periode der utvikling av personlig identitet og selvforståelse blir mer vektlagt. For adopterte som har et mer definitivt brudd i sin livshistorie, og en spesiell dobbelthet i sin livssituasjon, kan det bidra til at eksistensielle spørsmål får et mer komplisert meningsinnhold for dem enn for andre ungdommer. Ved å undersøke transnasjonalt adoptertes erfaringer i skolen har hensikten vært å få innsikt i hvilken betydning deres bakgrunn har for det relasjonelle og faglige aspektet i skolen. Problemstillingen som er lagt til grunn for masteroppgaven er: (1) *Hvilken betydning kan det å være transnasjonalt adoptert ha for deres identitetsutvikling?* (2) *Hvilken betydning har forholdet til egen identitet for det relasjonelle og faglige aspektet i skolen?*

Metode

Det empiriske materialet består av livshistorieintervju med fem informanter som er adoptert fra utlandet. Informantenes fortellinger gir et innblikk i deres forhold til slektskap, faglig prestasjoner, relasjoner i skolen og selvoppfattelse. I studien har jeg baserte meg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Det teoretiske rammeverket har vært ment å belyse forholdet mellom individ og samfunn, og har basert seg på sosialkonstruktivisme, poststrukturalisme og sosiokulturell læringsteori. Gjennom min teoretiske plassering har jeg kunne etablere en forståelse for hvordan informantenes selvforståelse skapes innenfor de intersubjektive kontekster de inngår i.

Resultater

På bakgrunn av informantenes opplevelser i ungdomsskolen finner jeg at de fleste har klart seg bra både i forhold til det faglige og sosiale aspektet. Jeg finner imidlertid at det er aspekter knyttet til identitet som i enkelte tilfeller kan oppleves som problematiske. Dette gjelder et fåtall av informantene i studien, og knyttes hovedsakelig til reaksjoner fra omgivelsene, som kan føre til usikkerhet rundt egen identitet og tilhørighet. Relasjoner preget av aksept, tillit og forståelse vektlegges som positivt for deres selvoppfattelse og for mestring og trivsel i skolen.

Forord

Plutselig var tiden kommet for å si seg ferdig som student, og skrive de siste ordene i det som blir det avsluttende arbeid ved master i spesialpedagogikk, studieretning rådgivning og endringsarbeid. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som lenge har interessert meg, og et tema som står meg nært. Det har først og fremst vært en lærerik og spennende prosess. Men har tid tider vært både krevende og utfordrende. Arbeidet med masteroppgaven er imidlertid ikke en reise jeg har foretatt alene. Jeg har vært heldig å møte på mange inspirerende og kloke mennesker som alle fortjener en takk.

Først og fremt vil jeg takke min veileder Professor Torbjørn Herlof Andersen ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet i Gjøvik. Uten din støtte, oppmuntrende ord og interesse for studien hadde ikke denne oppgaven blitt til. Takk for din verdifulle tid, inspirerende samtaler og for at du har hatt troen på mitt prosjekt. En takk går så til førstelektor Linda Marie Dyrliid ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet i Trondheim for gode innspill.

En stor takk går så til Julie, Åshild og Kristina, som alle har bidratt til å gjøre tiden som masterstudent spesielt. Uten dere ville det vært betydelig tyngre å gjennomføre masterløpet. Takk for gode lesestunder, gode samtaler, faglige diskusjoner og ikke minst for alle støtte dere har gitt meg.

En takk går også til familie og venner for all støtte og oppmuntring underveis. Så vil jeg gi en spesiell takk til kjæresten min, Bjarne for at du har støttet og heiet meg frem. Takk for at du gav meg tro og motivasjon da det var som tyngst, og for at du gjennom hele prosessen har hatt troen på meg.

Sist, men ikke minst vil jeg gi en stor takk til mine informanter. Takk for at dere har tatt så godt imot meg, tiden dere har disponert og at dere har delt historiene deres med meg.

Oslo, januar 2020,

Daksha Elizabeth Lurås

1. Introduksjon

Moderne internasjonal adopsjon har foregått i en årrekke og har en historie som strekker seg tilbake til andre verdenskrig. Her i landet er det særlig Koreakrigen som satte fart på transnasjonale adopsjoner, og som bidro til at adopsjon etter hvert ble et globalt fenomen (Howell, 2006). De siste årene har man sett et stadig voksende engasjement blant utenlandsadopterte, der stadig flere har begynt å dele sine erfaringer og opplevelser knyttet til adopsjon. Noe av bakgrunnen ligger i et ønske om økt kompetanse om hva adopsjon innebærer blant hjelpeapparatet, i tillegg til et ønske om et eget kompetansesenter for adopterte og deres familier. Når forslaget om et kompetansesenter foreløpig er blitt avslått kreves det at hjelpeapparatet i førstelinjen evner å møte adopterte som har behov for ekstra oppfølging på en best mulig måte og med nødvendig kunnskap.

Spesialpedagogikk kan defineres som et fagområde der en skal utvikle nødvendig kunnskap og kompetanse for opplæring, og inkludering av personer med funksjonshemming og /eller særskilte behov og utsatte grupper i samfunnet (Morken & Dalen, 2015). Selv om det å være utenlandsadoptert ikke umiddelbart betyr å ha et behov for særskilt opplæring, har skolen som institusjon og skolens ansatte et ansvar for å møte elevene ut ifra deres forutsetninger, og sørge for at elevene blir sett og ivaretatt. Jeg knytter her oppgavens tema opp mot opplæringslovens kapittel 9a om elevenes skolemiljø. Ifølge denne skal man sikre alle elevers rett til et fysisk og psykososialt miljø for å fremme helse, trivsel og læring. Dette innebærer at skolen ikke bare skal arbeide for å vedlikeholde, men også for å fremme helse, trivsel og læring. I denne oppgaven rettes det særlig fokus mot første ledd i paragrafen om det psykososiale miljøet, §9a-3, som presiserer et godt psykososialt miljø som et miljø der eleven opplever trygghet og en sosial tilhørighet (Olsen & Mikkelsen, 2015).

1.1 Et dagsaktuelt tema

«I'm a coconut girl: brown on the outside, white on the inside» (Howell, 2006: 111).

Hvor kommer du egentlig fra? Hvordan har det seg at du snakker så godt norsk? Har du vært i hjemlandet ditt? Som utenlandsadoptert er dette spørsmål man stadig kan møte på i det norske samfunnet, og som kan bli særlig fremtredende i det man når ungdomsalder. I min søken etter å forstå utenlandsadoptertes identitet er det særlig temaer som; biologisk opphav, annerledes utseende, forvirret tilværelse og adoptertes virkelighet, som dukker opp blant forskere,

adopterte selv eller forfattere i faglitteraturen. Flere studier (Sætersdal & Dalen 1999, Brottveit 1999) viser at de fleste utenlandsadopterte identifiserer seg som norske, og i stor grad blir akseptert som det av nordmenn. Når det er sagt er det viktig å gi rom for forskjellige beskrivelser av selvet i henhold til kontekst (min oversettelse, Howell, 2006). I denne sammenheng er det særlig ungdomsalderen og skolekonteksten som er av interesse.

Ungdomsalderen er oftest forbundet med en periode med mer eller mindre kriseaktig utvikling av personlig identitet og selvforståelse (Erikson, 1971, referert i Illeris, 2012). Gjennom ungdomsalderen er det forventet at man skal ha faglig og sosial læring, utvikle seg både samfunnsmessig og følelsesmessig, i tillegg til å få en følelse av hvem man er og hvilke valg man skal ta (Illeris, 2012). Ungdomstiden kan derfor være en turbulent periode for mange, uavhengig av om man er adoptert eller ikke. Adopterte kan imidlertid ha en mer komplisert vei å gå enn de fleste andre for å nå frem til en følelse av identitet, og en trygghet i hvordan man selv og andre oppfatter en. Som følge av at de har et mer definitivt brudd i sin livshistorie, og en spesiell dobbelthet i sin livssituasjon bidrar det til at sentrale eksistensielle spørsmål synes å ha et annet, dypere og mer komplisert meningsinnhold for dem enn for andre ungdommer på deres alder (Dalen & Rygvold, 2012).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å bidra til en forståelse av hvilke problemstillinger og utfordringer utenlandsadopterte kan ha i møte med jevnaldrende og lærere i skolen knyttet til identitetsutvikling. Videre ønsker jeg å få en forståelse av hvilken rolle identitet kan ha for læring og deltakelse i skolen. Gjennom å studere deres fortellinger ønsker jeg å bidra til å frembringe kunnskap som kan bidra til å tilrettelegge hverdagen i ungdomsskolen på en best mulig måte.

Denne tematikken blir utforsket empirisk og teoretisk gjennom å stille spørsmål som: hvilke overordnede fortellinger om adopsjon kommer til uttrykk, og hva kan de fortelle oss om opplevde muligheter for tilknytning og posisjonering? Hvilken rolle opplever adopterte at deres bakgrunn har i møte med ungdomsskolen og deres jevnaldrende? Hvordan produseres og forhandles identitet i den norske skolen og samfunnet for øvrig? Og hvilke strategier anvendes i møte med ulike subjektposisjoner? På bakgrunn av dette ønsker jeg å belyse følgende overordnede problemstilling:

-
- 1. Hvilken betydning kan det å være transnasjonalt adoptert ha for deres identitetsutvikling?*
 - 2. Hvilken betydning har forholdet til egen identitet for det relasjonelle og faglige aspektet i skolen?*

Denne oppgaven setter søkelys på kompleksiteten som preger utenlandsadoptertes virkelighet, og relaterer seg til andre forskningsfelt. Blant annet har denne oppgaven hentet inspirasjon fra psykologisk, sosiologisk og sosialantropologisk forskning omkring adopsjonsfeltet. Innenfor disse forskningsfeltene har man vært opptatt av utenlandsadoptertes utvikling og tilpasning. Videre har den tatt for seg hvordan overordnede diskurser er med å prege mennesker på individnivå, samtidig som mye av antropologien har fokusert på slektskap. Jeg ser mye av dette som viktige bidrag og elementer for denne oppgaven. Når det i denne oppgaven rettes fokus mot de adoptertes egne fortellinger begrunnes dette med at jeg ønsker å løfte frem deres stemmer i forskningen. I tillegg er jeg nysgjerrig på hva som kan oppleves som utfordrende, og hva de selv oppfatter som viktige elementer for å skape en positiv virkelighet som adoptert.

1.3 Personlig motivasjon for valg av tema

Under mine tre år som bachelorstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, fordypet jeg meg i pedagogisk arbeid i en flerkulturell kontekst. Gjennom å studere samfunns-, kultur-, og minoritetsperspektivet fikk jeg et innblikk i hvordan utdanningssystemet møter og tilrettelegger for det mangfoldet som finnes i elevgruppene. Inkluderings- og minoritetsperspektivet er temaer som lenge har interessert meg. Mot slutten av min bachelorgrad fikk denne interessen en vending mot min egen bakgrunn og et tema som jeg opplevde å lese lite om i pensumlitteraturen; nemlig utenlandsadopterte. Høsten 2016 kom jeg over Utenlandsadoptertes Politiske Utvalg (UAPU) og deres arbeid for etteroppfølging av utenlandsadopterte. Gjennom kontakt med utvalget, og ved deltakelse på deres erfaringsgrupper var temaet for masteroppgaven klar og tydelig. Jeg ville skrive om utenlandsadoptertes identitetsutvikling, og om hvordan de føler seg møtt og ivaretatt i det norske utdanningssystemet.

Når jeg i denne oppgaven har valgt å sette søkelys på utenlandsadoptertes egne fortellinger skyldes dette en oppfatning av at stemmene til de adopterte selv er lite fremtredende i mye av forskningen som fins. Min interesse baserer seg på et ønske om å forstå hvordan ungdom som

er adoptert fra utlandet opplever og forstår sin situasjon, sine liv og seg selv. Flere enkelthistorier har berørt meg både som medmenneske og rent faglig. Det har vakt mitt engasjement for de utenlandsadopterte, og en interesse for å finne ut hvordan skolen kan bidra til å følge opp disse elevene. Det er blant annet med dette utgangspunktet jeg går inn i denne studien. Et personlig engasjement kan være med å berike oppgaven, men kan også prege innsamlingen og behandlingen av data. Som følge av dette er det viktig å tydeliggjøre sin egen posisjon, samt å stille seg kritisk til egne normative betraktninger gjennom hele arbeidet (Rutledal, 2012).

1.4 Studiens aktualitet og relevans for spesialpedagogikk

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012: 17).

Mennesker er ikke bare forskjellig, men har også en tendens til å gruppere seg eller å bli gruppert med referanse til forskjellighet. Slik oppstår minoritetsgrupper, og slik kan det også oppstå ekskluderingsmekanismer. I både politikk og pedagogikk er man derfor opptatt av å ta høyde for mangfold (Morken, 2017). Adopterte med sin bakgrunn og i noen tilfeller med sitt utseende befinner seg i en posisjon der de kan betraktes som en minoritetsgruppe med risiko for marginalisering av storsamfunnet (Morken & Dalen, 2015). Som spesialpedagoger der vår sentrale oppgave er å forebygge, avhjelpe og redusere barrierer bør vi innhente innsikt i hvilke utfordringer disse ungdommene står overfor i møte med majoritetsbefolkningen. På den måten kan vi sikre at de tiltak som iverksettes i skolen kommer eleven til gode i form av skolefaglig, sosial og personlig læring (Ogden & Rygvold, 2008).

Av fare for å generalisere er det viktig å presisere at majoriteten av utenlandsadopterte barn og unge klarer seg bra både i sine nye familier, på skolen og i samfunnet for øvrig. Dette kommer frem av forskning (Gärtner & Heggland, 2013) som er blitt gjennomført på området. Når man i forskning sier at utenlandsadopterte utgjør en risikogruppe, er det fordi de i tiden før adopsjonen kan ha vært utsatt for forhold som kan gi utslag i små eller store utfordringer eller problemer. Slike utfordringer kan dukke opp ved ulike tidspunkt i adoptertes liv. Her er det imidlertid viktig å poengtere at adopterte ikke nødvendigvis har større utfordringer enn egenfødte barn, men de er ofte annerledes (Broberg 2011, referert i Skaugerud et.al., 2013:11).

I spesialpedagogikken står vi overfor et dilemma mellom på den ene siden risikoen for å stigmatisere personer som møter vansker i utvikling og læring i familie, barnehage og skole, og på den andre siden risikoen for å usynliggjøre behov, barrierer og muligheter (Tangen, 2012). Dette er også tilfelle når det gjelder utenlandsadopterte. Dalen (2006) skiller mellom en fornektende, aksepterende og stressende tilnærming til adopsjon. En fornektende tilnærming er preget av underkommunisering av at det er særlige forskjeller mellom biologiske og adopterte barn. En stressende tilnæringsform preges av at alle forhold ved et barns situasjon forklares ved at barnet er adoptert. I denne oppgaven ønsker jeg å benytte en aksepterende tilnærming til adopsjon, noe som innebærer en erkjennelse av at det er vesensforskjeller mellom å være adoptert og biologiske barn både i familien og på skolen (Dalen, 2006).

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 *Transnasjonalt adopterte*

Så langt i oppgaven har jeg anvendt betegnelsen «utenlandsadopterte» som er den vanligste betegnelsen å anvende for å beskrive personer som er adoptert fra utlandet. I det følgende har jeg i hovedsak valgt å anvende termen «transnasjonalt adopterte», med mindre jeg direkte refererer til tekster og kilder som anvender andre betegnelser. I tillegg benyttes termen «adoptert» for å skape variasjon og forenkling. «Adoptert» viser i denne sammenheng til personer som er adoptert fra utlandet.

Mens «utenlandsadopterte» er begrepet som anvendes mest i Norge, i tillegg til «internasjonalt adopterte», har nyere publikasjoner i større grad benyttet termen «transnasjonalt adopterte» (Petersen, 2009. Zhao, 2012). Selv om termene refererer til samme type adopsjon over landegrensene, innebærer bruken av de ulike teoretiske implikasjoner. Jeg begrunner valget med at begrepet «transnasjonalt adopterte» er mer dekkende for forståelsen av at når et barn adopteres fra et annet land, fortsetter landegrensene man har krysset å ha betydning i å forme identiteten vår i dagens globaliserende kontekst (Zhao, 2012). Lene Myong Petersen (2009) påpeker for eksempel at å studere adopsjon som en transnasjonal prosess bør «leses som er forsøk på å tenke adopsjon i sammenheng med andre strømninger (flow) av gjenstander, mennesker, arbeidskraft og kapital, som vedvarende overskrider nasjonalstatens grenser» (Petersen, 2009:35). Bruken av en transnasjonal terminologi åpner opp for en forståelse av at

det adopterte subjekt ikke nødvendigvis foretar en endelig reise fra A til B, definert av en pre-adopsjonsfase (fortid) og en post-adopsjonsfase (nåtid). I stedet kan man tenke seg at man i høyere grad beveger seg fram og tilbake mellom forskjellige geografiske lokaliteter, sosiale kontekster, etniske identiteter, språkpraksiser, temporaliteter og klasserelaterte tilhørighetsforhold (Petersen, 2009).

1.5.2 Identitet og subjektposisjon

Identitet har vært studert på ulike måter i adopsjonsfeltet, og har i skandinavisk adopsjonsforskning vært sterkt påvirket av psykologer som E. H. Erikson og J. E. Marcia. Selv om de kommer med viktig innsikt i identitetsutviklingen, er det sentralt i denne sammenheng å se nærmere på hvordan identitet formes av subjektposisjoner og diskurser. Jeg tar derfor avstand fra en essensialistisk forståelse av identitet som en indre kjerne, som er fast og statisk. I stedet etablerer jeg en konstruktivistisk forståelse av identitet der identitet er sosialt konstruert. Heller enn noe man er, handler altså identitet om en prosess av å bli noe.

Når jeg her legger en konstruktivistisk forståelse av identitet til grunn, innebærer ikke det at jeg ser på individet som fullstendig fristilt i sin identitetskonstruksjon. Valgfrihet og spillerom begrenses av at tegn har sosialt etablerte betydninger (Dyrlid, 2017). Når jeg her også benytter subjektposisjon og subjektbegrepet i relasjon med identitet, innebærer dette at individet aktivt prøver å forstå seg selv i relasjon til omverdenen og de signalene de får i ulike kontekster. Subjektiviseringsbegrepet viser til komplekse sosiale prosesser hvor subjektivisering stadig skapes og gjøres (Chinga-Ramirez, 2015).

1.5.3 Skolens psykososiale miljø

I tillegg til identitetsutvikling, er sosial deltakelse og læring viktige begreper i oppgaven. Med dette menes relasjoner til jevnaldrende og lærere i skolen, og det sosiale miljøet i skolen. Et godt psykososialt miljø er en individuell rett som alle elever har, og er et ansvar som skolen og skoleeier er pålagt å oppfylle etter beste evne. For å kunne sikre dette innebærer det at man både arbeider systemrette og individrettet. Hvordan vi presterer sosialt har betydning for hvordan vi presterer faglig. Det sosiale og faglige er derfor viktig å se i sammenheng, og elevenes trivsel vil naturligvis avhenger mye av det psykososiale miljøet i skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015).

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er innledet med en kort beskrivelse av den generelle situasjonen for adopterte i dag. For å kontekstualisere oppgavens tema er det gitt en beskrivelse av ungdomstiden, med særlig fokus på hva som kan være med å prege transnasjonalt adoptertes identitetsutvikling i denne tiden. Med utgangspunkt i problemstillingen som er presentert, vil jeg nå bevege meg videre inn i resten av studien.

Masteroppgaven består av syv kapitler.

Kapittel 2 presenterer adopsjonsfeltet med en kort historisk innføring. Videre gis det en innføring i kunnskapsstatus og forskning på feltet.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet er todelt, der det først vil bli redegjort for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, etterfulgt av utvalgt teori som benyttes i den påfølgende analysen.

Kapittel 4 tar for seg studiens metodologiske tilnærming.

Kapittel 5 presenterer funn fra studien og analysen.

Kapittel 6 drøfter oppgavens hovedfunn i lys av oppgavens overordnede problemstillinger og med utgangspunkt i det som er blitt presentert i kapittel 2, 3, og 5.

Kapittel 7 består av en oppsummering av oppgavens hovedfunn. Videre presenteres metodiske innvendinger og refleksjoner rundt hvilken kunnskap det er økt behov for i lys av funnene.

2. Kunnskapsstatus

Fra 1960-tallet utviklet transnasjonale adopsjoner seg til å bli et globalt fenomen, og vi har siden den tid sett både en økning og nedgang i antall adopsjoner hit til landet. I tråd med interessen for å adoptere, vokste også interessen for å finne ut hvordan det har gått, og går, med barna som adoptertes fra utlandet. Her i Norge har adopsjonsforskningen foregått i over 30 år, og har vært særlig opptatt av barnas tidlige utvikling, språk, læring og identitet. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for transnasjonal adopsjon, med utgangspunkt i adopsjonsfeltets utvikling her i Norge. Videre vil jeg gi en beskrivelse av transnasjonalt adopterte og adopsjonsforeldre, før jeg etter hvert vil komme inn på forskningsfeltet om adopsjon. Formålet er å gi et rammeverk for hva adopsjon innebærer og faktorer som kan ha betydning for hvordan adopterte opplever sin situasjon.

2.1 Transnasjonale adopsjoner i Norge

Adopsjon innebærer en omsorgsovertakelse der et barn flyttes fra en institusjon eller fra en familie, som av ulike årsaker ikke kan ivareta omsorgen for barnet, over til en mer økonomisk ressurssterk familie. I Norge er et sentralt aspekt ved adopsjoner at de skal være til barnets beste, og at adopsjonen vil gi barnet mulighet for en positiv utvikling når de biologiske foreldrene ikke er i stand til å gi dette selv (Gärtner & Heggland, 2013). Ved adopsjon får adoptivbarnet samme rettsstilling som om de var adoptivforeldrenes egne biologiske barn. Samtidig faller rettsforholdet til barnets biologiske slekt bort (Adopsjonsloven §24: Gärtner & Heggland, 2013)¹.

Moderne adopsjon er ikke av en ny karakter, men er noe som har foregått i en årrekke, og har en historie som strekker seg tilbake til andre verdenskrig. Frem til 1960-tallet var adopsjoner her til lands ensbetydende med nasjonale adopsjoner, som følge av at mange norske barn ikke hadde mulighet til å vokse opp hos sine biologiske foreldre (Dalen & Rygvold, 2012). Med en mer liberal abortlovgivning og stadig bedre velferdsordninger ble færre norske barn tilgjengelige for adopsjon. Samtidig som krig og kriser i andre deler av verden førte til at

¹ Norge reguleres adopsjoner fra utlandet gjennom Adopsjonsloven (2018), FN's barnekonvensjon (1989) og Haagkonvensjon om vern av barn og samarbeid ved internasjonale adopsjoner (1993) (Howell, 2006). Videre må adopsjonen foregå gjennom en godkjent norsk adopsjonsorganisasjon. I Norge har vi følgende organisasjoner: Verdens barn, Adopsjonsforum og InorAdopt.

omsorgen for barna der ble svekket, og at de derfor ble adoptert til rikere land (Gärtner og Heggland, 2013).

De første transnasjonale adopsjonene ble gjennomført i slutten av 1960-tallet, og foregikk på individuell basis som såkalte «misjonæradoptsjoner», frem til begynnelsen av 1970-tallet. På denne tiden var det i hovedsak et humanitært solidarisk prosjekt for å ta seg av de foreldreløse barna. Transnasjonale adopsjoner utviklet seg etter hvert til å bli et globalt fenomen (Howell, 2006). Dette, i kombinasjon med etablering av adopsjonsforeningene i 1969 (Verdens barn) og i 1970 (Adopsjonsforum) bidro etter hvert til en økning i antall adopsjoner til Norge (Dalen & Rygvold, 2012). Lenge var det Korea og Colombia som flest adopterte fra. I dag adopteres det også fra andre asiatiske land, blant annet Thailand og Filippinene, i tillegg har man de siste årene adoptert fra Sør-Afrika, Russland, Polen og Romania (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019. Dalen & Rygvold, 2012).

Fra å være et solidarisk prosjekt for å ta seg av foreldreløse barn, har motivasjonen for å adoptere etter hvert utviklet seg til å bli en måte for ufrivillige barnløse par å oppfylle sitt ønske om å få barn. I motsetning til en vanlig oppfatning er det flere folk i Vesten som ønsker å adoptere, enn det finnes barn som offisielt sett blir gjort tilgjengelige for adopsjon (Howell, 2006). Mens det tidligere ble gjennomført mellom 500-700 adopsjoner per år, skjedde det en dramatisk nedgang i antall adopsjoner fra utlandet rundt 2006. Her i landet var antall adopsjoner fra utlandet helt nede i 87 i 2018 (SSB, 2019). Det finnes i dag rundt 20 000 barn, unge og voksne i Norge som er adoptert fra utlandet (Dalen, Rygvold & Theie, 2017).

Nedgangen i antall adopsjoner skyldes ulike faktorer. Noe av grunnen ligger i reaksjoner blant giverlandene, der adopsjon først og fremst ses på som en politisk sak mellom stater, fremfor et humanitært anliggende (Howell, 2006). Flere giverland har etter hvert blitt mer restriktive i sin holdning til å adoptere barn til utlandet. I stedet har man forsøkt å øke adopsjoner innenfor egne landegrenser og bedre kvaliteten i omsorgen for barn som ikke kan være hos sine biologiske foreldre. Disse faktorene fører til en nedgang i antall barn som gjøres tilgjengelige for adopsjon. Nedgangen har også ført til en endring blant de transnasjonale adoptivbarna som kommer til landet. Man har blant annet sett at de som blir gjort tilgjengelige for adopsjon utgjør en mer belastet gruppe enn tidligere (Dalen, et.al., 2017).

2.2 Transnasjonale adoptivbarn

Jeg har hittil gitt en redegjørelse for hva adopsjon innebærer og en kort historisk innføring av adopsjonsfeltet i Norge. Jeg har derimot sagt lite om hvem de transnasjonalt adopterte er. Selv om det ofte henvises til adopterte som en gruppe med felles historie og flere fellestrekk er det viktig å være klar over at adoptivbarn utgjør en svært heterogen gruppe. Blant annet er det variasjoner i alder ved ankomst, mange kommer fra ulike fødeland og har vokst opp under svært forskjellige pre-adopsjonsforhold. Når det er sagt finnes det en del fellestrekk ved transnasjonalt adoptertes livssituasjon som jeg vil utdype i det følgende.

2.2.1 Adopsjonsalder, kjønn og opprinnelsesland

De unge adopterte i min intervjuundersøkelse ble adoptert til Norge i en tid da Sør-Korea, Kina og Colombia var landene der flest adopterte fra. Av asiatiske land var Sør-Korea lenge blant de dominerende landene når det gjelder antall adopsjoner. Kina ble imidlertid fremtredende som adopsjonsland i siste halvdel av 1990-tallet som følge av ettbarnspolitikken som ble ført i landet (Jakobsen, 2001. SSB, 2002). Ifølge Adopsjonsforum (2019) er de fleste barna under tre år ved ankomst til Norge. Selv om det i mange land er mange større barn som trenger familier er det kun et fåtall av disse som adopteres hit. Dette skyldes delvis en nokså streng holdning til adopsjon av eldre barn fra norske myndigheters side, men også at mange adopsjonssøkere ønsker å adoptere små barn (Adopsjonsforum, 2019). Når det gjelder kjønn er det slik at barn av begge kjønn frigis for adopsjon. Selv om det til tider har vært noen forskjeller i antall jenter og gutter som er blitt adoptert, er forskjellen imidlertid ikke nevneverdig, men viser i stedet store variasjoner mellom landene det adopteres fra (Jakobsen, 2001).

2.2.2 Transnasjonalt adoptertes spesielle livssituasjon

Barn som er adoptert fra utlandet har en spesiell livshistorie i den betydning at de fleste er født under ugunstige forhold, og deres første levetid har vært preget av omsorgssvikt eller å bli separert fra biologisk mor, underernæring, og manglende fysisk og psykisk stimulering. Slike faktorer kan gjøre barna sårbare i forhold til senere utvikling (Dalen, 2013). Det skal nevnes at det finnes store variasjoner i adoptivbarnas omsorgssituasjon. Enkelte har tilbrakt de første levemånedene med god omsorg på et barnehjem, eller fosterhjem med relativt faste omsorgsgivere. Mens andre kan ha opplevd sine første levemåneder preget av omplasseringer

eller bytte av omsorgspersoner. Opprinnelseslandene har forskjellige ordninger og ulik praksis for hvordan man tar hånd om barna som ikke kan bo hos sin biologiske familie. I tillegg spiller økonomi og tilgjengelighet en rolle i avgjørelsene (Dalen, 2006).

Felles for de fleste adopterte er at de har lite kjennskap til deres genetiske opphav. Dette kommer av at myndigheter og institusjoner er forsiktige med å gi ut informasjon om et adoptivbarn med tanke på anonymitetshensyn (Dalen, et.al., 2017). Under intervjuene med informantene er det flere som har uttrykt at det å gi fra seg et barn eller å få et barn utenfor ekteskap er svært tabubelagt i deres fødeland. Med hensyn til biologisk mor velger mange derfor å utgi få opplysninger til adoptivbarna. I tillegg er det mange tilfeller der man ikke har adgang til noen opplysninger, dette er særlig tilfeller der mødre har etterlatt seg barna på et offentlig sted, utenfor et barnehjem eller politistasjon for at andre skal ta seg av barna (Dalen, 2013). Som følge av dette har man lite kunnskap om barnas genetiske arv, deres potensialer, mulige sykdommer eller funksjonsnedsettelse (Dalen, et.al., 2017).

I motsetning til andre minoritetspråklige grupper i landet som har mulighet til å ha en flerspråklig utvikling, er et av adoptivbarnas særpreg at mange har en brutt språkutvikling. Dette innebærer at adoptivbarna som regel ikke fortsetter å utvikle deres språklige ferdigheter på morsmålet sitt. I stedet blir denne språkutviklingen brutt fordi det første morsmålet som regel erstattes med et «andre førstespråk» etter adopsjonen, i dette tilfellet norsk (de Geer, 1992 referert i Dalen & Rygvold, 2012). Dalen og Rygvold (2012) påpeker at det til tross for at mange adoptivforeldre prøver å legge til rette for at de skal opprettholde sitt opprinnelige morsmål ser ut til at de mister eller glemmer dette språket til fordel for det nye. Dette kan henge sammen med mangelfull tidlig kommunikasjon, svak mestring av det første morsmålet så vel som at dette ikke er funksjonelt i barnets nye omgivelser (Dalen & Rygvold, 2012).

2.2.3 Adoptivforeldre

De fleste som adopterer barn fra utlandet, er ufrivillig barneløse. Mange har gjennomgått infertilitetsbehandlinger og flere prøverørsforsøk. Når forsøkene ikke lykkes, men ønske om å få barn fortsatt er sterkt til stede blir alternativet for mange adopsjon. I noen tilfeller ser man også ektepar som har ett eller flere egne barn fra før, og de som velger å adoptere fremfor å føde egne barn (Sætersdal & Dalen, 1999). Som følge av kravene som stilles til adoptivforeldre er denne gruppen ikke representativ for foreldre generelt. De har ofte høyere utdanning, bedre økonomi og utgjør veldig stabile familier med langt færre skilsmisser enn hva man finner blant

biologiske foreldre (Dalen 2013; Dalen, et. al. 2008; Rosnati, Monteiroso & Barni 2012, referert i Dalen, et.al., 2017).

En sammenlikning av yrkestilknytning i adoptivfamilier og familier med biologiske barn viser at hver fjerde transnasjonalt adopterte har en far eller mor som jobber innenfor helse-, sosial, eller undervisningssektoren. At så mange adoptivforeldre arbeider innenfor yrker som gjør at de ofte kommer i kontakt med barn og unge og med hjelpeapparatet, kan være positivt for barna. I tillegg har det vist seg at adoptivfamiliene utgjør stabile og støttende miljøer som bidrar positiv på adoptivbarnas utvikling. Foreldre til adopterte barn hjelper mer med lekser og engasjerer seg mer i barnas skolehverdag. Dette engasjementet har som oftest positiv virkning på barnas læring, men kan i enkelte tilfeller ha uheldig innvirkning ved at det stilles for høye krav til barnas prestasjoner (Dalen & Rygvold, 2012).

2.3 Adopsjon som forskningsfelt

Kunnskap om transnasjonal adopsjon, og transnasjonalt adopterte har som tidligere nevnt foregått i over 30 år. I Skandinavisk kontekst kom adopsjonsforskningen i gang på slutten av 1970-tallet, der Norge og særlig Sverige har vært viktige bidragsytere. Adopsjonsforskningen i Danmark og Finland har vært i et mindre omfang, noe som kan skyldes at adopsjonsfeltet både har vært og fortsetter å være et svært underprioritert felt innenfor mange fagområder (Gärtner & Heggland, 2013. Petersen, 2009). Mange av de tidligere studiene er gjennomført av psykologer og spesialpedagoger, og har satt søkelys på tilpasning og den første tiden med adoptivfamilien, samt adoptivbarnets språkutvikling og fungering i skolen. Fra 1990-tallet ble det etter hvert utviklet en interesse for å undersøke transnasjonalt adoptertes identitetsutvikling (eg. Brottveit 1999. Sætersdal & Dalen 1999.), og senere for psykiske lidelser.

Generelt sett sier både internasjonal og nasjonal forskning at adopsjon representerer en positiv intervensjon for de barna som av ulike grunner ikke kan bo hos sine biologiske familier (Dalen, et.al., 2017. van Ijzendoorn & Juffer, 2006). Sammenlignet med sine medelever som har vært bosatt i institusjoner, har majoriteten av transnasjonalt adopterte langt bedre vekst, kognitiv kapasitet og tilknytning (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Plassering av barn på institusjon i en så tidlig alder har vist seg å hemme barnas generelle utvikling (Zeanah, et.al. 2005 referert i Dalen, et.al., 2017. Juffer & van Ijzendoorn, 2005). I tillegg har det vist seg at slike forhold gir lite muligheter for fysisk og kognitiv stimulering, og at den personlige kontakten med en fast og trygg omsorgsperson ofte blir mangelfull (Dalen, et.al., 2017). Adoptivforeldre har

som oftest gode forutsetninger for å tilby barna positive og trygge oppvekstmiljøer, og bidrar derfor positivt til barnas videre utvikling.

Forskningsresultater (Askeland, Hysing, Aarø, Tell & Sivertsen, 2015) viser på den andre siden at en viss prosentandel av de transnasjonalt adopterte har en større risiko for å få problemer på enkelte områder sammenholdt med normalpopulasjonen (Dalen, et. al. 2017). På bakgrunn av oppgavens problemstilling og sentrale fokus på ungdomsskolen velger jeg her i hovedsak å konsentrere meg om tre hovedområder i forskningen. Dette er transnasjonalt adoptertes fungering i skolen, deres psykiske helse og identitetsutvikling.

2.3.1 Fungering i skolen

Forskning om transnasjonalt adoptertes skolekompetanse viser sprikende resultater. Noen studier viser at det ikke er noe forskjeller mellom adoptert og ikke-adoptert, mens andre tyder på at det er signifikante forskjeller (Dalen & Rygvold, 2012). Sprikene i forskningsresultatene kan ifølge Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen og Dalen (2010) skyldes at man har målt innenfor ulike aldersgrupper, eller at enkelte tar utgangspunkt i karakterer mens andre kun fokuserer på lærernes vurderinger. I sin kunnskapsoppsummering finner Gärtner og Heggland (2013) imidlertid sterkt evidensgrunnlag for at transnasjonalt adopterte presterer noe lavere sammenlignet med normalpopulasjonen. Dette er med unntak av barn og ungdommer som er adoptert fra Sør-Korea, som gjennomsnittlig skårer likt med normalpopulasjonen (Gärtner & Heggland, 2013). Vinnerljung et.al. (2010) har tatt utgangspunkt i registerstudier fra Sverige for å kunne analysere transnasjonalt adoptertes kognitive og skolefaglige prestasjoner. Resultatene støtter opp om at det er en spredning i ferdigheter innenfor den adopterte gruppen. Samtidig viser de at det er en høyere prosentandel som har lave kognitive ferdigheter og svake skoleprestasjoner (Vinnerljung et.al., 2010).

Adopsjonsforskning som har vært opptatt av adoptertes fungering i skolen har også vist at noen transnasjonalt adopterte viser noe mer hyperaktiv atferd, og lærevansker. Her er det imidlertid viktig å påpeke at mange av disse barna er adoptert fra land i Øst-Europa og fra Russland, i tillegg til at opphold på institusjon må tas i betraktning (Rutter, et.al. 2007. Gärtner & Heggland. Smith, et.al. 2018)². Når det er sagt viser Juffer og van Ijzendoorn (2005) sin

² Noen studier har påvist en større utbredelse av psykiske vansker og hyperaktiv atferd blant barn adoptert fra Øst-Europa og Russland. Studiene begrunner funnene med at barn adoptert fra disse landene har hatt ulike preadopsjonsforhold som kan

meta-analyse at hyperaktiv atferd er mer fremtredende i tidlig alder, enn når adoptivbarna når ungdomsalder. Når det gjelder lærevansker hevder Dalen et.al. (2017) at dette delvis kan være knyttet til en utbredt grad av hyperaktiv atferd, som igjen virker inn på barnas evne til konsentrasjon og oppmerksomhet. Andre vansker kan skyldes forsinket språkutvikling, svikt i kognitiv utvikling, eller symptomer på reaktive tilknytningsvansker (Dalen, et. al. 2017. Raaska, et. al. 2012).

2.3.2 Psykisk helse

Ifølge Dalen (2013) har utvikling av sosiale ferdigheter blitt stadig mer vektlagt i barns oppvekst, og mestring av slike ferdigheter blir av mange sett på som avgjørende for senere tilpasning og fungering. Jeg ser dette temaet i sammenheng med adoptertes psykiske helse. Psykisk helse knyttes her til eksternaliserende og internaliserende lidelser, sosial tilpasning, tilknytning og mobbing. Mange studier har vært opptatt av transnasjonalt adoptertes psykiske helse og tilpasningsdyktighet som følge av at denne gruppen har en bakgrunn som gjør de mer utsatt for å utvikle vansker tilknyttet disse områdene. Hjern, Lindblad og Vinnerljung (2002) har antydnet at transnasjonalt adopterte har lavere selvtillit, og større risiko for å utvikle alvorlige psykiske vansker. I tillegg viser de i samsvar med Rutter et.al. (2007) at enkelte adoptivbarn er mindre sosialt tilpasningsdyktige enn jevnaldrende i normalpopulasjonen.

Som mye av forskningen angående denne gruppen barn og ungdom gjelder disse funnene en minoritet, mens majoriteten av transnasjonalt adopterte i hovedsak opplever adopsjon som en positiv effekt for deres psykiske helse, kognitive utvikling og tilpasning. Det skal også nevnes at forskningsfunnene er noe sprikende. Mens for eksempel Askeland et.at (2015) hevder at ungdomsalderen er en særlig sårbar tid, mener Juffer og van Ijzendoorn (2005) at adopterte har større vansker i sen barndomsalder. Juffer og van Ijzendoorn (2005) begrunner dette med at adopterte i ungdomsalderen har en større forståelse for hva adopsjon innebærer og derfor slår seg til ro med dette. Mens Askeland et. al. (2015) knytter ungdomsalderen til identitetsutvikling og mer selvstendighet fra foreldrene, noe som kan oppleves som utfordrende for enkelte. En annen innvending ved resultatene er at psykiske helse ofte er målt

gjennom spørreskjemaer som skal måle psykisk helse generelt. Dette gjør at man vet lite om spesifikke områder for adoptertes psykiske helse (Askeland, et.al. 2015).

2.3.3 Identitet

Spørsmålet om identitet har lenge vært et sentralt tema innenfor adopsjon og adopsjonsforskning (e.g. Brodzinsky 1990. Sætersdal & Dalen 1999. Brottveit 1999). Temaet har vært av interesse av flere grunner, blant annet er transnasjonale adopsjoner som oftest synlige. Det innebærer at de fleste har et utseende som skiller dem fra viktige omsorgspersoner, noe som gjør at adoptivforeldre ikke kan holde adopsjonen skjult for hverken barnet eller omverdenen. For mange transnasjonalt adopterte innebærer dette at de på et eller annet tidspunkt i livet kommer til å måtte ta et standpunkt i hvordan de velger å forholde seg til adopsjonsforholdet og til sin etnisitet. Interessen for temaet skyldes også adoptertes diskontinuitet i deres livshistorie, noe som gjør at mange vil måtte streve med eksistensielle spørsmål (Dalen & Rygvold, 2012).

Forskningen som tar for seg transnasjonalt adoptertes identitet viser at det ikke nødvendigvis følger noe mønster. Imidlertid konkluderer de fleste med at adopterte vil støte på utfordringer når det gjelder deres selvoppfatning, og hvordan de skal håndtere det å høre til to kulturer (Howell, 2006). Sætersdal og Dalen (1999) fant i sin studie at en del ungdommer hadde en aksepterende eller fornektende holdning til deres eget utseende. I senere uttalelser har Dalen et.al. (2017) hevdet at mange adopterte har en mer aksepterende holdning til deres bakgrunn enn til deres utseende. Noe av problemets kjerne knyttes til at utseende skiller dem fra familie og venner, og plasserer dem med grupper de ikke nødvendigvis selv identifiserer seg med (Sætersdal & Dalen, 1999). Brottveit (1999) fant i sin intervjuundersøkelse at de transnasjonalt adopterte hadde tre hovedmåter å forholde seg til egen etnisk identitet på. De *etnisk norske* omfatter ungdom som ønsker å bli oppfattet som norske, disse legger derfor mest vekt på det norske i sin personlige identitet. De *dobbelt etniske* vektlegger begge sider, både det norske og deres tilhørighet til opprinnelseslandet. De *kosmopolitiske* kjennetegnes av at de oppfatter seg som mennesker uansett bakgrunn eller etnisitet. For dem er det ikke viktig å fremheve verken det norske eller det etniske.

Gärtner og Heggland (2013) påpeker at de skandinaviske landene skiller seg fra andre mottakerland som følge av at det er mindre etnisk og kulturell heterogenitet i disse landene. Sammenlignet med de første adoptivbarna sin ankomst, møter dagens adoptivbarn imidlertid

en langt mer heterogen befolkning enn på 1960- og 70-tallet. Likevel er det blitt spekulert i om dette kan gjøre det vanskeligere for adoptivbarn å vokse opp i de skandinaviske landene, som følge av at de her vil skille seg ut fra resten av befolkningen sammenlignet med mer flerkulturelle samfunn (Sætersdal & Dalen, 1999. Gärtner & Heggland, 2013). Dette er interessante faktorer som følge av at forskningsfunn ofte viser til adoptertes opplevelse av å ha et annet utseende enn sine omsorgspersoner (Sætersdal & Dalen 1999. Brottveit 1999).

Til tross for at identitet, og særlig etnisk identitet, har vært et hyppig tema innenfor adopsjonsforskningen, har den i hovedsak blitt studert i forhold til tilpasningsprosesser. Disse setter søkelys på hvordan transnasjonalt adopterte må tilpasse seg en «ny» familie og samfunn (e.g. Sætersdal & Dalen 1999. Zhao, 2012). Videre har de fleste studier basert seg på identitetsteorier fra Erikson, Kirk og Marcia. Selv om mange av disse studiene har vært viktige bidragsyttere og utgjør et godt utgangspunkt for å studere temaet videre, støtter jeg meg på Zhao (2012) når hun hevder at disse studiene ikke adresserer i hvilken grad adoptertes «tilleggsarbeid» blir nødvendiggjort av samfunnet. Forskningen i USA og England har i større grad sett etnisitet som en sentral variabel, ved å ta for seg dilemmaet ved å adoptere barn med en annen etnisk bakgrunn enn adoptivforeldre (Gärtner & Heggland, 2013).

Med unntak av Signe Howell (2006) som har studert transnasjonal adopsjon i relasjon til slektskap, er det hovedsakelig Monica Dalen, Barbro Sæterdal, Pål Kjetil Botvar og Ånund Brottveit som har stått for det meste av forskningen på adoptertes identitet i den norske konteksten. Selv om disse har vært viktige bidragsyttere, reiser det likevel noen spørsmål til hvor (u) betydelig innflytelse dette har for de diskurser som dominerer og former vår forståelse av transnasjonalt adoptertes identitetsarbeid. Har det faktum at det per dags dato er noen få fagfelt, og personer, som dominerer den norske adopsjonsforskningen noen betydning for den kunnskapen som produseres om transnasjonal adopsjon? På bakgrunn av slike spørsmål har jeg for denne studien ansett det som relevant å søke kunnskap også andre steder. Dette har ført meg i retning av en såkalt «kritisk adopsjonsforskning» der det i hovedsak er arbeidet til Lene Myong Petersen (2009) og Yan Zhao (2012) jeg har hentet inspirasjon fra.

2.4 Kritisk adopsjonsforskning

Inspirert av kritiske rasestudier, feministisk teori og kjønnsstudier, undersøker kritisk adopsjonsforskning premisene og perspektivene i samfunnet for å analysere og forstå adopsjon og transnasjonal adopsjon. Slik utfordrer de den vestlige forestillingen om at

transnasjonal adopsjon er en ideell, humanistisk, utvilsomt god praksis som er en form for å hjelpe til i landene i den tredje verden. I Skandinavisk kontekst deler denne type forskning et fokus på å vise at «rase» er av relevans når det kommer til adoptertes erfarte opplevelser. Videre viser de at slektskap, røtter, rase, identitet, familieidealer og politikk må sees i sammenheng med rådende ideologier i samfunnet (Zhao, 2012).

I sin studie av adopterte, plasserer Petersen (2009) seg innenfor en poststrukturalistisk feministisk subjektiveringsteori, der subjektivering fungerer som et analytisk begrep for å forstå koreansk adoptertes tilblivelsesprosess i Danmark. Analysen hennes viser en spenning mellom rasialisering som sentralt blant adoptertes opplevelser og en overordnet oppfattelse som utelukker rasialisert differensiering. Som følge av fargeblindhet, og en antirasistisk ideologi, dempes eller nedtones den rasialiserte annerledesheten, og gir lite rom for de adopterte til å artikulere sine rasialiserte opplevelser av ting. Gjennom sine analyser viser Petersen (2009) at in- og eksklusjonsprosesser, og majo- og minoritisering ikke utelukkende formuleres gjennom etnisk differensiering, men også rasialisert differensiering (Petersen, 2009. Zhao, 2012).

Innenfor de norske adopsjonsstudiene er det vanskelig å finne noen som eksplisitt følger det kritiske perspektivet slik Petersen og andre forskere (e.g. Hübinett 2007. Tigervall 2008) gjør. Blant de få er Yan Zhao (2012) sin doktoravhandling om adoptertes identitetsarbeid, der hun setter søkelys på tatt for gittheter i samfunnet, og hvordan det «å se annerledes ut» blir oppfattet i relasjon til norskhet. Gjennom sin analyse undersøker hun hvordan adopterte forholder seg til det å se annerledes ut, og hvordan de posisjonerer seg i det norske samfunnet (Zhao, 2012). I relasjon til adoptertes identitetsarbeid kan man til en viss grad trekke inn bidrag fra både Geir Follevåg (2002) og Signe Howell (2006) ved at de begge utfordrer noen av de rådende forståelsene i adopsjonsforskningen. Howells forståelse av slektskap utgjør et viktig bidrag i min teoretiske forståelse og vil derfor utdypes nærmere i kapittel 3.

2.5 Oppsummering

Hensikten med dette kapittelet har vært å gi en kort innføring av adopsjonsfeltet i Norge, og et bakgrunnstappe for hvem de transnasjonalt adopterte er. På bakgrunn av at adoptivbarn er en svært heterogen gruppe har det vært viktig for meg å skissere noe av det som følger med barna når de ankommer Norge, og hvordan dette kan påvirke dem i ulike livsfaser. Videre har kapittelet tatt for seg sentrale funn i forskningen, der det har vært satt særlig søkelys på

adoptertes tid i skolen, deres psykiske helse og deres identitetsutvikling. En gjennomgang av dette viser at majoriteten av transnasjonalt adopterte klarer seg fint til tross for hva de har opplevd i sin første levetid. For fagpersoner som kan støte på arbeid med adopterte, fins det likevel områder man bør være bevisst på at kan oppleves som utfordrende, og som man derfor bør tilegne seg kompetanse på.

Den kritiske adopsjonsforskningen som er blitt presentert overfor har bidratt til å forstå betydningen av å se transnasjonalt adoptertes identitetsarbeid i sammenheng med diskurser om norskhet, og majo- og minoritetsprosesser i samfunnet. Selv om jeg her ikke plasserer meg innenfor noen av tradisjonene, utgjør forskningen som er presentert et viktig utgangspunkt for min teoretiske forståelse av adopsjonsfeltet, med særlig hensyn til adoptertes identitetsarbeid. Jeg ønsker å bidra til adopsjonsfeltet hovedsakelig fra et spesialpedagogisk perspektiv, der overordnede diskurser ses i relasjon til en norsk skolekontekst.

3. Teori

I denne oppgaven har jeg valgt å presentere aktuell teori under to hovedoverskrifter: *vitenskapsteoretisk forankring* og *teoretisk rammeverk*. Jeg har i hovedsak vært inspirert av en fenomenologisk-hermeneutisk forståelse og redegjør for mitt vitenskapsteoretiske ståsted under kapittel 3.1 med utgangspunkt i begrepene fenomenologi, hermeneutikk og sosialkonstruktivisme. På bakgrunn av informantenes fortellinger og analyseprosessen har jeg gjort et utvalg av teori basert på sosialkonstruktivisme, poststrukturalisme og sosiokulturell læringsteori. Disse perspektivene vil bli presentert i punkt 3.2. I hovedtrekk kan man si jeg har vært inspirert av en postmodernistisk tenkning, som peker på viten som en diskursiv praksis, på et mangfold av fortellinger, som i høyere grad er lokale, kontekstuelle og flytende. Den understreker vitens relasjonelle natur og språkets natur (Anderson, 2003). «Vi kan ikke vite noe om verden direkte, vi kan kun forholde oss til den gjennom våre opplevelser. Vi fortolker hele tiden våre opplevelser og fortolker våre fortolkninger. Og som et resultat av dette utvikler viten seg og blir stadig mer bred og kompleks» (Anderson, 2003: 65). På bakgrunn av dette har jeg valgt teori som til en viss grad er beslektet, men som jeg opplever at utfyller hverandre slik at jeg har kunne få et bredt bilde av de adoptertes erfaringer. Kapittel 3.2 er ment å gi en presentasjon av hovedtrekkene i teoriene.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Refleksjoner rundt dataenes meningsinnhold er særlig fremtredende i de senere stadiene av forskningsprosessen. Imidlertid representerer forståelse og fortolkning av data også en gjennomgående aktivitet i løpet av undersøkelsen. Den forståelsen som utvikles gjennom forskningsprosessen må ses i sammenheng med den forforståelsen vi som forskere bringer med oss inn i prosjektet. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring og tendensene i materialet vil stå i et gjensidig påvirkningsforhold, og sammen danne utgangspunkt for både informasjonen vi søker og forståelsen som utvikles (Thagaard, 2013). Min forankring i dette prosjektet baserer seg på en forståelse av at virkeligheten er kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012). Prosjektet kan derfor plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datamaterialet.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl, men forbindes i dag også med navn som Heidegger, Sartre, og Merleau-Ponty, som alle har hatt ulike tilnærminger til denne filosofiske retningen. En fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt innenfor kvalitativ forskning, og baserer seg på en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Alfred Schütz (1970; Tjora, 2018) gjorde fenomenologien relevant innenfor sosiologien ved å hevde at faget bør være opptatt av hvordan samfunnsmedlemmene forstår verden rundt seg i interaksjon med andre. Fenomenologien tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse, og søker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.

I denne studien har fenomenologien vært et velegnet utgangspunkt for å studere fenomenet fra et «innenfra-perspektiv» og et «nedenfra-perspektiv». Når man studere fra et innenfra-perspektiv undersøker vi det å være transnasjonalt adoptert slik personen selv erfarer det. Det har vært viktig for meg å stille spørsmål som gir rom for informantenes fortellinger å komme frem, og på den måten få en forståelse av hvilken mening de tillegger sine erfaringer. Når jeg her referer til å studere et fenomen fra et nedenfra-perspektiv viser jeg til at informantenes fortellinger har dannet grunnlag for oppgavens teoretiske rammeverk. Gjennom grundige, «tykke», beskrivelser fra ulike perspektiver gir det forskeren et utgangspunkt for å undersøke om det er fellestrekk ved beskrivelsene. Dette, i kombinasjon med tidligere forskning på feltet gir mulighet for å danne en forståelse av det man studerer (Thagaard, 2013. Thomassen, 2006).

Fenomenologien som metodisk tilnærming krever en mest mulig forutsetningsløs undersøkelse. Det vil si at for å kunne komme fram til fenomenets vesen, eller essens, må vi i størst mulig grad legge fra oss vår egen forforståelse av fenomenet, slik at vi kan studere det slik det viser seg for oss. Vi mennesker kan imidlertid ikke frigjøre oss helt fra våre perspektiv: «vi erfarer alltid fra et eller annet perspektiv, vi kan aldri erkjenne verden slik den er i seg selv, uavhengig av oss». Til tross for at jeg søker å forstå hvordan det er å være transnasjonalt adoptert fra et annet perspektiv enn mitt eget, kan jeg ikke frigjøre meg helt fra mine perspektiver. Intervjusituasjonen representerer en sosial interaksjon der vi både forstår og fortolker innenfor en gitt kontekst. Idealet om en fordomsfri forståelse er blitt kritisert av flere på bakgrunn av at «verden vi befinner oss innenfor, er selve grunnlaget for all mening». Dette er perspektiver som særlig utdypes av Hans-Georg Gadamer's videreutvikling av hermeneutikken (Thomassen, 2006).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en gammel disiplin som lenge var avgrenset til å gjelde fortolkning av tekster. Fornyelsen av hermeneutikken innebærer at de hermeneutiske prinsippene gjør seg gjeldene for forståelsen av mening i alle former for menneskelig kommunikasjon og samhandling (Thomassen, 2006). Mens fenomenologien søker beskrivelser av fenomener, er hermeneutikken opptatt av forståelse og fortolkning, og hvordan man går frem for å skape meningssammenhenger (Anderson, 2003). Hermeneutikken foreskriver ikke en bestemt forskningspraksis som gir retning for fortolkning. Forskningsprosessen fremstilles i stedet som et møte og en samtale der vår forforståelse utgjør en forutsetning for å kunne gripe mening. Det er vår forståelseshorisont som gir fenomener mening, som gir opphav til spørsmål og gir undersøkelsen retning (Thomassen, 2006).

I denne studien er det gjennom tolkning av intervjuetekstene at jeg har gått i dialog med det «fremmede» for å søke forståelse. Forståelsesprosessen foregår gjennom en pendelbevegelse, kjent som «den hermeneutiske sirkel», der vi foregriper en mening i teksten ut ifra vår forståelseshorisont, samtidig som vår forståelse endres i møte med teksten. Som adoptert, forsker og pedagog har jeg en forståelseshorisont som preger de «brillene» jeg ser materialet ut ifra, samtidig som at elementer i intervjueteksten utfordrer min forståelse og gir mulighet for å danne en ny forståelse og kunnskap. Gjennom en kontinuerlig veksling mellom fasene, og pendling mellom del og helhet danner det grunnlag for å oppnå økt forståelse av fenomenet vi studerer (Thomassen, 2006).

Det er her viktig å understreke at hermeneutikken ikke forsøker å nå frem til en egentlig sannhet. Som følge av at all forståelse i hermeneutisk forstand hviler på fortolkning, kan fenomener alltid tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013. Anderson, 2003). Når jeg i denne studien har fokusert på informantenes fortellinger og beskrivelser innebærer det en «dobbel hermeneutikk», fordi jeg fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i samme virkelighet. Tolkningene som gjøres bygger på deltakernes egen forståelse, men går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer. En slik forståelse gjør at kvalitativ forskning ikke kan kvalitetssikres i kvantitativ forstand, som følge av at relasjonen mellom forsker og informant alltid vil ha betydning for det materialet man får (Thagaard, 2013). Dette vil bli utdypet nærmere under kapittel 4.

3.1.3 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Sosialkonstruktivismen har sitt utspring fra postmodernismen og tar avstand fra ideen om at samfunnet kan betraktes som en statisk objektiv (sosial uavhengig) størrelse. I stedet må man betrakte virkeligheten som samfunnsskapt, i den forstand at vi forstår den på basis av sosiale faktorer (Tjora, 2018). All kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst, hvor språklig samhandling konstruerer relasjonen så vel mellom subjekter som mellom subjekt og verden (Thomassen, 2006). Et sosialkonstruktivistisk syn på samfunnet har særlig hentet inspirasjon fra boken *The Social Construction of Reality* av sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann (1966) som skisserte hvordan samhandling i samfunnet skaper en felles virkelighet gjennom tre parallelle prosesser:

1. *internalisering*, der aktørene ubevisst suger opp samfunnets strukturer og forventninger.
2. *eksternalisering*, der de (gjen)skaper ny virkelighet
3. *objektivering*, som endrer de sosialt skapte strukturene til størrelser som tas for gitt, og dermed kan sies å bli objektive (Tjora, 2018. Tjora, 2019).

Disse tre punktene er utgangspunkt for at jeg også forholder meg til et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Det er av min interesse å etablere en forståelse for hvordan både informantenes selvforståelse og virkelighetsforståelse skapes innenfor de sosiale rammene og intersubjektive kontekster de inngår i (Thomassen, 2006). Samtidig kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv hjelpe meg å få en forståelse av personens erfaringer, og innsikt i den sosiale situasjonen som danner grunnlaget for erfaringene.

3.2 Teoretisk rammeverk

Informantenes fortellinger gir et innblikk i hvordan enkelte ungdommer opplever sin tilværelse som adoptert, og kaster lys over erfaringer som i liten grad har vært delt på samfunnsnivå. For å kunne løfte deres beskrivelser opp på et mer analytisk nivå trenger man i tillegg til tidligere forskning på feltet, hjelp fra teorien (Rutledal, 2012). Oppgavens problemstilling er som tidligere beskrevet:

-
- 1. Hvilken betydning kan det å være transnasjonalt adoptert ha for deres identitetsutvikling?*
 - 2. Hvilken betydning har forholdet til egen identitet for det relasjonelle og faglige aspektet i skolen?*

Den første delen retter seg mot den individuelle identitetsutviklingen, mens den andre favner om at mennesker er sosiale vesener, der vår identitet både formes av og former våre samspill med omgivelsene. For å kunne forstå en persons selvopfatning, må vi forstå hvordan personen oppfatter seg selv i samspill med omgivelsene (Imsen, 2014). Det trengs derfor teori som kan bidra til å si noe om samspillsprosessen mellom individ og samfunn, og noe om hvordan individene navigerer gjennom dette forholdet.

3.2.1 Sosialisering og ungdom

Mens de sentrale produksjonsmidlene i industrisamfunnet var de store maskinene og samlebåndene, bygger organiseringer av dagens samfunn på humankapitalen, den menneskelige kompetansen (Frønes & Brusdal, 2012). Dette har ikke kun ført til at utdanning plasseres i sentrum for produksjonen og elevenes utvikling, men endringer i nærings- og samfunnsstrukturene har også bidratt til en forskyvning av sosialiseringsansvaret. Familien ansees fremdeles som den viktigste sosialiseringsagenten, men barnehagen og skolen har imidlertid overtatt et større ansvar som sekundære sosialiseringsagenter (Imsen, 2014). Dermed er dette områder der det stilles høye krav til samfunnets medlemmer med tanke på deltakelse. Samtidig som at skolen har fått en avgjørende rolle for å formidle nødvendig faglig kompetanse, er dette en arena der barn og unge blir utsatt for påvirkning og tilegner seg sentrale verdier, normer og ferdigheter for å bli aksepterte medlemmer av kultur og samfunn (Erikson & Sajjad, 2006).

Skolen som sosialiseringsarena dreier seg med andre ord om mer enn læring og motivasjon for læring. Den omfatter sosialt liv elevene imellom, både innenfor og utenfor skoleporten, som skaper sine egne betingelser for utvikling og læring (Imsen, 2014). Mens barndommen omtales som en periode der barn formes av sitt samfunns tradisjoner og verdier, forbindes ungdomstiden med en form for eksistensiell konfrontasjon med samfunnet (Frønes & Brusdal, 2010). Sosialiseringprosessen leder i den vestlige verden ideelt sett til at mennesker blir selvstendige individer i et sosialt fellesskap, der mennesker både påvirker miljøet rundt seg og selv blir påvirket i det samfunnet de lever i. Ungdomsalderen omtales derfor som en

overgangsfase som markerer starten på en utvikling av en selvstendig og uavhengig tilværelse, der man forsøker å finne sin plass i samfunnet (Illeris, et. al., 2002. Tetzchner, 2012).

Det finnes en rekke teorier om barn og unges utvikling, der miljø, biologi og individ vektlegges ulikt. I denne sammenheng ser jeg den sosiokulturelle teorien som mest fruktbar, der det i hovedsak er Lev Vygotskij jeg har valgt å basere meg på. Innenfor denne teorien anerkjenner man at barn er født med en biologisk utrustning som er med å bestemme den kognitive utviklingen. Derimot er de kognitive ressursene barn har individuelt ikke tilstrekkelige til at barna kan utvikle de høyere formene for kognitiv fungering på egenhånd. Grunnlaget for menneskelige bevissthet og handling ligger ikke i hjernen eller i sinnet, men i ytre livsbetingelser, de sosiale, de historiske og kulturelle uttrykkene for menneskelig eksistens (Tetzchner, 2012). Tilfellet for de fleste adopterte er at man ikke kjenner til den biologiske arven en tar med seg, dermed blir miljøet og deres sosiale omgivelser viktige faktorer for deres personlige utvikling. Jeg ser derfor den sosiokulturelle teorien som høyst relevant for å kunne forstå hvordan transnasjonalt adopterte utvikler sin identitet, og hvilken rolle det sosiale har for deres meningsskapende prosesser.

3.2.2 Sosiokulturell teori

«For å forstå den individuelle psyken («mind», «consciousness») må ein gå til kulturen, det «sosiale rom» som individet er innfelt i» (Rommertveit, 1996:39 ref. i Dysthe, 2001:10).

Sosiokulturell teori om kunnskap og læring er i utgangspunktet en samlebetegnelse på flere retninger og ulike vektlegginger, men som har noen beslektede karakteristiske trekk. De har sitt utspring fra psykologien, og er en kobling av innsikter fra Dewey, Mead, Bakhtin, Vygotskij, Luria og Leontjev. I senere tid har de blitt tatt opp og supplert av antropologer, sosiologer og pedagoger som var opptatt av å studere kulturelle og kontekstuelle vilkår for læring (Dysthe, 2001). Det sentrale i Vygotskijs arbeid var først og fremst å forstå den menneskelige bevisstheten og dens utvikling gjennom danning av høyere psykologiske prosesser. Til slike funksjoner regnet han både kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving, telling og regning, og mer tradisjonelle kognitive prosesser som logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning (Dysthe & Igland, 2001. Bråten, 1996). For å kunne forstå disse prosessene er det avgjørende at mennesket først og fremst forstås ut ifra dets historiske karakter. Med dette mener han at redskaper som blant annet tegn, språk og

symboler speiler den kunnskapen som mennesker har bygget opp over mange generasjoner (Tetzchner, 2012).

Vygotskij skilte seg fra kognitive teorier, slik som Piagets teorier, ved å hevde at utvikling gikk fra det sosiale til det individuelle. «The social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension is derivative and secondary» (Vygotskij 1978:30 ref. i Bråten, 1996). Høyere psykologiske prosesser har sitt opphav i sosial aktivitet der mentale funksjoner først blir formidlet, før barnet etter hvert overfører den sosiale måten å tenke på over til sin egen indre psykologiske verden (Bråten, 1996). Det er imidlertid viktig å fremheve at det ikke er noe automatikk i overgangen til høyere psykologiske prosesser, og at internalisering er en aktiv prosess. Ifølge Wertsch (1997; Dysthe & Igland 2001:76) skjer internaliseringen gjennom to former: mestring og appropriering. Mestring vil si at man lærer seg å anvende kunnskapen, mens appropriering vil si at man gjør det til sitt eget. Dette understreker at individet ikke er en passiv mottaker, men hele tiden er et aktivt individ i sin utvikling (Dysthe & Igland, 2001).

I relasjon til transnasjonalt adopterte finner jeg Howells (2006) syn på slektskapsprosessen av interesse. I boken *The kinning of foreigners* (2006) påpeker Howell hvordan nordmenn ser på egen personlig tilhørighet gjennom en naturalisert frembringelse av slektskap gjennom biologi og blodsband. Transnasjonal adopsjon handler om å skape slektskap i de tilfellene der biologi ikke klarer å gjøre jobben, dermed blir adopsjon en alternativ måte å lage slektskap gjennom sosial praksis (Howell, 2006). Howell (2006) introduserer «the concept of kinning» som en prosess der et foster eller et nyfødt barn (eller en tidligere urelatert person) innlemmes i et permanent slektskap med en gruppe signifikante andre. «To kin» er ifølge Howell (2006) ikke en automatisk prosess, men er i stedet intensjonell og en som foregår intersubjektivt mellom eksisterende og nye slektskapsrelasjoner. Hos adoptivfamilier innebærer dette at adoptivforeldrene innlemmer adoptivbarnet i deres eksisterende familierelasjoner. Samtidig må de ta høyde for adoptivbarnas tidligere relasjoner, biologisk og kulturell opprinnelse (Howell, 2006).

Sett i sammenheng med den sosiokulturelle teorien blir «the concept of kinning» en måte for adoptivforeldrene å integrere det nye medlemmet i en naturlig slektskapsrelasjon med familien. Gjennom denne prosessen formidler adoptivforeldrene deres verdier og normer slik at barnet blir en del av familien. For å kunne bli et fullverdig medlem er det ifølge Howell (2006) viktig at adoptivfamiliene også introduserer dem til deres fortid, slik at de sammen kan

skape en felles fremtid. Med dette tolker jeg det dit hen at det er et intersubjektivt møte mellom begges bakgrunn som forhandles i skapelsen av en ny slektskapsrelasjon. I motsetning til innvandrere, blir adopterte anerkjent som etnisk norske. Man kan derfor hevde at gjennom «the concept of kinning» negerer adoptivforeldrene skillet mellom slektskap som sosial eller biologisk praksis. De transnasjonalt adoptertes annerledeshet blir dermed negert, mens en «innbilt likhet» blir oppnådd (Howell, 2006).

3.2.3 Språkets betydning

Hos Vygotskij blir språket sett på som det viktigste mentale redskapet, og noe som i det hele tatt gjør det mulig for oss å kunne tilegne oss kultur og felles kunnskaper. Det er gjennom språket barn løser praktiske oppgaver, ved at det hjelper dem til å planlegge og handle mentalt. I likhet med de høyere psykologiske prosessene anvendes språket først på det ytre plan før det etter hvert overføres til det indre og blir et redskap i vår tenkning. Før barnet er i stand til å tenke i ord på det indre planet, støttes og styres det gjennom en ytre hørbar tale. Talen med seg selv, går etter hvert over på det indre plan og internaliseres (Imsen, 2014. Bråten, 1996). Mens Vygotskij konsentrerer seg om tidlig språktilegnelse, som jeg ikke skal utdype noe nærmere her, sier han lite om den språklige kommunikasjonen, og hvordan språket utgjør et bindeledd mellom selvet og andre. Det har derimot Mikhail Bakhtin. Felles for de begge er deres oppfatning av at det er gjennom språket individet vokser inn i kulturen, samtidig som kulturen vokser inn i individet. Bakhtin var imidlertid mest opptatt av de språklige sidene ved det sosiale samspillet, som jeg kort skal presentere.

For Bakhtin utgjør en ytring en meningsbærende enhet i språklig kommunikasjon og må ses i lys av den personen som avgir den, og i forhold til situasjonen eller konteksten hvor den finner sted. En ytring blir alltid produsert av en underliggende «stemme», det vil si at det er noen som vil formidle noe ut fra et bestemt perspektiv. En ytring bærer derfor ikke kun med seg et budskap, men har også i seg den posisjon som vi snakker ut ifra. Siden vi eksisterer i et sosialt miljø, vil personens «stemme» reflektere dette (Imsen, 2014). De unike erfaringene til et individ er formet og utviklet gjennom kontinuerlig og konstant interaksjon med ytringene til andre individ. Med dette menes det at når vi snakker med andre tar vi også opp i oss deres stemmer og gjør dem til en del av oss. Dette innebærer å revaluere, utvikle mulige meninger, og iblant fordreie det slik at vi kan finne prinsippene bak en meningsfylt dialog (Dysthe & Iglund, 2001). Når vi henvender oss til andre for å si noe, forholder vi oss ikke bare til vår egen «stemme». Vi tar også hensyn til den vi snakker til, til personens forutsetninger og

bakgrunn, og situasjonen man står oppi. I skolesammenheng handler det om at vi som pedagoger forsøker å se eleven, og forstå hvordan de tenker og føler. På samme måte gjør elevene det samme fra deres ståsted. Gjennom interaksjonene og deltakelse i skolen tar de opp i seg skolens «stemme» (Imsen, 2014).

Jeg trekker frem dette perspektivet for å belyse at den språklige kommunikasjonen som eksisterer i våre sosiale miljø bærer med seg autoriteter som setter tonen, og blir internalisert og tilpasset (Dysthe & Igland, 2001). Et eksempel fra intervjusettingen er at når jeg stiller et spørsmål risikerer jeg også at informantene forsøker å inkludere min «stemme» ved å svare det de tror jeg vil at de skal svare. På bakgrunn av Bakhtins perspektiv bør man alltid være oppmerksom på de «stemmene» som finnes i individenes ytringer. På den måten kan våre skriftlige og muntlige ytringer både avsløre og tilsløre vår sosiale identitet gjennom hvordan vi uttrykker oss (Igland & Dysthe, 2001). Sett i sammenheng med diskursbegrepet kan vi si at vår språklige kommunikasjon bærer med seg tolkninger og konstruksjoner som vi tar for gitt. Og fokuset på disse stemmene setter således et fokus på språket og tenkning som sosial praksis (Gullestad, 2002).

Marianne Gullestad (2002) hevder at mens skillelinjene mellom ulike samfunnsklasser er blitt mer utydelige, er skillelinjene på begrepsplanet mellom «oss» og «innvandrerne» blitt tydeligere. Ifølge henne er likhetstenkning typisk for hvordan man i Norge forestiller seg «det nasjonale fellesskapet» og hvilke grenser som trekkes mot dem som oppfattes «å ikke høre til» (Breidlid, 2017). Selv om man som medlem i samfunnet har tilgang til de samme rettighetene, tilhører Norge en etnostradisjon når det gjelder følelse av aksept og tilhørighet. Etnosperspektivet legger vekt på nasjonens felles historie, forfedre og kulturelle tradisjoner. Selv om transnasjonalt adopterte gjennom «the concept of kinning» får innpass som norske, forblir det ytre et meningsbærende tegn som i norsk kontekst markerer «å ikke høre til», noe som markerer at man i etnisk forstand ikke tilhører nasjonens felles historie.

Når skolen har det sosialiseringsansvaret som det har, er det interessant at Breidlid (2017) i sin analyse av den generelle delen (GD) av læreplanen finner at GD viderefører et tradisjonelt kulturperspektiv, der individuell identitet og nasjonal identitet kobles sammen. Når pronomenet *vårt* knyttes til «den hjemlige historie», viser det at læreplanen henvender seg til dem som tilhører det nasjonale fellesskapet, og som er av norsk avstamning. Mens de som ikke gjør det blir *de andre* (Breidlid, 2017). Breidlid (2017) hevder videre at skolen formidler noe som kan karakterisere en annengjørende diskurs, ved at GD formidler at «andre folk» ikke

bare har en «annen kultur», men også «andre verdier» enn de som er «våre». For både elever med innvandringsbakgrunn og de transnasjonalt adopterte kan en slik formidling være problematisk. For adopterte vil nok de fleste anse seg som å tilhøre det nasjonale fellesskapet. Likevel står en slik annengjørende diskurs i kontrast til etnografisk forskning som nettopp understreker at individers verdivalg godt kan skje på tvers av religion, kultur og etnisitet (Breidlid, 2017).

Selv om jeg her ikke skal gjøre en diskursanalyse, anser jeg perspektivene til Bakhtin i relasjon til analysene fra Gullestad og Breidlid som relevante å trekke frem. «Identitet og subjektivitet fremtrer som mangfoldige og skiftende posisjoneringer innenfor språklige diskurser og sosial handling» (Gullestad, 2002). Den måten virkeligheten tolkes på, setter bestemte rammer for hvordan det er mulig å handle innenfor bestemte forhold. Og enhver diskurs er basert på selvfølgeliggjorte antagelser om verden, som utelukker andre måter å se verden på (Gullestad, 2002). Skolen arbeider for å inkludere det mangfoldet som finnes, samtidig viser Breidlid (2017) sin analyse av læreplanens generelle del at det er en dominerende forestilling av Norge som en etnisk nasjon. Skolen kan dermed si å ha en «stemme» som formidler enkelte forestillinger om hva det vil si å være norsk, der denne «stemmen» gjør at mange adopterte befinner seg i en mellomposisjon. Sett i relasjon til sine adoptivfamilier er de norske, mens i et etnosperspektiv tilhører de minoriteten.

3.2.4 Det intersubjektive rommet

En viktig dimensjon ved formidlingen av de kulturelle redskapene er den proksimale utviklingssonen. Denne teorien har stor pedagogisk interesse som følge av at det er en viktig forutsetning for å få til en tilpasset opplæring. Som følge av at utvikling løper fra det sosiale til det individuelle, er det slik at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene (Imsen, 2014). Sonen for den nærmeste utvikling, som den også er kjent som, betegner rommet mellom det utviklingsnivået barnet allerede har nådd, og det nivået det er på vei mot. For å nå dette nivået trenger individet hjelp fra og imiterer voksne eller andre kompetente jevnaldrende som formidler kunnskapen til dem. Imitasjon skjer ikke som en mekanisk etteraping, men forstås heller som en konstruktiv og selektiv prosess. Det er individet selv som velger ut hva som skal imiteres, og imitasjonen vil alltid foregå i relasjon til det potensielle utviklingsnivået. Igjen er språket av betydning, og undervisning innenfor den nærmeste utviklingssonen er preget av dialog mellom lærer og elev.

Sett i lys av Bakhtins dialogisme er det her avgjørende at man tilpasser det som formidles til elevens forutsetninger (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Som det er blitt redegjort for så langt har altså læring og utvikling med relasjoner mellom mennesker å gjøre, og skjer gjennom deltaking, kommunikasjon og samspillet mellom deltakerne. Balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø, og læring er langt mer enn det som skjer i elevenes hode, men har med omgivelsene i vid forstand å gjøre (Dysthe, 2001). Før jeg snart skal bevege meg over på oppgavens identitetsforståelse vil jeg her kort trekke frem Hundeides begrep om det intersubjektive rommet, da jeg ser den i relasjon til den nærmeste utviklingssonen. Hundeides modell skiller seg fra andre didaktiske modeller ved at han også trekker inn de sosiale relasjonene, usynlige sosiale koder eller regler, og stilltiende avtaler (Imsen, 2014). For å få til et optimalt samspill mellom lærer og elev, og elevene imellom er oppfatningen man har av hverandre av stor betydning. Vi definerer hele tiden de mennesker vi omgås med og tilskriver dem egenskaper som gjør dem forståelige, men som på samme tid legitimerer at vi kan forholde oss på bestemte måter overfor dem (Hundeide, 2001). «Det interessante med det intersubjektive rommet er at det gjør det mulig å få øye på de uformelle reglene og maktstrukturene som utvikles i en skoleklasse, og hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til de ulike didaktiske kategoriene som følger av skolens offisielle program» (Imsen, 2014: 449).

Så langt har jeg forsøkt å gi en kort redegjørelse for det jeg anser som sentrale aspekter ved Vygotskijs sosiokulturelle teori. Slik det kommer frem her er det sosiale samspillet helt avgjørende for individets personlige utvikling. Vi sosialiseres først innenfor den primære sosialiseringarenaen, som er familien, før vi etter hvert kommer inn på sekundære sosialiseringarenaer som barnehage og skole. Til tross for at skolen har blitt en av de viktigste kunnskapsformidlerne, er sosialiseringen i hjemmet fortsatt av stor betydning. Det er derfor av interesse å se nærmere på hvordan overgangen fra den ene til den andre preger informantene både i deres identitetsutvikling, men også i relasjon til andre elever og lærere. Slik det er nevnt tidligere er det som oftest først når man beveger seg utenfor sine trygge rammer at transnasjonalt adopterte opplever spørsmål knyttet til identitet som utfordrende. Ved hjelp av perspektivene fra Bakhtin og Hundeide som supplerende aspekter, er målet å forsøke å avdekke hvilke «stemmer» som formidles i skolen, og hvordan eleven posisjonerer seg deretter. Før jeg kommer så langt er det to perspektiver tilknyttet identitet som jeg ønsker å trekke frem, og det er fra Anthony Giddens og Stuart Hall.

3.2.5 Identitet og subjektposisjoner

Ved hjelp av de redskapene som blir formidlet og etter hvert internalisert forsøker vi å gjøre en kompleks verden litt mer forståelig ved å systematisere og organisere det fremmede innenfor ulike kategorier. Det å organisere verden i forståelige kategorier er en fellesmenneskelig handling, og i møte med fremmede sorterer vi nærmest på autopilot informasjon på bakgrunn av sosiale kategorier i våre omgivelser uten å gi rom for en individuell karakteristik av personen (Vink, 2005; Dyrliid, 2017: 50). Personene som kategoriseres og grupperes trenger ikke ha noe med de andre gruppelemmene å gjøre eller å identifisere seg med andre. I stedet antar vi at de har noe til felles, og anvender kategorier for å systematisere slik at det blir forståelig for oss. Kategorisering er imidlertid en form for maktutøvelse, og innebærer både inkluderings- og ekskluderingsmekanismer (Dyrliid, 2017).

Sett i lys av våre kulturelle redskaper springer identifisering i første omgang ut fra familien. Det er her vi får et språk, et navn, og lærer kulturspesifikke måter å være på. Men i neste omgang er det noe som kan forsterkes og modifiseres i det omgivende samfunn og i møte med samfunnets diskurser. Mens mange transnasjonalt adopterte oppfatter seg selv som norske, vil de i mange tilfeller ikke bli kategorisert som norske ved første øyekast av andre. Hudfarge er sosialt betydningsbærende og speiler det samfunnsmessige dominansforhold mellom majoritet og minoritet. Kultursosiologen Stuart Hall stiller seg enig i at faktorer som nasjonalitet, etnisitet, sosial status, samfunn, kjønn og andre former for differensiering er med å definere identiteter. Derimot hevder han at dette ikke bør gi oss en oppfatning av at vi kan kategorisere individer på grunnlag av disse mangfoldighetene. En risiko ved å gjøre det er at vi kan overse de samhandlingsmønstre som finnes i skjæringspunktet mellom forskjellige kategorier og valgene som er tilgjengelig for mennesker i bestemte sammenhenger (min oversettelse, Moinian, 2007). I analysen vil det blant annet være interessant å se på om, og i så fall hvordan, informantene både skaper og forhandler sin identitet ved å søke seg til ulike grupper i ulike sammenhenger eller kontekster.

For å kunne se på betydningen av den kulturelle konteksten og hvordan identitet kan ses på som en forhandling mellom ulike subjektposisjoner innenfor en gitt kontekst har jeg valgt å trekke frem noen aspekter fra Stuart Hall. Med subjektposisjon menes den posisjonen innenfor en diskurs som subjektet kan innta. Hos Hall (1996) blir identitet sett på som en konstruksjon «a process never completed – always in process» (Hall, 1996:2). Heller enn noe man er, handler identitet om en prosess av å bli noe. Hall mener identitetsbegrepet kan få en ny mening

ved å fokusere på identifisering og differensiering. I dette legger han at identitet er strategisk og posisjonell. Vi søker identifisering gjennom blant annet fellestrekk og idealer, samtidig som at det er avhengig av det som holdes utenfor, altså en konstruksjon av forskjeller og dermed markering av symbolske grenser (Hall, 1996. Dyrliid, 2017).

«Identity is not as transparent or unproblematic as we think. Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices then represent, we should think, instead, of identity as a 'production', which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation» (Hall, 1990: 222).

Hall understreker at identitet må ses på som en konstruksjon, en kontinuerlig prosess som alltid foregår innenfor en kultur, og som ikke kan betraktes utenfra (Hall, 1996). I likhet med Vygotskij legger han vekt på at mennesker er historiske vesener, men slik jeg tolker Hall legger han mer vekt på hvordan vi benytter historien, språket og kulturen til å skape tradisjon og til å finne ut hva vi kan bli, framfor hva vi er. Gjennom å se på historien og endringene kan man få et innblikk i hvordan man er blitt representert, og hvordan dette kan være med å prege de fortellingene vi bruker til å tenke om oss selv og vår posisjon med (Hall, 1996). Et sentralt poeng hos Hall (1992) er at det ikke finnes noe enhetlig og konstant identitet, men at identitet konstrueres i møte med samfunnets diskurser. Vi bærer med oss ulike og til tider motstridene identiteter som gjør at vi hele tiden skifter hva og hvem vi identifiserer oss med (Hall, 1992).

Selv om jeg ikke deler Halls syn på at mennesker aldri oppnår noe sammenhengende selv, ser jeg hans syn på identifisering og differensiering som fruktbar for min analyse, og hvordan informantene tar i bruk ulike strategier for å posisjonere seg innenfor en gitt diskurs. Tilsynelatende har Hall noen fellestrekk med sosiologen Anthony Giddens, som han også selv trekker frem i en av sine tekster (1992: 277). Her er det særlig det refleksive og fragmenterte individet jeg ønsker å trekke frem. Giddens har hjulpet meg til å forstå hvordan både globalisering og massemediene har direkte påvirkning på våre identitetsprosjekter. For adopterte gir sosiale medier og reiser mulighet til å opprette og/eller opprettholde kontakt med sine biologiske røtter, noe som skaper mer nærhet og tilknytning til noe som for mange adopterte oppleves som fjernt og ukjent.

I boken *Modernitet og selvidentitet* (1996) ser Giddens nærmere på hvordan individet i dag må konstruere sin identitet på bakgrunn av både personlig og sosial forandring. I det

tradisjonelle samfunnet var identiteten nærmest fastlagt fra samfunnets side, samtidig som at både fortid og symboler i større grad ble verdsatt som en videreføring av egenskapene til tidligere generasjoner (Dyrlid, 2017). Det senmoderne samfunnet har ifølge Giddens (1996) gjort identitetsprosessen til en refleksiv prosess som består av å opprettholde sammenhengende, men konstant reviderende biografiske fortellinger i en kontekst med mangfoldige valgmuligheter som filtreres gjennom abstrakte systemer (Giddens, 1996).

Et sentralt poeng hos Giddens er hvordan tid-rom-seperasjonen innebærer at forholdet til steder endres. I førmoderne samfunn var erfaring av tid i stor grad knyttet til sted, der «når» som oftest var forbundet med «hvor» eller knyttet til regelmessige naturlige hendelser. Mens tiden i det førmoderne var knyttet til «nærvær» og lokaliserte aktiviteter, er den i det moderne samfunnet abstrakt og løsrevet fra rommet (Giddens, 1997). Dette innebærer at ens sosiale relasjoner ikke lenger kun er knyttet til sin lokale sammenheng, men at globaliseringen påvirker våre institusjonelle rammer, vår informasjon og våre sosiale relasjoner. Det moderne individ er mindre avhengig av ytre betingelser, og er mer aktiv i sin identitetsprosess. I likhet med Hall ser han identitet som er kontinuerlig prosess som innebærer konstruksjon og rekonstruksjon i forsøk på å skape en enhetlig fortelling om seg selv (Giddens, 1996).

Til tross for at moderniteten skaper større frihet og valgmuligheter for individets identitetsprosess, fører den også med seg en større risiko for å mislykkes. Mens det førmoderne førte med seg fastlagte normer, roller og funksjoner er identitet basert på en individualisering der individet kontinuerlig stilles overfor eksistensielle spørsmål. Som et resultat blir individet selvrefleksivt, og må i større grad reflektere over seg selv og sitt livsløp. Det er her viktig å poengtere at individets valg også innebærer grenser. Individet tilpasser seg naturligvis til de krav som er gjeldende i sine omgivelser, samtidig som at de gjeldene diskursene også her legger rammer rundt individets frihet til å posisjonere seg. For transnasjonalt adopterte kan for eksempel navn og utseende skape begrensninger for å skape seg en norsk identitet. Samtidig som at globalisering skaper tilgang på informasjon som gjør at man skaper alternative identiteter. På bakgrunn av Giddens teori kan adoptertes identitetsprosess ses på som et refleksivt prosjekt der landegrensene man har krysset gir mulighet for å avgjøre hva man identifiserer seg med eller ikke. På den måten trer globaliseringen inn i individenes kreative prosjekter med å skape sin identitet.

Giddens og Halls teorier om identitet og selvidentitet er begge svært komplekse, og knyttes til aspekter som jeg her ikke skal utdype noe nærmere. Det som er av interesse for denne

oppgaven er deres felles syn på identitet som en konstruksjon og kontinuerlig prosess, der individet hele tiden er aktiv, og gjennom strategiske valg forsøker å opprette en noenlunde sammenhengende fortelling/biografi om seg selv. Mens Giddens fokuserer på hvordan abstrakte systemer preger våre institusjoner som skolen, fokusere Hall på hvilke subjektposisjoner som gjør seg tilgjengelige innenfor en slik kontekst. I analysen blir det aktuelt å undersøke hva fortellingene til informantene sier om hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelige, og hvordan de ulike sosiale relasjoner og valgmulighetene skaper muligheter for identifikasjon og differensiering.

3.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for oppgavens teoretiske rammeverk, som først presenterte oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Og hvordan vitenskapssynet har vært førende for både valg av metode, og for teori. Det er informantens subjektive opplevelser og fortellinger som skal undersøkes, og det fenomenologiske-hermeneutiske synet har derfor vært et naturlig valg som følge av deres vektlegging på informantenes erfaringer og forståelser av disse. Teorien som er lagt til grunn her følger videre en sosialkonstruktivistisk forståelse av identitet som en konstruksjon, og ikke noe gitt. Som det er blitt gjort rede for gir den sosiokulturelle teorien et godt utgangspunkt for å kunne forstå det sosiale samspillet betydning for den personlige utviklingen, mens perspektivene til både Giddens og Hall gir et rammeverk for å kunne gå mer på individnivå for å forsøke å forstå hvordan informantene tenker og skaper mening rundt sine sosiale omgivelser. De ulike teoriene vil i det følgende bli vektlagt ulikt, men er her presentert for å gi en forståelse av hvor kompleks identitetsprosessen er, og hvordan valg og rammer skaper muligheter og føringer for individet.

4. Metodologisk tilnærming

Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Avhengig av hvilke spørsmål som stilles, hensikten med undersøkelsen, egne forutsetninger og ressurser, og hvilke områder som skal undersøkes vil de konkrete fremgangsmåtene innenfor ulike fagfelt være forskjellige (Halvorsen, 2006). Fordi fokuset for denne studien er erfaring, falt valget på kvalitativ metode, som søker å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer. Det handler altså ikke om å produsere kunnskap om objektive sannheter, men å produsere kunnskap om folks forståelse av den verden de lever i (Rutledal, 2012. Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har foretatt, for så å kunne gjøre rede for hvordan jeg har planlagt og forberedt meg for innsamling av datamaterialet. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført intervjuene og analysert materialet i etterkant. Jeg vil komme nærmere inn på sentrale aspekter, som hvordan jeg har forholdt meg til min dobbelt rolle innenfor feltet jeg har studert, der jeg både har vært forsker og del av feltet jeg studerer. Til slutt vil jeg se nærmere på hvilke etiske hensyn jeg har tatt og diskutere studiens troverdighet.

4.1 Livsfortelling

Et kvalitativt intervju vil ifølge Kvale & Brinkmann (2015) alltid innebære et narrativt element, der ordene informanten bruker ofte formes som en fortelling, og ved at forskeren ofte vil «høre» fortellinger når han/hun forsøker å forstå. Fortellinger kan si oss noe vesentlig om hvordan vi kan forstå og gi mening til menneskelig erfaring, identitet og handling (Hovland, 2011). Denne innfallsvinkelen ledet meg i retning av livshistorieintervju. Når det her er snakk om livshistorie eller livsfortelling har jeg i likhet med Peacock og Holland (1993) valgt å forhold meg til sistnevnte. De beskriver distinksjonen på følgende måte:

«Rather than «life-history» we prefer the term “life-story”. By “life story” is meant simply the story of someone’s life. For our purposes, «story» is preferable to «history» because it does not connote that the narration is true, that the events narrated necessarily happened, or that it matters whether they did or not» (Peacock & Holland, 1993: 368).

Valget av å anvende termen livsfortelling begrunnes med en anerkjennelse av at det finnes flere fortellinger og måter å presentere dem på. Det sentrale med fortellingene er ikke først og fremst hvor sannferdige eller pålitelige de er, men heller hva utvalget av hendelser, og måten de presenteres på, kan fortelle forskeren om fortellerens erfaringer (Dyrlid, 2017). Den som forteller angir hvilke betingelser de ønsker å bli fortolket på avhengig av måten de velger å presentere fortellingene sine (min oversettelse, Riessman, 1993). Når jeg i denne oppgaven veksler mellom å anvende termer som livsfortelling og fortellinger eller narrativer er det i hovedsak for å skape variasjon. Alle termene viser imidlertid til informantenes livsfortellinger.

Livsfortelling som en narrativ form er en kvalitativ forskningsmetode som har utviklet seg fra muntlig historie, livshistorie og felt metoder. Gjennom å studere en persons livsfortelling søker man å komme fram til essensen i en persons subjektive liv (Atkinson, 1998). En livsfortelling er kort fortalt den fortelling som en person forteller om sitt liv eller valgte aspekter fra sitt liv (Johansson, 2005). De er interessante å studere nettopp fordi fortelleren fortolker tidligere hendelser i sine fortellinger, snarere enn å gjengi hendelsene slik den var. Når jeg i arbeidet med denne masteroppgaven beskriver det som ha brukt narrativ metode, innebærer dette en rekapitulering av tidligere hendelser eller spesielle aspekter i informantenes liv.

I lys av intervjusettingen er det her viktig å betrakte livsfortellingene som et resultat av et samarbeid. Den som intervjues er historieforteller, mens den som intervjuer veileder eller er med å gi fortellingen retning. Sammen konstruerer man en fortelling som fortelleren kan være fornøyd med (Atkinson, 1998). Fortellinger sier ikke kun noe om fortelleren, men også noe om samfunnet (Dyrlid, 2017). I og med at livsfortellinger konstrueres innenfor en kulturell sammenheng, kan analyser vise hvordan kulturen kommer til uttrykk gjennom beskrivelser av erfaringer og hendelser (Thagaard, 2013). For de adopterte kan dette innebære forhold både i adoptivlandet og i mottakslandet. Som forsker bør man være oppmerksom på sosiale forhold, og på hvordan kultur og sosiale strukturer kommer til uttrykk i fortellingene (Dyrlid, 2017).

4.2 Planlegging og gjennomføring av intervju

Forskningsintervjuets åpne struktur er både en fordel og en ulempe ved intervjuundersøkelser. Det finnes ingen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju eller en hel intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I planleggingsfasen er det først og fremst problemstillingen som har vært styrende for hvilke spørsmål jeg har ønsket å få besvart, i tillegg til at omfanget og tidsdimensjonen har vært viktige elementer.

4.2.1 Rekruttering og kontakt med informanter

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på et strategisk utvalg ved at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstilling. Jeg bestemte meg tidlig i planleggingsfasen for å forsøke å komme i kontakt med fire til seks informanter, og baserte meg på følgende utvalgsriterier: informantene måtte være adoptert fra utlandet og være i aldersgruppen 18-25 år. Som følge av at jeg valgte et begrenset utvalg i denne studien, ønsket jeg ikke å legge noe krav til adoptivland eller kjønn, til tross for at dette er faktorer som kunne bidratt til å nyansere bilde. Kriteriet om å tilhøre aldersgruppen 18-25 år er satt med tanke på at de selv kunne gi eget samtykke, samtidig som jeg ønsket et retrospektivt design på intervjuet. Et retrospektivt design innebærer at opplevelser og erfaringer ikke ligger ferskt i minnet, likevel har jeg vært nysgjerrig på de refleksjoner og meninger informantene har tillagt sine erfaringer i etterkant av sine opplevelser. Det å snakke om sin adopsjonshistorie, og en situasjon man står i kan også oppleves som sårbart for enkelte. På bakgrunn av dette ønsket jeg ikke å intervju ungdommer i ungdomsskolen med tanke på at det kunne være for nærliggende å snakke om.

For å komme i kontakt med transnasjonalt adopterte valgte jeg å undersøke mulighetene for å rekruttere informantene gjennom en eller flere av adopsjonsforeningene. Jeg tok kontakt ved å sende ut e-post til de tre adopsjonsforeningene i Norge, der jeg redegjorde for hva jeg ønsket å undersøke, og om muligheten for at de kunne videreformidle mitt prosjekt. Alle tre foreningene gav positiv respons på min forespørsel, og fikk tilsendt et informasjonsskriv om intervjuundersøkelsen som de videreformidlet. Informasjonsskrivet inneholdt en kort presentasjon av meg og formålet med prosjektet, samt kriteriet om alder, form for undersøkelse og tidsrommet for intervjuene. Dersom deres medlemmer ønsket utdypende informasjon om undersøkelsen, eller ønsket å delta kunne de ta direkte kontakt med meg via telefon eller e-post.

Jeg hadde på forhånd antatt at det skulle være relativt greit å komme i kontakt med informanter. Jeg tenkte også at navnet mitt ville avsløre at jeg hadde utenlandsk bakgrunn og muligens bidra til at flere ønsket å delta i intervjuet. Jeg mottok derimot kun et par henvendelser fra utlysningen, og dermed ikke nok til at jeg ønsket å sette i gang med intervjuene. Jeg valgte etter hvert å spørre adopsjonsforeningene om å videreformidle

prosjektet mitt på nytt, i tillegg til at jeg valgte å dele informasjon om prosjektet mitt via min egen Facebook-side. Dette bidro til at jeg kom i kontakt med noen flere informanter, men det har likevel vært få som har meldt sin interesse. Hva som har vært grunnen er jeg usikker på, men jeg antar at det ligger ulike forklaringer bak avgjørelsene. Blant annet kan det oppleves som sårbart og nært, andre ønsker kanskje å bevare sine fortellinger innenfor sin private sfære, mens andre igjen rett og slett ikke har interesse av å delta på en slik studie.

4.2.2 Endelig utvalg

Jeg har i denne studien basert meg på et utvalgt som har vært strategisk og tilgjengelig for meg via bekjente og adopsjonsforeningene. Informantene som har vært villige til å delta har tatt direkte kontakt med meg, uten å måtte henvende seg til kontaktpersonen som formidlet prosjektet mitt. Det er kun et unntak der informanten ble kontaktet via en bekjent av meg. Rekruttering av informanter har foregått i perioden februar-mai. Seks informanter ønsket å stille til intervju, men utvalget består av totalt fem informanter, i alderen 18-22 år. Selv om jeg ikke hadde satt noen kriterier for alder ved ankomst hadde alle likevel til felles at de ble adoptert til Norge i spedbarn- og småbarnsalder. Yngste alder for ankomst var tre måneder, mens eldste alder var ett og et halvt år. Informantenes adoptivland er fordelt på ulike land i Asia. Fire av informantene er jenter, mens det kun er én gutt som har deltatt i denne studien. To av informantene er studenter, to jobber, mens en var andreårselev på videregående. Alle fem informanter har søsken, der fire av fem har søsken som også er adoptert. En av informantene hadde mottatt tilrettelagt opplæring gjennom store deler av skolen.

4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Thagaard (2013) påpeker at formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjuet. For å få til dette innebærer det at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon. Bakgrunnskunnskapen gir et grunnlag for å utforme spørsmål om de temaene som skal tas opp i intervjuet (Thagaard, 2013). I utarbeidelsen av intervjuguiden er det i hovedsak problemstillingen min som har vært retningsgivende for hvilke spørsmål jeg ønsket å få besvart. I tillegg leste jeg meg opp på ulike forskningsartikler og noe teori.

Formålet med intervjuene var å få frem informantenes fortellinger, samtidig som jeg ikke ønsket å styre retningen av intervjuet i for stor grad. Jeg utarbeidet derfor en semistrukkert

intervjuguide med utgangspunkt i hovedtemaene for undersøkelsen (se vedlegg 4): familie, relasjoner og trivsel i ungdomsskolen, adopsjonsforholdet og identitet. Fordelen med det semistrukturerte intervjuet er at det gir forskeren mulighet til å få tak i essensen i den enkeltes erfaringer. Samtidig gir det både intervjuer og informant en tilnærmet lik struktur, men mulighet for å bestemme rekkefølgen av temaene underveis (Jacobsen, 2010). Etter at alt arbeidet med intervjuguiden var på plass, sendte jeg inn prosjektet mitt til godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etter omkring tre måneders ventetid var prosjektet godkjent jfr. vedlegg 1, og jeg kunne starte rekrutteringsprosessen.

4.2.4 Pilotintervju

Intervjuene i denne studien er min første erfaring med forskningsintervju. Gjennom anbefalinger fra venner bestemte jeg meg derfor for å gjennomføre et pilotintervju med en av søstrene mine for å få en følelse av hvordan det var. Samtidig var det en fin mulighet for å se hvor lang tid det kunne ta, finne ut om spørsmålene mine var hensiktsmessige, og øve på min egen rolle som intervjuer. Prøveintervjuet gav meg nyttige tilbakemeldinger på meg selv som intervjuer og på spørsmålene jeg hadde utformet. Jeg beholdt de fleste spørsmålene, men gjorde meg opp noen tanker om hvilke som burde justeres og avventes med for å se om informantene kanskje kom inn på temaene selv, uten at jeg styrte intervjuet for mye. Prøveintervjuet var også avgjørende for valget om å fokusere på fortellinger.

Som følge av at jeg ikke har gjennomført intervju tidligere og at intervjuene med informantene var ulike i seg selv, opplevde jeg at det var mange hensyn det var vanskelig å forberede seg til på forhånd. Første intervjuet var for meg også en type prøveintervju der det å intervju noen jeg ikke hadde kjennskap til var veldig annerledes enn med søsteren min. Jeg opplever likevel at alle intervjuene har vært av et resultat som har gjort at jeg kan beholde dem som gyldige resultater.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

I perioden av april til mai har jeg gjennomført i alt fem intervjuer. Intervjuene har hatt en varighet på om lag 40 til 120 minutter. Hvor intervjuene skulle finne sted har jeg avtalt i samråd med informantene. Intervjuene ble gjennomført der informantene bodde, dette har henholdsvis vært på Østlandet. Et av intervjuene tok sted hjemme hos meg, mens to er blitt gjennomført hjemme hos informantene og to på offentlige lokaler. Før selve intervjuet var det viktig å ha minst mulig fokus på meg, noe som innebar at jeg avventet med å nevne at jeg var

adoptert med unntak av om informantene selv spurte meg. Dette gjorde jeg på bakgrunn av at jeg ville ha fokus på informantene, og ikke min egen status som adoptert, noe som kunne skape oppfatninger om at jeg var ute etter spesifikke svar.

I forkant av intervjuene hadde jeg sendt informantene et eget informasjonsskriv (vedlegg 3) med mer utdypende informasjon om mitt prosjekt, hva deres deltakelse innebar for dem, informasjon om deres anonymitet og konfidensialitet, i tillegg til informasjon om deres rettigheter underveis og i etterkant av intervjuene. Før selve intervjuet gikk vi sammen igjennom informasjonsskrivet der jeg presiserte for dem at deres opplysninger ville bli anonymisert og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi noen grunn. Etter at jeg hadde forsikret meg om at de hadde forstått punktene, og var komfortable med å fortsette fikk de signere samtykkeerklæringen (se vedlegg 2). Jeg gjorde de også oppmerksomme på båndopptakeren, og forklarte hvordan lydfilene ville bli lagret og behandlet. De fleste hadde ikke noe imot at jeg valgte å anvende båndopptaker, derimot var det en informant som ikke ønsket at jeg skulle benytte meg av dette. For å imøtekomme vedkommendes ønske brukte jeg kun notater i gjeldende intervju. Informanten fikk senere lese igjennom notatene mine for å rette opp eventuelle feil eller mangler.

I forkant av intervjuet gjorde jeg informantene oppmerksomme på muligheten for å motsi seg å svare på enkelte spørsmål dersom de ikke ønsket å svare. Jeg presiserte også overfor informantene at jeg var interessert i alt de hadde si, og at de skulle ta seg god tid til å svare. Og at jeg heller kunne stille spørsmål dersom det var noe som var uklart eller noe jeg lurte på. Det var viktig for meg å presisere at det var deres fortellinger slik de ønsket å fortelle dem som var viktig for meg, og at det ikke var noen riktig eller gale svar. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å forsøke å følge deres historier etter beste evne. Spørsmålene ble derfor stilt i den rekkefølgen som gjorde seg naturlig basert på deres svar.

Jeg startet alle intervjuene med å be dem om å fortelle om seg selv, for deretter å spørre om familieforhold og adopsjonsbakgrunn. For enkelte informanter gikk overgangen mellom temaene naturlig av seg selv og de svarte på spørsmålene underveis i deres fortellinger. Jeg opplevde at disse hadde mye erfaringer med å fortelle om sin bakgrunn og sin situasjon. Hos andre informanter fulgte jeg opp med flere oppfølgingsspørsmål og forsøkte å være var på å ikke stille for nærgående spørsmål. Jeg opplever at de flest av informantene hadde reflektert mye over sin situasjon i forkant av intervjuene, og hadde gjort seg opp noen tanker de gjerne ville formidle.

4.3 Bearbeiding av datamaterialet

Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold. I denne studien har tolkningen av dataene basert seg på en grounded theory tilnærming der dataene er sentrale for videre teoriutvikling. Hvilke tendenser og sammenhenger som gjør seg synlig for meg leder videre til koder, kategorier og teoretiske koder som gjør seg relevante for analyse av materialet. Jeg skal i det følgende gi en kort presentasjon av grounded theory metoden, før jeg etter hvert vil gjøre rede for transkribering, koding og analyse av materialet.

4.3.1 Grounded theory

Grounded theory metoder består av systematiske, men likevel fleksible retningslinjer for å samle inn og analysere kvalitative data for å konstruere teorier som er forankret i dataene selv (min oversettelse, Charmaz, 2006). Det er en induktiv fremgangsmåte der man tar utgangspunkt i at teoretiske perspektiver kan utvikles på grunnlag av akkumulasjon av empiriske studier. I motsetning til deduktive metoder tar ikke grounded theory utgangspunkt i teoretiske perspektiver. I stedet lar man datamaterialet tale for seg for å kunne supplere allerede eksisterende teori (Thagaard, 2013). I denne studien er valget av grounded theory som analysemetode tatt med hensyn til min forforståelse og situasjon som adoptert. Fremfor å gå inn i feltet for å forsøke å påvise forutinntatte antakelser basert på teori eller egen forforståelse, ønsket jeg heller at informantenes fortellinger skulle være retningsgivende for hvilke teoretiske perspektiver å anvende i analysen senere.

Grunnleggende komponenter innenfor denne tilnærming innebærer; samtidig involvering i datainnsamling og analyse, konstruksjon av analytiske koder og kategorisering fra data, å anvende komparative metoder i analysen, og bevege seg mot teoriutvikling under datainnsamling og analyse. Til tross for at det i hovedsak er i forbindelse med tolkning og analyse av datamaterialet jeg har forholdt meg til grounded theory tilnærmingen, bidrar komponentene til at metoden også har vært en del av datainnsamlingen og veien videre. Datainnsamling og analyse blir her ikke sett på som to adskilte komponenter, men noe som utvikles gjennom hele undersøkelsen (Charmaz, 2006).

Jeg har i denne oppgaven basert meg på en videreutvikling av grounded theory metoden, og har fulgt Kathy Charmaz sin tilnærming til metoden. For min analyse har jeg hentet inspirasjon og tilpasset strategiene til mitt eget bruk, fremfor å følge dem slavisk. Det blir derfor mer riktig

å si at grounded theory har vært en inspirasjonskilde for hvordan jeg har behandlet datamaterialet, fremfor viktige prinsipper å følge trinn for trinn. I likhet med Charmaz (2006) baserer jeg meg ikke på en antakelse om at data og teori blir oppdaget. I stedet er vi en del av det vi studerer, og dataene vi samler inn. Charmaz sier følgende om en slik oppfattelse: «We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices» (Charmaz, 2006: 10).

Innenfor grounded theory tilnærmingen starter vi med å samle inn data, og avslutter med å skrive vår analyse og refleksjoner rundt prosessen. I praksis foregår den derimot ikke like lineært. Så snart man starter datainnsamlingen skriver man ned ideer som dukker opp, samtidig som man underveis analyserer og sammenligner etter hvert som nye ideer dukker opp. Min prosess har foregått relativt lineært, samtidig som at det komparative elementet har vært sentralt i denne prosessen. Behandling av data er ikke noe som nødvendigvis blir ferdig etter man har fått kodet og kategorisert materialet. Etter hvert som nye ideer dukker opp har jeg måtte gå tilbake og se over materialet flere ganger for å kunne avdekke om det har vært viktige elementer som bør tas med videre.

4.3.2 Transkribering

Transkribering av et intervju innebærer å oversette talespråk til skriftspråk. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker abstrahert og fiksert i skriftlig form. Å transkribere er ikke en ukomplisert prosess, og innebærer en fare for å miste vesentlige detaljer som inneholder informasjon. I selve intervjuet foregår et sosialt samspill der stemmeleie, intonasjon og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg gikk i gang med intervjuene, var jeg opptatt av at det ikke skulle gå lang tid mellom selve intervjuet og transkriberingen. Dette var først og fremst for å forsøke å huske mye av kroppsspråk, hvordan ting ble sagt, og å legge merke til hva som var av spesiell betydning under selve intervjuet. I tillegg var det en fin måte å vurdere intervjuet og avgjøre om det var noen justeringer som var nødvendig før neste intervju. Der det har vært mulig har jeg også skrevet ned mine egne refleksjoner i etterkant av intervjuet.

Under alle intervjuene med unntak av ett benyttet jeg lydopptaker, slik at jeg kunne gjengi informasjonen best mulig. Jeg hadde med notatblokk for å kunne skrive opp elementer som var av betydning, men benyttet dette i liten grad da jeg opplevde det som et forstyrrende

element. Transkripsjonene har derfor i hovedsak basert seg på opptakene. Selve arbeidet med transkripsjonene har vært tidskrevende, og jeg opplevde et par utfordringer knyttet til lyden underveis. Dette handler om at jeg på opptakene la merke til støy fra omgivelsene som jeg ikke hørte under selve intervjuet. I tillegg er det ikke alt lydopptakeren har fanget opp like godt, noe som førte til mangler enkelte steder i transkripsjonen. Jeg valgte å transkribere ordrett, dette inkluderer gjentakelser, spontane uttrykk som latter, alle «mhm» og «eh», og pauser ble registrert. I materialet for analyse valgte jeg derimot å kutte slike elementer der de gjorde det vanskelig å lese og forstå innholdet.

Hensikten med å transkribere er å gjøre materialet tilgjengelig for analyse. Nilssen (2012) hevder at transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Ved å skrive og lytte kommer nye tanker, og ideer til koding. I tillegg blir ord og viktige setninger lett synlige (Nilssen, 2012). Gjennom arbeidet med transkripsjonene har jeg blitt kjent med materialet, samtidig som at minner fra intervjuene har dukket opp igjen, og har gitt meg mulighet til å notere det blant mine refleksjonslogger der det har vært aktuelt.

4.3.3 Koding og analyse

Den vanligste formen for dataanalyse er i dag å kode, eller kategorisere, intervjuuttalelser. Ved hjelp av koding har målet vært å utvikle kategorier som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut (Kvale & Brinkmann, 2015). I grounded theory er det tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

Jeg startet først med å gjøre flere gjennomlesinger av hvert enkelt intervju for å skaffe meg en oversikt over hvor «tyngden» i datamaterialet var hos hver enkelt informant. Deretter forsøkte jeg meg på åpen koding ved å lese linje for linje og holde meg til informantens ord eller setninger da jeg opprettet koder. Ifølge Charmaz (2006) er åpen koding et viktig steg for senere definisjoner av hovedkategorier. Gjennom denne fasen av kodingsprosessen møter man datamaterialet med en åpen holdning til hva datamaterialet forteller oss (Charmaz, 2006). Charmaz (2006) anbefaler å holde seg nær datamaterialet gjennom åpen koding. Mitt første forsøk på koding ble gjort gjennom et vanlig tekstbehandlingsprogram. Etter å ha gått igjennom intervjuene opplevde jeg imidlertid at jeg ikke hadde klart å gjennomføre åpen koding, men at jeg i stedet hadde vært for opptatt med å finne kategorier. Mitt andre forsøk på koding ble derfor gjort på papir, noe som gav meg mer nærhet til materialet. Gjennom mitt andre forsøk var jeg hele tiden oppmerksom på å holde kodene nært til informantenes egne

uttalelser og hendelser. Det innebar at jeg opprettet koder ut ifra setninger og ord fra materialet, andre steder erstattet jeg deres uttrykk med mer dekkende terminologier. Der det var aktuelt benyttet jeg in vivo koder. Dette er informantenes egne ord og uttrykk, som jeg opplevde hadde særlig betydning.

Formålet med åpen koding er å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2012). Etter den åpne kodingen satt jeg igjen med en stor mengde koder fra hvert intervju. Charmaz (2006) forholder seg i hovedsak kun til åpen og selektiv koding, men som følge av at jeg hadde behov for å strukturere og systematisere kodene valgte jeg å anvende aksial koding før selektiv koding. Aksial koding er opprettet av Corbin og Strauss sin grounded theory tilnærming, og har som formål å angi dimensjonene innenfor en kategori, og kobler kategorier til underkategorier ved å spørre hvordan disse er relatert. Mens åpen koding deler materialet inn i små deler og fragmenter, er aksial koding ment som en strategi for å samle data som en sammenhengende helhet igjen (Charmaz, 2006).

Spørsmålene i intervjuguiden min forholdt seg til noen hovedtemaer som: Adopsjonsforhold, familie, relasjoner og trivsel, og identitet. Disse temaene gjorde det enklere å sortere kodene i den aksiale kodingsfasen, og åpnet også for å se hvilke hovedkategorier disse passet inn i. Den aksiale og selektive kodingen foregikk derfor parallelt, der enkelte koder var enklere å plassere innenfor en kategori enn andre. Charmaz (2006) beskriver selektiv koding som en strategi der man anvender de mest signifikante kodene fra den åpne kodingen til å sile gjennom mengder med data. Det krever at man avgjør hvilke åpne koder som er best å anvende analytisk. Enkelte steder i min selektive kodingsfase forsøkte jeg å se på noe av litteraturen jeg hadde lest på forhånd, for å finne mer passende terminologier å anvende på kategoriene og underkategoriene.

4.3.4 Memoskriving

Memoskriving er ifølge Charmaz (2006) det viktigste mellomtrinnet mellom datasamling og selve skriveprosessen. Når man skriver notater, stopper man opp og analyserer kodene slik det inntreffer ved gjeldene øyeblikk. For meg har memoskriving vært et viktig bidrag underveis i kodingen, som følge av at jeg har kunne skrive ned mine tanker i forhold til informantenes uttalelser, trekke paralleller, og har videre bidratt til å gi forklaring og retning i kodingsprosessen. Memoskriving slik jeg har brukt det i selve analysen har vært i form av

egne tolkninger. Først har jeg skrevet ned mine umiddelbare tanker og sammenlignet hovedpunktene jeg husket fra materialet. Deretter har jeg tatt for meg et og et intervju, og brukt kodene som retningslinje for å analysere intervjuene. Under denne prosessen har jeg skrevet ned mine tolkninger etter hvert som jeg har blitt ferdig med hvert tema. Ved bruk av memoskriving i selve analysen har jeg kunne kommentere på hvert tema, se sammenhenger mellom koder, og utviklet teoretiske tolkningsbegreper.

Ved dette stadiet skulle jeg ifølge Charmaz (2006) ideelt sett samlet inn mer data, men denne gangen i form av teoretisk innsamling. Dette betyr å søke og samle relevant data for å utdype og avgrense kategorier i min nye teori. Med hensyn til tidsrammen har jeg i denne studien ikke fulgt dette steget, men har i stedet forsøkt å anvende memoskrivingen som en link mellom eksisterende forskning, studiens datamateriale og relevant teori.

4.4 Forforståelse og posisjon i feltet

Som barn i barneskolen hadde jeg en relativ bekymringsfri barndom. Jeg tenkte sjelden over at jeg var adoptert og skilte meg ut fra de andre i klassen og på skolen. Bakgrunnen min var noe både jeg og de fleste rundt meg kjente til, men ble ikke viet mye plass til utenom noen spørsmål om huden min, og om jeg husket mye fra opprinnelseslandet mitt. Ved tenåringsalderen og i møte med nye elever i ungdomsskolen opplevde jeg derimot at min selvforståelse endret seg. Spørsmål knyttet til identitet og bakgrunn ble mer fremtredende hos meg. Utenfor nærmiljøet stilte fremmede spørsmål om hvor jeg opprinnelig var fra, samtidig som at lærere kunne spørre om kulturen min i sammenheng med temaer om andre kulturer. For meg er ungdomstiden forbundet med starten på en rekke spørsmål om hvem jeg er, og at jeg ble nødt til å forholde meg til min situasjon som adoptert på ulike måter.

Min adopsjonshistorie likner mange andres, og berører også elementer fra intervjuene. Thagaard (2013) skriver at:

«Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet får hun eller han et særlig godt grunnlag for forståelse av fenomenene som studeres. De erfaringene forskeren har i miljøet, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2013: 206).

Det å tilhøre feltet jeg studere kan på den ene siden ses på som en fordel, som følge av at jeg har kjennskap til fenomenene som studeres, og kan relatere meg til informantenes fortellinger. I tillegg kan min bakgrunn gjøre meg i stand til å plukke opp nyanser som forskere utenfor feltet ikke kan. På den andre siden kan tilknytningen føre til at man overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser i de situasjonene man studerer (Thagaard, 2013). Dette er faktorer som kan ha innvirkning på datamaterialet man får, hvordan man tolker materialet og hva man vektlegger i sin studie. Som følge av at livshistorieforskning preges av at informant og intervjueren sammen konstruerer fortellingen er det viktig å hele tiden ha et bevisst forhold til sin rolle som forsker og intervjuer, og reflektere over sin forståelse.

I min studie har jeg bevisst valgt å unngå å fortelle om min egen adopsjonshistorie, med unntak av om informantene har spurt. Der informantene spurte om min interesse for feltet, eller min bakgrunn holdt jeg informasjonen relativt kort inntil intervjuet var ferdig. Disse valgene er tatt i betraktning av at jeg ikke ønsket å påvirke informantene. Ved å dele mye om meg selv før intervjuet eller underveis i intervjuet kunne jeg risikert at informantene hadde tilpasset sin historie til min egen, eller fått inntrykk av at jeg ønsket spesifikke svar for undersøkelsen. Som følge av dette har jeg under hele undersøkelsen valgt i dele lite om meg selv, men fortalt noe av det grunnleggende i etterkant av intervjuet. Under møtet med informantene i intervjusituasjonen forsøkte jeg å nullstille meg i forhold til min kunnskap om feltet, og heller innta en nysgjerrig rolle. Transnasjonalt adopterte er en heterogen gruppe med ulike historier når det gjelder adopsjonsland, forhold til adoptivforeldre og liknende. Jeg opplever at en slik forståelse hjalp meg å nullstille meg, men opplevde noen utfordringer i de tilfellene der jeg måtte stille mye oppfølgingsspørsmål.

Jeg opplever ikke at det å forske på eget felt er en ulempe, det innebærer imidlertid at man tar hensyn og er oppmerksom på egen rolle. Ved koding og analyse av materialet har en slik bevissthet gjort at jeg har vært nysgjerrig på mine egne tolkninger og gjort at jeg har forholdt meg kritisk til disse. Det er vanskelig å si om, og eventuelt hvor min forforståelse kan ha påvirket min forståelse på en bestemt måte. Jeg mener likevel at så lenge jeg hele tiden har hatt en bevissthet rundt min rolle, så har jeg klart å imøtekomme de forskningsmessige aspektene og hensyn både til materialet og informantene.

4.5 Etske refleksjoner

I et forskningsprosjekt som dette vil det forekomme forskningsetiske problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler fire etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Den første innebærer å informere om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. I tillegg innebærer det å forsikre informantene om at deltakelsen baserer seg på frivillighet, noe som betyr at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi noen grunn for det. Nummer to medfører at det ikke nyttes noen personlige data som kan benyttes for å identifisere deltakerne. Disse to punktene mener jeg å ha ivaretatt ved å informere informantene om betydningen av deres deltakelse, og hvilke rettigheter de har, i forkant av intervjuene. Lydopptakene er det kun jeg som har hatt tilgang til, mens transkripsjonene har blitt lest av meg og veileder. I transkripsjonene er navnene fjernet, til tross for at dette nevnes i opptakene.

Det tredje punktet til Kvale og Brinkmann (2015) krever at man forholder seg til hvilke konsekvenser det kan ha for deltakerne å delta. Dette innebærer også det Thagaard (2013) påpeker som et av de etiske dimensjonene ved innsamling av data, nemlig forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål hun eller han kan stille. Faren ved å stille for nærgående spørsmål er at informanten kan bli forledet til å gi informasjon som vedkommende vil angre på i ettertid (Thagaard, 2013). I utforming av intervjuguiden forsøkte jeg å utforme spørsmål som var åpne, og ikke lede informanten inn på for nærgående spørsmål. Ved å justere intervjuguiden ble spørsmålene endret slik at det skulle være rom for informantene å styre hvilken retning fortellingen gikk, og dermed gi meg en pekepinn på hvilke spørsmål jeg kunne stille videre. Innledningsvis i intervjuetsettingen la jeg også vekt på å forklare informantene at de kunne la være å svare på spørsmål dersom de opplevde dem som for nærgående.

I etterkant av intervjuene har informantene som ønsket fått lese igjennom transkripsjonen av intervjuet for å komme med kommentarer, innvendinger og godkjenning. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at man risikere å krenke informantene ved å sende ordrette transkripsjoner av intervjuene til intervjupersonene. Dette er en betraktning jeg burde tatt mer hensyn til da jeg sendte transkripsjonene. Imidlertid opplever jeg at det å gi dem tilgang til transkripsjonene har gitt dem mulighet til å trekke svar de angret på i etterkant, eller fått rettet på hvordan hendelser eller opplevelser ble fremstilt. Det fjerde punktet viser til forskerens rolle. Den er forbundet

med forskerens moralske integritet, hans eller hennes empati, sensitivitet, og engasjement. I intervjusettingen har jeg forsøkt å forholde meg anerkjennende og empatisk til informantene mine og gjort mitt beste for at de skal føle seg trygge til å dele sine erfaringer med meg.

4.6 Kvalitetskrav i kvalitativ forskning

«Though it is true that we deal with many complex phenomena and issues for which no consensus can be found as to what really exists – yet we have ethical obligations to minimize misrepresentations and misunderstanding» (Stake, 1995: 109. referert i Nilssen, 2012: 141).

Faglitteraturen viser at det er ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevant for å vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2013). Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som i utgangspunktet bygger på naturvitenskapelige tenkemåter innen kvantitativ tradisjon, og måler legitimiteten på en annen måte enn hva som er mulig og hensiktsmessig innen kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2010; Dalen, 2011 referert i Steen, 2012). Mens noen anvender begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, mener andre, deriblant Silverman (2011; Thagaard, 2013) at man kan måle forskningens reliabilitet og validitet på grunnlag av troverdighet. Uavhengig av term er målet å redegjøre for utførelsen av studien slik at det er mulig å vurdere forskningens kvalitet.

Reliabilitet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan dataene utvikles, og til en kritisk vurdering av om prosjektet har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Termen refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene ville kommet frem til samme resultater. Reliabilitet har i denne sammenheng referanse til repliserbarhet. Reliabilitet i forståelsen av repliserbarhet er i dette tilfellet ikke relevant som følge av at dataene utvikles gjennom interaksjon med personer i forskningsfeltet, og oppstår innenfor en gitt kontekst. Det er derfor viktig å redegjøre for de prosessene som har ført til det gitte resultatet, slik at man gjør studien mest mulig transparent (gjennomsiktig) (Thagaard 2013, Nilssen, 2012).

Jeg har i denne oppgave forsøkt å styrke oppgavens reliabilitet ved å redegjøre slike at leseren har kunnet følge den veien jeg har tatt fra begynnelse til slutt. Dette innebærer presentasjon av de metodiske valgene jeg har tatt, forberedelsesprosessen, gjennomføringen av intervjuene, behandlingen av dataene og veien til det teoretiske rammeverket. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem intervju spørsmål, kvaliteten på opptak og transkripsjoner som eksempler på

studiens reliabilitet. Jeg har forsøkt å sikre at informantenes fortellinger er blitt gjengitt riktig ved å anvende lydopptaker, og gjort transkripsjonene ordrett. Samtidig kan reliabilitet påvirkes av at det har vært tilfeller der lydopptakeren ikke har fanget opp alle ord, og at det ved et intervju kun ble tatt notater. Ved å gi informantene tilgang til transkripsjonene har det derimot vært mulighet for å rette opp feil eller mangler.

Når det gjelder spørsmålene som er blitt stilt har jeg forsøkt å gå innom samme tema og spørsmål ved alle intervjuene. Noen spørsmål har imidlertid falt bort etter hvilke opplysninger informantene har kommet med, og for å kunne følge fortellingene i størst mulig grad. Jeg opplever likevel at informantene har vært innom de fleste temaene som ble satt opp. Videre har jeg forsøkt å styrke oppgavens troverdighet ved å reflektere over egen rolle, og hvordan det kan ha betydning for de resultatene jeg har fått.

Studiens validitet viser til gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. I en bred fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og om resultatene representerer den virkeligheten vi har studert (Kvale & Brinkmann 2015. Silverman 2011:369-373; Thagaard 2013). I denne sammenheng knyttes studiens validitet særlig til hvorvidt jeg har klart å favne informantenes fortellinger, både i intervjusettingen, gjennom analysen og i den endelige presentasjonen. Jeg har her vært opptatt av min egen rolle og forforståelse både i intervjusettingen og analyseprosessen. Videre har jeg beskrevet analyseprosessen trinn for trinn og redegjort for metoden jeg har anvendt i denne prosessen og hvordan empirien har vært retningsgivende og bidratt til en viss avstand fra både egen forståelse og eksisterende teori.

Til tross for at jeg har lagt vekt på at grounded theory metoden har vært en inspirasjonskilde for min analyseprosess, har den vært retningsgivende og på den måten bidratt til å kvalitetssikre analyseprosessen gjennom en konkret fremgangsmåte. Det å hele tiden sammenligne og kontinuerlig sjekke sine tolkninger bidrar til en kritisk gjennomgang av analyseprosessen og se om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse (Thagaard, 2013). Den valgte analysemetoden vektlegger som nevnt å holde seg nært til informantenes beskrivelser, samtidig som den gir grunnlag for å tilføre noe nytt til eksisterende teori. Dette bidrar også til overførbarhet. Overførbarhet er knyttet til den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Jeg har her lagt vekt på at studien er etisk forsvarlig, gjennomtenkt og gjennomsigtig.

5. Analyse og funn

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn fra analysen av intervjumaterialet. Som nevnt under punkt 4.4.3 i oppgavens metodekapittel har jeg anvendt temaer for å dele inn funnene i analysen. Informantene som har deltatt i denne studien kan alle fortelle om unike og viktige erfaringer knyttet til adoptertes oppvekst, familie, relasjoner og forhold til identitet. Felles for dem alle er at de har måtte forholde seg til sin adopsjonsbakgrunn på et eller annet tidspunkt i livet sitt. Dette har for noen ført til mye usikkerhet og tilbaketrekking, mens det for andre har hatt en marginal plass i deres liv. Jeg har valgt å dele funnene opp i *tanker om det å være adoptert, skolen og selvoppfattelse*. Dette begrunnes med at det er disse temaene som har vært sentrale i min analyse av materialet. *Tanker rundt det å være adoptert* vil jeg dele inn i to underkategorier; *biologisk bakgrunn*, og *identitet og tilhørighet*. Mens *skolen* deles inn i fire underkategorier; «*man skulle på en måte finne sin plass*», *klassemiljø*, *elev-lærer-relasjonen* og *det faglige miljøet*. Informantenes egne stemmer vil ha en sentral plass ved bruk av sitater gjennom hele analysen.

Jeg har her valgt å ikke gi informantene fiktive navn, men skiller dem gjennom å anvende betegnelsen «Informant 1-5». Selv om det ble gitt en kort presentasjon av informantene under oppgavens metodekapittel, ønsker jeg å trekke frem et par punkter om informantene for å gi leseren et overblikk og for å lette den videre lesingen. Jeg kommer her ikke til å nevne informantens kjønn, opprinnelsesland, eller hvor i utdannings- eller yrkesløpet informantene befinner seg i. Dette unngås for å bevare informantenes anonymitet.

Informant 1: er blant de som var yngst ved ankomst til Norge, ved bare tre måneders alder. Informanten har i tillegg et søsken som er adoptert fra samme land, og er blant de som har reist tilbake til landet sammen med sin familie.

Informant 2: er i likhet med førstnevnte blant de som var tre måneder ved ankomst til Norge. Informantene har både et søsken som er adoptert fra samme land, og et som er adoptivforeldrenes biologiske barn. Informanten har ved flere anledninger reist til opprinnelseslandet sammen med sin familie.

Informant 3: denne informanten er blant de som var eldst ved ankomst til Norge, og var ett og et halvt år da vedkommende ble adoptert. I likhet med informant 1 har vedkommende et søsken som er adoptert fra samme land. Informanten har reist tilbake til opprinnelseslandet.

Informant 4: var ett år gammel ved ankomst til Norge, og har i motsetning til de andre informantene kun et søsken som er adoptivforeldrenes biologiske barn. Informanten er blant de to som har mottatt få opplysninger om sitt opphav, og har ved intervju tidspunkt ikke reist tilbake til opprinnelseslandet.

Informant 5: har i likhet med informant 4 mottatt lite informasjon om sitt opphav, og har ved intervju tidspunktet ikke reist tilbake til opprinnelseslandet. Informanten var 13 måneder ved adopsjonstidspunktet, og har et søsken som er adoptert fra samme land.

5.1 Tanker om det å være adoptert

I dette punktet belyses forhold som har med etnisk bakgrunn å gjøre, informantenes tanker og refleksjoner rundt temaet. Samt hvordan informantene selv og deres familier har forholdt seg til dette temaet gjennom oppveksten. Ved å få et bilde av hvordan informantene forholder seg til det å være adoptert fra utlandet og hvilken rolle det har hatt i livet deres, kan jeg få et bilde av hvilke aspekter som har vært viktige i relasjon til egen identitet.

5.1.1 Biologisk bakgrunn

Tanker om biologisk bakgrunn og omstendighetene rundt adopsjonen er temaer som har opptatt informantene på ulike stadier i livet deres. Alle informantene uttrykker å ha hatt kjennskap til at de har vært adoptert siden tidlig alder.

«Når du går inn på badet og du ser deg selv i speilet så ser du at du ikke ligner på de andre».

«Jeg har alltid visst at jeg er adoptert liksom, fordi man ser jo det».

Ved spørsmål om når informantene ble bevisst på deres adopsjonsbakgrunn, blir det tidlig nevnt at hudfarge/utseende er det som er gjort dem oppmerksom på at de skiller seg ut fra sine adoptivfamilier. Utseende blir dermed tidlig ansett som et ytre meningsbærende tegn som skaper differensiering mellom dem og sine omsorgsgivere. Når det gjelder spørsmål til hvordan familien har forholdt seg til deres bakgrunn er det sentrale i informantenes svar; åpenhet og frivillighet. I dette legger informantene vekt på at det har vært opp til dem selv å bestemme når, og om de vil snakke om deres bakgrunn. Her ligger det også noen variasjoner

når det kommer til tidspunkt for når de har blitt opptatt av å finne ut mer om deres biologiske opphav, og bakgrunnen for adopsjonen. Sitatene under tegner et bilde av det uttalte.

Informant 3: *«Som liten så likte jeg ikke å snakke så mye om det. Jeg ville på en måte være en del av de andre da, men etter hvert så ble andre mer opptatt av det, at «men du ser jo ikke norsk ut» og sånne ting. Jeg husker særlig det at, når 'hudfarga' det var liksom én farge, men min hudfarge var ikke hudfarge da, det var veldig sånn. Og da ble jeg litt mer sånn nysgjerrig på hva er egentlig min fortid, eller hvem er egentlig jeg da».*

Informant 5: *«Vi har snakket mye om adopsjon, fordi jeg ikke føler meg hel, det er liksom et tomrom som aldri blir fylt fordi jeg ikke vet hvorfor jeg ble adoptert bort, hvem jeg ligner mest på av mine biologiske foreldre og hvor mitt opphav er».*

Informant 4: *«Men jeg kan ikke huske at liksom de har sagt noe om det en gang, og jeg har egentlig aldri tenkt så, altså jeg syns i hvert fall mine foreldre har vært veldig flinke og hele familien min liksom».*

Det siste sitatet skiller seg fra de andre informantene ved at tanker rundt biologisk opphav og adopsjonsforholdet ikke har vært dominerende for informanten. De andre informantene legger vekt på at de tidlig har vært bevisst på at de ser annerledes ut, og har mottatt svar på hvorfor av sine adoptivforeldre. Mens det for noen har gjort dem mer nysgjerrige på å finne ut mer, har det for andre vært gjennom andres bemerkninger at de er blitt nysgjerrig eller oppsøkt mer informasjon. Informant 1 vektlegger sin egen bevissthet, mens både informant 2 og 3 i tidlig alder har forsøkt å dempe betydningen av det ytre tegnet for å kunne føle tilhørighet til det sosiale miljøet rundt seg. Ser vi tilbake på Giddens og Halls perspektiver blir det synlig at informantene tidlig gjøres oppmerksomme på sine refleksive identitetsprosjekter, og at det i møte med ulike diskurser blir lagt rammer for deres valg av identifisering. Mens informantene selv ikke kategoriserte seg ut ifra sine ytre kjennetegn, er dette noe som omgivelsene har lagt vekt på for å kunne kategorisere og forstå deres bakgrunn.

Det informant 4 likevel har til felles med de andre er at familien har ventet på at informanten selv skal ta initiativ til å snakke om omstendighetene. Når dette har vært fraværende har det ikke vært et tema som har vært oppe hos familien i sin helhet. Det er likevel et element som vedkommende trekker frem som jeg gjør meg oppmerksom på. Informanten uttrykker at verken familien eller andre har bemerket utseende som noe spesielt, da de fleste tenker at

vedkommende har foreldre av samme opphav. Som det er blitt nevnt under teorikapittelet er det i primærsosialiseringen at vi først lærer tegnenes betydning, og disse blir så videre utviklet og justert i det man kommer inn på andre sosialiseringsarenaer. Det at informantens utseende ikke er blitt lagt vekt på som et ytre meningsbærende tegn, kan ha bidratt til at tanker om, og omstendighetene rundt adopsjonen er blitt mindre dominerende, og ikke fått noe særlig betydning for livet her og nå hos vedkommende.

For informant 2 og 3 er det særlig omgivelsenes reaksjoner som har ført til at de er blitt nødt til å ta et standpunkt til hvordan de vil forholde seg til sin bakgrunn som transnasjonalt adoptert. Slik det kommer fram av informant 3 sitt utsagn har interessen for å vite mer om sin bakgrunn kommet gradvis, og særlig i forbindelse med spørsmål fra omgivelsene. Spørsmålene vekket en interesse for å vite mer, og til å få svar på det både vedkommende selv og folk rundt lurte på. Blant de tre andre informantene har man tatt et standpunkt ut ifra egne ønsker eller behov. Enten ved at man ønsker å få svar på egne spørsmål, eller at man ikke ønsker å ta stilling til det fordi landet man er adoptert fra føles fjernt ut.

Hos informant 5 har interessen vært mer eller mindre til stedet gjennom livet. For denne informanten har det vært knyttet en sorg rundt spørsmålene om adopsjonen. Sorgen skyldes at det ikke er mulighet for å oppsøke svar, og en følelse av at det er noe som mangler. For de andre informantene har det i hovedsak ikke vært noe særlig problematisk å vite at man er adoptert. Det å få vite mer om sin bakgrunn handler mer om å finne ut hva som har ført dem hit, slik at de kan få et mer helhetlig bilde av sin livshistorie. For å si det med Halls ord handler det om «not the so-called return to roots, but a coming-to-terms-with our routs» (Hall, 1996). Fordi man har et mer definitivt brudd i sin livshistorie, vil man søke informasjon for å forsøke å opprettholde en mest mulig sammenhengende fortelling om seg selv. Her legger tre av informantene særlig vekt på åpen kommunikasjon, og nær tilknytning til sine adoptivforeldre.

Når jeg her snakker om informantenes forhold til sitt biologisk opphav, har jeg gjennom analysen og gjennomgangen av intervjuene bemerket meg noen sentrale faktorer. Her refererer jeg særlig til adopsjonsland, tilgang på opplysninger og tilbakereise. Informant 2 og 3 har fått relativt utfyllende informasjon om bakgrunnen for at de er blitt adoptert, mens informant 1 har fått noen få opplysninger. De tre har alle reist tilbake til opprinnelseslandet. For informant 4 og 5 har man av ulike årsaker hatt begrenset tilgang på opplysninger, i tillegg har ingen av dem reist tilbake til opprinnelseslandet ved intervju tidspunktet. Selv om ingen av

informantene har noe minner fra tiden før adopsjonen, kommer det tydelig frem blant informantene 1, 2 og 3 at tilbakereisen og muligheten til å få et bilde av hvor de kommer fra har vært verdifull for dem. Informant 1 ønsket flere svar på sine spørsmål, men gjennom intervjuet uttrykker vedkommende imidlertid forståelse for at det ikke er mulig. Dette har også skapt aksept for at ting er som de er. Felles for de tre som har reist tilbake er at muligheten de har hatt, og inntrykkene de har fått gjør at de på nåværende tidspunkt har et mer positivt forhold til å tilhøre to kulturer, og legger vekt på at de ønsker en form for tilknytning til opprinnelseslandet:

«Jeg synes det er litt sånn gøy på en måte, fordi at jeg føler hvis du har en annen opprinnelse eller noe annet sånn så er du på en måte litt sånn spesiell da, at det er ikke sånn at mamma og pappa begge er fra Norge, og jeg er norsk og fetteren min er norsk og alle liksom sånn. Men at jeg har noe spesielt ved meg fordi at jeg ser ut som jeg gjør og jeg har tilknytning til et annet land da».

Det fjerne og abstrakte trer, ifølge Giddens (1996) inn i informantenes kreative prosesser, og gir dem et større referansepunkt. Gjennom reisene har de fått muligheter til å skape assosiasjoner og tilknytning til en annen kultur som de kan anvende i sine refleksive identitetsprosjekter. For enkelte transnasjonalt adopterte er det ikke nødvendig å oppsøke sine røtter, mens det hos disse informantene har skapt en mulighet til å danne relasjon til sitt opprinnelsesland, og bidratt til stolthet over sin flerkulturelle side (Follevåg, 2002). Informantene hevder at det imidlertid er viktig at dette er opp til dem selv, og at de i ulike sammenhenger ikke ønsker å vektlegge dette. Fokuset rettes mot deres autonomi, og deres mulighet til å selv trekke det frem som noe spesielt og unikt ved dem selv.

Et annet viktig trekk ved majoriteten av informantene er at de forteller om nære og tette relasjoner til adoptivforeldrene. Det å knytte tette bånd av tilhørighet og kjærighet gjør at biologiske bånd blir mindre betydelig.

«Vi er akkurat samme, vi er familie vi også. Det er ikke noe forskjeller egentlig, bare at jeg ikke er født av dem eller sånn biologisk blod på en måte. Det er egentlig den forskjellen jeg føler da hvert fall».

Follevåg (2002) hevder at samfunnet legger for stor vekt på at adopterte er mangelfulle ved at mange ikke kjenner til sitt biologiske opphav. I likhet med de fleste av mine informanter legger han (2002) vekt på at forskjellene mellom adoptivfamilier og familier med biologiske

blodsbånd ikke er så store som det kan oppfattes på samfunnsnivå. For disse informantene får adopsjonsbakgrunnen mindre betydning nettopp fordi de har såpass trygge og stabile relasjoner til sine adoptivfamilier.

«Jeg glemmer jo at jeg er adoptert helt til jeg ser meg i speilet, og folk begynner å snakke om liksom familie da. Og at man ligner og sånn, men ellers føler ikke jeg så veldig mye på det».

Det er først gjennom den andres blick og samfunnets syn på familielikheter at adopsjonsbakgrunnen får betydning. Hos informant 4 kommer dette til uttrykk ved at det hos vedkommende selv ikke legges noe særlig vekt på adopsjonsbakgrunn før det blir snakk om likheter. For informantene 1, 2 og 3 blir opplysninger om deres bakgrunn sett på som kilder til å få på plass noen brikker, mens familien i Norge er de som er av mest betydning for deres liv her og nå. Ved spørsmål om informantene ønsker å oppsøke biologiske foreldre uttrykker informant 1 det slik:

«Når det kommer til det her med familie og sånne ting, så det forholdet som på en måte jeg og foreldrene mine har og søsteren, det er livet mitt nå. Og det er så bra, så hvorfor skal jeg oppsøke noe som kanskje kan ende opp med noe dårlig? Ikke få negative relasjoner til noen tenker jeg, alltid ha positive relasjoner til andre tenker jeg. Det er det som på en måte er så viktig, synes jeg da, og det er på en måte det at livet er her da, og det er ikke der».

Selv om informanten også uttrykker bekymring for at det å oppsøke biologisk mor kan sette henne i risiko for å få problemer i landet sitt, tolker jeg det slik at det å la være å oppsøke biologiske foreldre også er for å beskytte seg selv og sin familie. Det å skulle få en negativ relasjon til noen er ikke noe vedkommende ønsker, samtidig som at informanten uttrykker å ha et veldig nært og trygt forhold til sin adopsjonsfamilie. Sett i sammenheng med de andre informantene sine utsagn tolker jeg det slik at god tilknytning og nære relasjoner til adoptivforeldrene er noe som har stor verdi. Og er en faktor for hvordan de forholder seg til sin bakgrunn.

Informant 5 sine utsagn skiller seg noe ut ved at vedkommende selv opplever biologi som viktig, og at informanten iblant føler seg utenfor i sin egen familie:

«Jeg føler liksom at jeg har foreldre et annet sted. Jeg savner mine biologiske foreldre veldig mye, selv om jeg aldri har møtt dem».

«Familien min er som familier flest, snille, omsorgsfulle, støttende og slike ting. Men de forstår jo ikke min situasjon, og det vil de aldri gjøre. De er jo ikke adoptert».

Ved sammenligning med de andres fortellinger tolker jeg det dit hen at tilknytning og relasjonene til adoptivfamiliene bidrar til at adopsjonsbakgrunn ikke blir like dominerende for de andre. For informant 5 blir kombinasjonen av å skille seg ut, og manglende mulighet til å søke svar noe som skaper disassosiasjoner og gjør at det oppleves som vanskelig å skape en sammenhengende livsfortelling, da fokuset på røtter blir så stort. For vedkommende er tilknytningen til sine røtter såpass sterk og kan fremstå som et hinder for å føle full tilknytning til sin adoptivfamilie.

5.1.2 Identitet og tilhørighet

Informantene trekker i liten grad frem identitet som noe som har med etnisk bakgrunn å gjøre. I de tilfellene dette kommer frem uttrykkes det både eksplisitt og indirekte av informantene. Alle informantene gav på forskjellige måter uttrykk for å identifisere seg som norske. Imidlertid er to av informantene opptatt av sin tilknytning til landet de er adoptert fra, og kan til en viss grad plasseres innenfor det Brottveit (1999) omtaler som de *dobbelt etniske*. Det vil si at de legger vekt på både deres norske og utenlandske tilhørighet. En av informantene som i hovedsak omtaler seg som norsk, ser likevel opprinnelseslandet som en del av seg, og skifter underveis i intervjuet mellom å omtale seg som «vi nordmenn», og andre ganger «de». Jeg tolker vektleggingen på det norske, opprinnelseslandet eller begge deler som strategier de anvender i ulike settinger, og for å forklare og uttrykke seg om enkelte temaer. I disse skillene viser man altså at konteksten og temaet det tales om avgjør hvilken kategori man plasserer seg innenfor, for å få frem sine synspunkter, og hvordan man forholder seg til annerledeshet. Fire av fem informanter skiller mellom hvordan de selv oppfatter seg (intern identifisering) og hvordan andre oppfatter en (ekstern identifisering) basert på utseende og hudfarge.

Gjennom analysen av intervjumaterialet opplever jeg at informantene som identifiserer seg med landet de er adoptert fra har gått gjennom en gradvis prosess, der de i tidlig alder ikke ønsket å identifisere seg med to kulturer, mens de nå bærer mer stolthet over det. Endringen ses også i sammenheng med at de har møtt mer aksepterende miljøer som viser nysgjerrighet på en positiv måte. Dette vil jeg utdype nærmere i punkt 5.2, men vil kort nevne at det å åpne

opp om sin bakgrunn er noe som må være opp til dem selv, og som de gjør ovenfor folk de stoler på og som de ønsker å ha nær relasjon til.

Informant 2: *«(...) før så tenkte jeg mer sånn at det å være adoptert var på en måte litt, ikke negativt, men var liksom, det var på en måte en liten byrde fordi folk skulle påpeke det. Og jeg har ikke følt meg hundre prosent der eller der på en måte»*

«Jeg vil at vennene mine skal vite det, men sånn det er ikke det første de får vite om på en måte. Det er en del av meg, men det er ikke det som er meg, bare det liksom.»

Informant 3: *«Så det er sånn når folk er sånn: du e'kke norsk. Nei, jeg er ikke norsk, men jeg er ikke (informantens opphav) heller, jeg er, men en blanding der da»*

«Jeg merka jo det når jeg var der nede og at der er de, de var vennlige mot meg (...) og de snakker til meg som om jeg er en av dem. Akkurat det var veldig godt, at de på en måte, tok meg for den jeg var på en måte. Her i Norge så blir du mer sånn «jammen du er brun i huden, hvem er du liksom?», mens der nede var det «ok, greit du har vestlige klær, men du er en del av oss». Det var litt deilig å føle på den, etter det så var det veldig sånn; det her er mitt liksom, det er mitt land, og ja, veldig sånn tilhørighet da.»

Ut ifra utsagnene overfor tolker jeg det slik at de to informantene gjennom å møte aksepterende miljøer har blitt mer trygge på å tilhøre to kulturer. På den andre siden leser jeg erfaringene deres som fortellinger om hvor lukkede etniske kategorier er, og hvilke holdninger det finnes i relasjon til det å ikke tilhøre den etniske kategorien norsk. Gjennom deres fortellinger synliggjøres det at de i barndommen og ungdomsalder i hovedsak har hatt en norsk intern identifisering, da det å skille seg ut både opplevdes som negativt og ikke i samsvar med sin identifisering. Gjennom tilbakereise, personlig utvikling og aksepterende miljøer har dette skiftet til en dobbel etnisk intern identifisering. Når det er sagt uttrykker de begge at dette ikke er i alle sammenhenger, og at: *«hvis jeg ikke vil svare så må det være greit (...) de spør også svarer jeg hvis jeg vil»*. Igjen viser det til deres autonomi, og i dette tilfelle definisjonsmakt til å avgjøre hvilke side av deres identitet og tilhørighet de ønsker å fremheve.

Informantenes opplevelse av tilhørighet til landet de er adoptert fra samsvarer med undersøkelser som viser at enkelte transnasjonalt adopterte ikke oppfatter seg selv som

annerledes fra andre etnisk norske ungdommer. Mens andre igjen oppfatter seg som dobbelt etniske (Brottveit 1999. Sætersdal & Dalen, 1999). Samtidig belyser det kompleksiteten som mange transnasjonalt adopterte kan bli stilt overfor. Med dette mener jeg at den interne identifisering blir satt spørsmålsteget ved i møte med ulike kontekster, fremmede og nye miljøer som gjør at adopterte må ta stilling til hva eller hvem de identifiserer seg med, og hvilke posisjoner de kan innta.

Informant 1: *«(...) jeg har jo fått høre det fra kamerater at jeg ser på deg som norsk (...) men med alle de tingene som skjer nå, at det kommer flere. Det blir flere og flere som kommer inn i landet, så er det sånn for oss som er adoptert så kan det bli vrient med tanke på at andre vet ikke om jeg er adoptert, så de tror sikkert at jeg er en av de»*

Informant 4: *«ja, stort sett så går det greit, men som alle andre ting hvis man er litt annerledes på en måte, så kommer det jo kommentarer som folk ikke tenker over da. Sånn det har aldri vært noe rettet mot meg, men man føler seg på en måte truffet også da.»*

Informant 1 sin uttalelse forteller om kategorisering på grunnlag av etniske trekk, og stemmer overens med flere undersøkelser (eg. Brottveit, 1999) der transnasjonalt adopterte forteller at de plasseres innfor grupper med mennesker fra samme land eller verdensdel, til tross for at de ikke har noe annet til felles. Brottveit (1999) hevder at de transnasjonalt adoptertes problemer med egen selvidentifikasjon innenfor de polariserte etniske relasjonene som dagens innvandrerdébat har skapt, kan betraktes som et rollehandikap. De er og føler seg som 'norske', men de kan oppfattes som 'utlending' og 'innvandrér'. I likhet med informant 1 kommer det frem av disse undersøkelsene at enkelte opplever dette som vanskelig (Brottveit, 1999). Når det er sagt legger jeg merke til at informant 4 flere ganger i intervjuet forteller at mange rundt vedkommende ikke uten videre forstår at vedkommende er adoptert, eller kjenner til adopsjonsbakgrunnen. I stedet tenker mange automatisk at vedkommende har foreldre som likner informanten selv. På grunn av det helhetlige inntrykket av intervjuet, har jeg stilt meg spørsmål om informanten forsøker å forsterke sin norske identifisering ved å ikke rette oppmerksomheten mot sitt utseende eller sin bakgrunn. Ifølge Brottveit (1999) kan holdninger til sitt fødeland, eller markering av distanse også dekke over at man er usikker på sin etniske tilhørighet og 'arbeidet' med denne delen av sin identitet.

5.1.3 Oppsummering og analyse

Fortellinger om 'opprinnelse' og om stedet hvor vi kommer fra er virkningsfulle. Gjennom slike historier forteller vi oss selv og andre til eksistens (Petersen, 2009). I intervjumaterialet fremstår spørsmålet; «hvor kommer du fra?» som nærmest uunngåelig for de transnasjonalt adopterte i denne studien. Enten ved at de selv konfronteres med dette i deres eget speilbilde eller i møte med andre. Umiddelbart reises det spørsmål hos meg som blant annet; hadde informantene forholdt seg annerledes til sin biologiske bakgrunn dersom de ikke hadde hatt noen synlige ytre markører som avslørte deres annerledeshet? Eller er det som flere forskere sier, at biologien skaper så sterk forankring mot våre røtter, at vi på et eller annet tidspunkt alltid vil oppsøke vårt opphav? Selv om dette er interessante spørsmål, skal jeg ikke her forsøke å besvare dem. I stedet vil jeg trekke frem mønstre og sentrale punkter som er blitt fremlagt så langt.

Intervjumaterialet viser ikke noe entydig svar angående hvordan informantene forholder seg til det å være adoptert, og deres biologiske bakgrunn. Felles for de alle er likevel nysgjerrigheten rundt deres biologiske bakgrunn, og det å kunne få svar. Som det er gjort rede for er tilgangen til slike opplysninger svært varierende, og det å oppsøke biologiske foreldre er enten ikke mulig, vanskelig eller ikke ønskelig. I gjennomgangen av materialet er de dominerende fortellingene blant fire av fem informanter at de tilhører en norsk kategori, og at det er tilhørigheten til deres adoptivfamilie som er viktig. Dette impliserer ikke at deres biologiske bakgrunn ikke tillegges betydning, men innebærer at de har forholdt seg varierende til den.

Tendensene i materiale er likevel i tråd med Howells (2006) «concept of kinning», som viser at den sosiale kvaliteten på slektskap har forrang, mens de fysiske forskjellene blir «avvist» ved at adoptivforeldrene er støttende, og oppmuntrer til et positivt selvbilde. Likhet med familiemedlemmene oppnås gjennom felles verdier, individuelle personlighetstrekk og sterk tilknytning til adoptivforeldrene. Dette gjør betydningen av deres biologiske opphav mindre, samtidig som at det bidrar til at essensen til informantene tilsvarer det av en etnisk norsk person. Når det er sagt avdekker materialet også det faktum at det ytre ikke er fysisk mulig å transformere (Howell, 2006). Og det er nettopp dette som på sett og vis gjør at de transnasjonalt adopterte ikke kan unnlate seg på et eller annet tidspunkt å forholde seg til sin bakgrunn.

Selv om de fleste adopterte i denne studien ikke nødvendigvis selv har vært opptatt av sin bakgrunn, og enkelte tvert imot har forsøkt å ta avstand fra den, har møtet med omgivelsene likevel bidratt til at de har måtte forholde seg til den. Materialet viser at det for fire av fem hovedsakelig er reaksjoner fra andre som har bidratt til dette, og at det ikke er noe som nødvendigvis kommer fra dem selv. Informant 5 skiller seg noe fra de andre, ved at vedkommendes interesse for å vite mer om sitt opphav springer ut fra en følelse av mangel, og en indre følelse av tilknytning til vedkommendes biologiske foreldre.

Når informantene har kommet til en avgjørelse om å utforske deres biologiske bakgrunn, viser materialet at dette er i form av å skape en mer helhetlig biografi. Å få svar på brikker som mangler, uten at dette truer deres norske identitet. Som Hall (1996) sier, handler det om «coming to terms with» sine nåværende omstendigheter, og hvorfor situasjonen er slik den er. For mange henger betydningen av deres biologiske opphav sammen med aksept, både for dem selv, og i møte med andre. For tre av informantene har det å kjenne til sitt opphav hjulpet dem å forstå bakgrunnen for at de har kommet til sin adoptivfamilie. De anvender denne kunnskapen, slik jeg forstår det, til å forstå kompleksiteten rundt deres identitet, og til å utforske muligheten for flere tilknytninger. Ut ifra en slik forståelse gir informantenes biologiske opphav noen holdepunkter for å skape en tryggere forankring rundt deres nåværende situasjon og selvopfatning.

5.2 Skolen

Selv om det i denne oppgaven har vært satt særlig fokus på ungdomsskolen har jeg under intervjuet spurt informantene om å fortelle meg om tiden deres i skolen. De har startet med å fortelle om barneskolen, og beveget seg opp til hvor de befinner seg på nåværende tidspunkt. Dette har gitt et innblikk i både deres sosiale og faglige miljø, og de har trukket frem eksempler på tvers av spørsmål og temaer som har vært tatt opp. Informantenes erfaringer har noen aspekter som sammenfaller med hverandre, samtidig som det er her jeg opplever at det har vært mest variasjon i svarene. Felles for majoriteten er at barneskolen i hovedsak har vært en positiv opplevelse med et trygt klassemiljø og trygge relasjoner. Ved overgang til større miljø eller utvidelse av klassen innebærer det for enkelte av informantene litt mer usikkerhet, og da særlig i relasjon til det å finne ut hvem man er og finne sin plass.

5.2.1 «Man skulle på en måte finne sin plass»

For mange innebærer overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen en overgang til et større klassemiljø, sammenslåing fra flere ulike hold og oppdeling i parallellklasser. Dette er også tilfelle for de fleste informantene i denne studien. Enkelte har gått på en mindre skole, mens andre har gått på barneskole i nærmiljøet og har måtte flytte over til en større skole der man møter flere ukjente og må gjøre en ekstra innsats for å finne sin plass.

Informant 1: *«(...) alt var så nytt ikke sant. Du lurte på: ok hvem skal du henge med? hvem er dine kompiser? Du kommer kanskje ikke i klasse med de du har hengt med mest, ikke sant. Og sånn var det for meg og, jeg hadde jo trygghet i at vi var en stor vennegjeng fra (tidligere skole) på en måte, men om vi skulle bli slått sammen i klasse med de som var fra de andre skolene rundt omkring i kommunen da, så var det veldig mye nytt og man ble veldig usikker og desto mer usikker på meg selv ble jeg».*

Informant 1 er blant informantene i dette utvalget som har uttrykt usikkerhet ved det å gå over til et større miljø. I dette tilfellet var usikkerheten og redselen knyttet til en frykt for å ikke komme i klasse med sine venner, samtidig som at informanten opplevde at andre så annerledes på vedkommende. For denne informanten er det i møte med ungdomsskolen at forhold og spørsmål knyttet til sin biologiske bakgrunn ble sterkt til stede, som følge av opplevd press til å finne ut hvem man er. I dette legger informanten at ungdomsskolen indirekte legger press på å finne ut hvem man er, og sin plass i det sosiale samfunnet. Dette skjer ved at det rettes fokus mot valg av studieretning i videregående, og at det å prestere bra blir mer vektlagt. I likhet med informant 2 og 3 opplever denne informanten usikkerhet rundt åpenhet, tilhørighet og trygghet i sine vennsrelasjoner i ungdomsskolen.

Informant 3: *«(...) veldig sånn i ungdomsskoletiden da at jeg ble veldig sånn avvisende fordi jeg kanskje er redd for at de skal avvise meg da. At her har jeg fått noe veldig trygt og godt, men på grunn av tidligere så kanskje de bare slutter å være med meg eller noe sånt.»*

«ja, da gikk det veldig ut over det sosiale på skolen og generelt skolen da, at jeg ikke nødvendigvis trivdes like mye og var litt sånn, hele tiden kanskje litt sånn bekymra for det gode og trygge bare blir rivi bort da.»

I forbindelse med intervjuet har informant 3 snakket med sin familie angående tiden i skolen, og lurt på hva som kan ha vært bakgrunnen for at vedkommende i en periode ble avvisende til vennene rundt seg. Informanten ser det i relasjon til sin adopsjonsbakgrunn og at det kan være en sammenheng med at det tok tid å tilpasse seg adoptivfamilien. Informanten trekker paralleller mellom det at man i tidlig alder ble tatt vekk fra sine trygge omgivelser og flyttet til en fremmed familie, med en frykt for at det samme skal skje i senere alder. Giddens (1996) ser tilliten som skapes i spedbarnsalder som viktig for menneskers «mot til å være» og for å håndtere overganger, kriser og omstendigheter med høy risiko. Videre ser han dette som en viktig faktor for en stabil selvidentitet.

Til tross for at majoriteten opplever sterkt tilknytning til sine adoptivforeldre, forbinder informant 3 frykten for å bli avvist med å tidligere ha blitt løsrevet fra trygge forhold i opprinnelseslandet. Dette kan indikere at vedkommende til tross for stabile familierelasjoner i mottakslandet fremdeles bærer med seg erfaring av brudd med omsorgspersoner, som kan gi utslag når man er usikker på omgivelsene. For informanten blir avvisning en forsvarsmekanisme, for å beskytte seg selv mot at andre skal avvise vedkommende. I denne sammenheng ses dette i tråd med overgang til en større klasse og dermed frykt for å bli avvist av sine venner. For vedkommende startet dette i 5. klasse, og preget tiden frem til videregående, følgende uttalelser viser til dette:

«Også ble vi jo litt flere etter hvert klassetrinn da, og da vi kanskje gikk i sånn femte klasse, da merka jeg at det sosiale ble litt mer usikkert. Da ble det og litt mer fokus på hvem jeg var, hvorfor jeg var sånn og hvorfor jeg så sånn ut, hudfarge, veldig sånn. (...) Og da mista jeg litt sånn, til de jeg tidligere hadde vært gode venner med så ble det litt sånn, hvorfor? Eller er jeg ikke like mye verdt nå på en måte?»

Selv om informanten legger vekt på at h*n har hatt det bra i skolen, er det først senere på videregående at informanten opplevde ordentlig trygghet til sine venner. Når det er sagt var også denne overgangen preget av utrygghet som følge av at det var enda større klasser og at man gikk fra å kjenne alle til å kun kjenne én medelev.

For informant 2 var mistriivsel i ungdomsskolen preget av brytning med sine tidligere venner, og at vedkommende synes det var vanskelig å finne sin plass mellom tidligere barndomsvenner og nye bekjente på ungdomsskolen. Både informant 2 og 4 beskriver miljøet i klassen som preget av mye grupperinger, noe som bidro til at informant 2 opplevde ungdomsskolen som

en tøff periode. Informant 4 opplevde i motsetning til de overfor at overgangen til ungdomsskolen ikke var noe særlig utfordrende. Selv om vedkommende gikk over til en annen og større skole hadde informantene gode relasjoner som gjorde overgangen lettere. Informanten legger her særlig vekt på deltakelse i idrett som en viktig faktor for å knytte bekjentskap. Dette kommer frem av uttalelsene under:

«jeg spilte veldig mye fotball, så fra de andre skolene hvor vi møttes på ungdomsskolen, så kjente jeg veldig mange fra før, så jeg har egentlig aldri hatt noe problem sosialt på ungdomsskolen fordi jeg kjenner så mange på en måte. Så ja, det e'kke så, det va'kke så stor overgang fra barne- til ungdomsskolen egentlig, det var ganske trygt».

For vedkommende var derimot overgangen til videregående mer utfordrende som følge av at medelever på ungdomsskolen endte opp på forskjellig videregående skoler. Dette gikk seg imidlertid til. Med unntak av informant 1 og 3 er det ingen av de andre som legger særlig vekt på sin adopsjonsbakgrunn i relasjon til hvordan de ble eller ville bli oppfattet av andre. Fra helhetsinntrykket jeg har fått fra intervjumaterialet er fellestrekket ved informantenes fortellinger er at trygghet, aksept og tillit er det som anses som viktig når det kommer til sosiale relasjoner. Med trygghet og tillit legges det vekt på at de kan stole på vennene, og at man ikke trenger å bekymre seg for at man skal bli sviktet. Med aksept vises det til å bli akseptert for alle sider ved seg selv, hos enkelte innebærer dette kjennskap til at de er adoptert. Overganger til nye miljøer rokker ved det trygge og gjør mange av dem usikre frem til de har funnet en trygg base. Hos enkelte forsterker dette fokuset mot sin egen identitet, og hvordan andre vil forholde seg til dem.

Jeg ser her en del likheter til tross for at det er noe variasjoner mellom informantenes fortellinger. Informant 5 legger i likhet med de andre vekt på de samme egenskapene, men skiller seg fra de andre ved at vedkommende gjennom store deler av utdanningssystemet har opplevd mye utenforskap.

«Starten av barneskolen gikk fint, men jeg har alltid følt meg annerledes, følt at jeg ikke passer inn»

Informant 5 sin fortelling om tiden i skolen er preget av mobbing, og å ikke tilhøre noe sosialt nettverk fra midten av barneskolen. Informanten uttrykker selv å ha følt seg annerledes, men knytter det til å ha ADHD-diagnose og behov for tilrettelagt opplæring. Selv om informant

selv og foreldrene meldte om mobbingen til skolen opplevde informanten lite eller ingen bedring i situasjonen.

Zeiner (2006; Olsen & Mikkelsen, 2015) skriver at psykososiale forhold er viktige for utviklingen til barn med ADHD. Dette får støtte av Sosial- og helsedepartementet (2007; Olsen & Mikkelsen, 2015) som skriver at psykososiale risikofaktorer kan forverre en psykisk tilstand, noe som aktualiseres for barn med ADHD. Kjerneordene for disse elevene er trivsel, samspill og mestring, og da særlig et godt sosialt samspill med miljøet (Olsen & Mikkelsen, 2015). Mangelen på slike forhold viser at det har hatt en uheldig innvirkning på informant 5 sin trivsel i skolen, og har også bidratt til at vedkommende i løpet av tiden i skolen utviklet sosial angst. Informantens erfaringer viser at skolen ikke har klart å imøtekomme vedkommendes behov, noe som til slutt har gått ut over informantens opplevelse av et godt sosialt samspill med miljøet.

5.2.2 Klassemiljø

Selv om fire av fem informanter forteller om tilknytning til et sosialt miljø i ungdomsskolen, forteller fire av fem informanter at klassemiljøet har vært preget av mye grupperinger. Grupperingen baserte seg på oppfatninger om hva som var akseptable måter å være på, og bidro til å skape ekskluderingsmekanismer for de som ikke innfridde de sosiale kodene. Informant 2 og 4 forteller at grupper kunne ende opp i konflikt med hverandre, der man forsøkte å hevde seg over den andre.

Informant 4: *«jeg tror jeg kom i en av de verste klassene når det gjaldt klassemiljø, fordi vi var sånn, jeg tror vi var elleve jenter, og nitten gutter. Og jentene delte seg i to (...). Også var det veldig mange i klassen jeg vet slet med sosial angst og som skulket veldig mye. (...) vi hadde mange samtaler både guttene og jentene, og bare gutter og jenter. Og samlet, alt det, og lærerne prøvde veldig mye, men det var veldig mange som ikke trivdes virker det som.»*

Beskrivelsene overfor har ifølge informant 4 ikke gått noe særlig ut over vedkommendes trivsel i skolen. Som nevnt overfor mener informanten selv at dette skyldes at man har vært aktiv i idrett og derfor ikke måtte knytte nye bekjentskap i ungdomsskolen. Felles for alle informantene er at det i ungdomsskolen er viktig å ikke havne utenfor det sosiale miljøet, og desto viktigere har det også blitt å tilpasse seg de andre på en best mulig måte. Informant 1, 2, 3 og 4 har alle hatt venner, men har alle til felles at det i hovedsak er på videregående de har

funnet de gode vennskspsrelasjonene og aksept for sin individualitet. Informantenes fortellinger viser at vennskspsrelasjonene i ungdomsskolen handler om å finne sin plass og ha tilknytning til det sosiale felleskapet. Samtidig fører relasjonene med seg mye usikkerhet i forhold til i hvor stor grad man aksepterer den enkeltes individualitet. Dette kommer frem av uttalelsene under:

Informant 3: *«jeg hadde jo venner, men jeg følte ikke at noen av de var supergode venner som, sånn som mamma og pappa på en måte da. Eh den tryggheten følte jeg ikke i noen venner, før kanskje videregående da. Merka jo på ungdomsskolen at jeg var med de på skolen kun for å være med de, men utenom det så følte jeg ikke at jeg hadde noen sånn utrolig gode venner på en måte»*

Informant 3 beskriver likevel ungdomsskolen som en tid med en fin klasse, et godt samhold og gode lærere. Og at vedkommende gjennom ungdomsskolen fikk lagt et godt grunnlag for hvordan forholde seg til det sosiale miljøet man er del av.

Selv om kjønn ikke er en faktor i denne studien, ønsker jeg likevel å påpeke at dette har vært en faktor for den ene informanten når det kommer til hvor åpen man tør å være, og om man tør å snakke ut om det som er vanskelig. Hos denne informanten blir det lagt vekt på at andres oppfattelse av en selv var spesielt viktig i ungdomsskolen, samtidig som alle var usikre på seg selv. Vedkommende hevder at den normale oppfatningen av gutter i skolen er at man skal være tøff og ikke snakke om ting som er vanskelig. Når vedkommende etter hvert gikk over til videregående og fikk jentevenner gav det rom for å åpne opp om det som var vanskelig, og samtidig få bekreftelse på at det å snakke med andre ikke er en svakhet. Informanten beskriver det som følgende:

«(...) det var veldig lite som kom ut på ungdomsskolen fordi at jeg ikke turte, fordi at man var usikker på hvordan man ble sett på sosialt sett, man ønska ikke å skille seg ut, men man ønska å gjøre seg likt sånn som alle andre. (...) Det var videregående det var mye som skjedde for min del, i hvert fall med at jeg åpna meg mer, men igjen så visste jeg liksom ikke hvem jeg kunne stole på på ungdomsskolen.»

Det å oppleve ungdomsskolen som utfordrende blir av alle informantene nevnt som en vanlig ting blant ungdommer. Jeg tolker det slik at det viktigste for informantene i denne studien er å føle tilhørighet til et felleskap, mens videregående er den arenaen som har gitt dem større mulighet til å finne sin plass og danne varige vennsksps. For informant 5 er imidlertid

klassemiljøet preget av lite inkludering, og bidratt til å skape mistriivsel for vedkommende. På spørsmål om hvordan vedkommende vil beskrive klassemiljøet i ungdomsskolen, svarer informanten følgende: «*Vet ikke helt. Jeg var aldri en del av klassen, følte meg alltid utenfor*». Lave mestringsopplevelser og opplevelse av å bli satt utenfor det sosiale fellesskapet førte til tilbaketrekking i form av mindre deltakelse. Dette kan også ses som en forsvarsmekanisme mot mobbingen vedkommende opplevde. Ved i tillegg ikke å ha blitt møtt av verken medelever eller lærere har det gjort det vanskelig for eleven å finne sin plass, eller å få endret på situasjonen som har skapt mistriivsel.

5.2.3 Elev-lærer-relasjonen

På bakgrunn av at jeg i denne oppgaven har vært opptatt av hvordan spesialpedagogen kan bidra positivt til transnasjonalt adoptertes hverdag i skolen, har det gjennom intervjuene vært viktig å få undersøkt hvordan relasjonen mellom lærer og elev har vært for disse ungdommene. Olsen & Mikkelsen (2015) skriver at klasseledelse er en av de viktigste faktorene for elevenes faglige og sosiale læring, og at læreren gjennom sin ledelse kan skape gode betingelser for et godt psykososialt miljø. En god relasjon blir her særlig fremhevet som et viktig aspekt ved klasseledelse. Blant informantenes fortellinger blir imidlertid relasjonen til lærerne vektlagt ulikt. Mens enkelte har hatt en veldig god og trygg relasjon til sine lærere, har andre hatt en mindre positiv relasjon, preget av mistillit. For å bygge en god relasjon til elevene hevder Nordahl (2010; Olsen & Mikkelsen, 2015) at læreren må velge en tilnærming til klasseledelse som ivaretar elevenes behov for trygghet og verdighet, samtidig som en kan sette grenser og stille krav.

Informant 4: «*Jeg føler jo, som alle sikkert at lærerne var litt håpløse. Sånn de prøvde jo å hjelpe og alt sånn, men det var jo ikke alltid, men jeg vet ikke jeg tror ikke det er, jeg tror ikke jeg hadde gått til lærerne med et problem*».

Informant 3: «*På ungdomsskolen hadde jeg gode relasjoner til alle, og særlig til kontaktlærerne mine. (...) jeg følte jeg kunne snakke med de om alt egentlig, at: nå syns jeg det er vanskelig eller faglig syns jeg det er vanskelig, eller sosialt syns jeg det er vanskelig, og det var på en måte greit å si ifra om*».

Sitatene over skiller seg fra hverandre ved at de har ulik relasjon til lærerne, der det for informant 4 er venner og foreldre man er fortrolig med, mens informant 3 hadde en positiv relasjon til sine lærere. Informant 2 har i likhet med informant 4 hatt en god relasjon til sine

lærere, men opplevde at det var favorisering blant lærerne. For informant 2 og 4 legges det ikke noe vekt på at relasjonen til lærerne har hatt noe avgjørende betydning for deres trivsel, mens det for informant 3 har vært en trygghet å vite at man tør å snakke med lærerne dersom det er noe. Sitatet under viser imidlertid at også kjønn kan ha betydning for om man tør å ta kontakt med lærerne eller ikke.

«På ungdomsskolen så var det veldig få som jeg stolte på, for jeg stolte ikke på så veldig mange. (...) Men der (videregående) så møtte jeg riktige folk, og meget bra kontaktlærer, hadde det på ungdomsskolen og. (...) jeg hadde lyst til å åpne meg, men jeg turte ikke, og når jeg kom på videregående så fikk vi kvinnelig kontaktlærer og jeg turte».

Selv om informanten her trekker frem kjønn som en faktor for om man turte å snakke med lærerne eller ikke, kan det imidlertid også ha sammenheng med at mange under intervjuene uttrykker å ha hatt en annen trygghet på seg selv i videregående. Dette kommer frem av følgende uttalelse:

«På videregående er kanskje du- kanskje har du funnet litt, setter litt mer brikkene på plass og kanskje også tør litt mer.»

Læreren kan for mange være en betydningsfull person, og deres reaksjoner på elevens atferd eller ytringer vil ha stor påvirkning på utviklingen av deres selvbilde (Olsen & Skogen 2014; Olsen & Mikkelsen, 2015). Dersom lærerens forventninger til eleven er negative, kan det påvirke deres utvikling på en uheldig måte. For informant 5 er relasjonen til lærerne preget av mistillit og opplevelse av å ikke bli tatt på alvor:

Informant 5: *«På barneskolen følte jeg at ingen av lærerne stolte på meg. Hvis noe hadde skjedd i friminuttet og noen sa det var min skyld, fikk jeg skylda uansett om jeg var i nærheten av hendelsen eller ikke. (...) På ungdomsskolen hadde jeg to lærere som jeg likte veldig godt. De hørte liksom litt mer på min side av saken».*

I boken *Dialog, samspel og læring* (2001) ser Hundeide lærerens og elevens oppfatning av hverandre i sammenheng med sonen for den nærmeste utvikling. Poenget med dette fokuset er at den oppfatningen man har av elever kan åpne eller lukke utviklingsmuligheter via den selvforståelsen og motivasjon til forbedring eller resignasjon som disse oppfatningene formidler til eleven. Selv om denne informanten gjennom tiden i ungdomsskolen hadde noen

lærere som en trivdes med, er det gjennomgående i intervjuet at informanten har utviklet et negativt selvbilde i tråd med hvordan omgivelsene har forholdt seg til vedkommende. Det å hele tiden oppleve å ikke bli tatt på alvor eller å få skylden for ting man ikke har gjort kan gjøre det vanskelig å fremme et optimalt samspill mellom lærer og elev (Hundeide, 2001).

Fellestrekket ved informantenes opplevelse av lærer-elev-relasjonen er at de har kommet overens med de fleste lærerne, derimot er det kun en som hevder å ha vært fortrolig med å snakke med dem dersom en hadde behov for det. For de fleste er det i stedet adoptivforeldrene, venner eller nære slektninger som har vært av mest betydning når det gjelder noen å henvende seg til, og for å motta støtte om sosiale eller faglige utfordringer.

5.2.4 Det faglige miljøet

Når det gjelder det faglige miljøet i ungdomsskolen, er dette noe som ikke nevnes eksplisitt av de fleste informantene. Informant 3, 4 og 5 er blant de som uttrykker å ha likt skolen i relasjon til det faglige. Alle nevner imidlertid å ha gjort det bra på skolen, selv om dette for majoriteten ikke innebærer et mål om å få toppkarakterer. Informant 2, 3 og 4 opplevde ungdomsskolen som en arena som gav mulighet for mye mestringsfølelse og mindre press enn det de forbinder videregående med. Mens informant 1 opplever det motsatte, at alle i ungdomsskolen var fremtidsrettet, noe som bidro til et fokus på å gjøre det bra i skolen.

Informant 1: *«Nei altså på ungdomsskolen syns jeg det gikk bra, fordi atte du ble hele tiden dytta inn i det her at du må gjøre det bra på skolen, ikke sant. Altså du skal gjøre det best mulig, for at du skal kunne gjøre det du har lyst til seinere».*

Informant 1 sitter igjen med gode rutiner for hvordan strukturere seg i forhold til arbeid og hverdag, og hevder at det faglige miljøet la vekt på at man måtte prestere bra for å kunne ha flere muligheter i fremtiden. Slik jeg tolker informantens utsagn var vedkommende orientert mot både en indre og ytre motivasjon ved at det ble lagt mye vekt på det faglige arbeidet. Samtidig som at det å gjøre det bra også betydde at man hadde flere valgmuligheter senere i livet. Det å ha interesse for fagene blir av flere nevnt som en viktig motivasjonsfaktor. Blant annet sier flere at de mestret fagene de syns var interessante, mens det ikke alltid gikk like bra der man manglet interesse. For informant 5 har arbeidet med fagene vært styrt av en indre motivasjon, at vedkommende selv har likt det skolefaglig og prioritert det fremfor å være delaktig i det sosiale miljøet utenfor skolen.

Informant 5: *«Jeg var veldig opptatt av skolearbeid. Jeg prioriterte heller det å være hjemme med skolearbeid og lekser enn det å dra ut med venner»*

«På skolen slet jeg alltid med teori og har derfor alltid fått mye hjelp fra foreldrene mine med å gjøre lekser»

For informant 5 har skolearbeidet vært viktig, og vedkommende har mottatt mye støtte fra foreldrene. Selv om informanten har mottatt tilrettelagt opplæring i skolen, har det ifølge informanten ikke vært ideelt tilrettelagt, og opplever selv at det har gått ut over timer i andre fag. Informanten følte seg likevel godt ivaretatt når det gjaldt det faglige aspektet i skolen. Det at vedkommende fikk mye hjelp hjemmefra sammenfaller med funn fra andre undersøkelser (Dalen & Rygvold, 2012) som viser at adoptivforeldre ofte er flinke til å støtte opp barnas skolearbeid.

Når informantene her ikke har nevnt det faglige aspektet ved skolen eksplisitt, kan det ut ifra informant 2, 3 og 4 sine fortellinger ha sammenheng med at man i ungdomsskolen opplevde mindre press enn det de gjorde i videregående. Videregående blir av informantene forbundet med at man skal finne ut hva man vil jobbe med og at karakterer får en annen betydning dersom man skal studere videre. Presset om gode prestasjoner som informant 1 opplevde i ungdomsskolen, er for de andre mer fremtredende i videregående.

5.2.5 Oppsummering og analyse

Innledningsvis til punkt 5.2 nevnes det at det er ved informantenes erfaringer fra skolen at jeg finner flere variasjoner i svarene. Ved en dypere gjennomgang av materialet slik det er blitt lagt frem så langt, avdekkes det likevel å være noen fellestrekk som ikke gjør seg synlige ved umiddelbar lesing. Erfaringene fra skolen viser at det er overgangen til nye og større miljøer som skaper mest usikkerhet, og at det ikke nødvendigvis er unikt for verken ungdomsskolen eller transnasjonalt adopterte. For informantene det gjelder, er det likevel et større fokus på hvem man er og hvor man hører til i ungdomsskolen, noe som forsterker en usikkerhet rundt egen tilhørighet. Tilhørighet forbindes her med vennskspsrelasjoner, og hvilke sosiale fellesskap man ønsker å høre til.

Som det er gjort rede for tidligere handler ungdomsalderen om at vennskspsrelasjonene blir viktigere, mens det man har med seg fra primærsosialiseringen blir revaluert i det ungdommene finner sine egne stier (Tetzchner, 2012). Det å ha gode og trygge

vennskapsrelasjoner er derfor av stor betydning. I møte med større og nye miljøer kan det se ut til at man møter andre reaksjoner, som for noen er knyttet til det å være adoptert. Reaksjoner blant andre kan se ut til å skape frykt for at eksisterende venner skal reagere annerledes, og avvise, selv om dette ikke er tilfelle for majoriteten. Materialet viser at det for informant 1 og 3 kan se ut til at frykten for å ikke passe inn skaper en orientering mot deres egen bakgrunn, og søk etter flere svar. Selv om begge informantene har støttende adoptivforeldre, og har gode relasjoner i skolen, tar det lang tid før de tør å åpne seg opp om utfordringer de opplever. For de to er det først i møte med videregående at de virkelig tør å åpne opp, og møter på mer trygge og stabile vennskapsrelasjoner.

For informant 2, 4 og 5 avdekker deres fortellinger at tiden i ungdomsskolen er preget av mye grupperinger, og at det er viktig for dem å høre til det sosiale felleskapet. Selv om disse informantene ikke legger vekt på betydningen av å være adoptert, leser jeg materialet slik at det til en viss grad også handler om en vektlegging på å ikke skille seg ut. Alle mennesker søker bekræftelse på sitt selvbilde, og man vil forsøke å spille ut seg selv slik at andre behandler en i samsvar med eget selvbilde (Kvelling 2011; Olsen & Mikkelsen, 2015 s. 109). Informant 4 uttrykker dette ved å hevde at man må kunne tilpasse seg for å passe inn. Selv om informanten uttrykker å ha hatt noen tilsvarende utfordringer som informant 1 og 5 knyttet til det å se annerledes ut, er dette noe som avfeies. I motsetning til de andre skiller vedkommende seg ut ved å ha hatt relativt trygge relasjoner ved overgangen til ungdomsskolen, noe som derfor har bidratt til en myk overgang. For informant 5 er dette noe mer utfordrende enn det er for de andre, som følge av at vedkommende opplever å ikke få innpass i det sosiale felleskapet.

Så langt viser materialet at det i hovedsak er vennskapsrelasjoner som er mest betydningsfulle, men at vennskapene i ungdomsskolen oppleves som temporære. En måte å tilhøre, men med manglende aksept for individene i sin helhet, og med en frykt for at de skal skyves til side. Relasjoner til lærerne blir av majoriteten av informantene i studien ikke tillagt noe særlig betydning. Slik jeg leser disse fortellingene er det ikke slik at det ikke er et ønske om å ha en trygg relasjon til lærerne, i stedet handler det om en opplevelse av at det ikke vil hjelpe å søke hjelp der. Dette er med ett unntak, likevel uttrykker informant 3 at selv om familien ved et tidspunkt har søkt hjelp, så var ikke denne hjelpen nyttig for vedkommende. Materialet synliggjør det som flere forskere har hevdet i sine studier, nettopp det faktum at der adopterte oppsøker hjelp er den ikke alltid tilpasset de adoptertes behov. Det samme avdekkes ved informant 5 sin erfaring med den tilpassede opplæringen, som ikke tar hensyn til alle utfordringene informanten har slitt med.

Når det gjelder det faglige miljøet viser ikke intervjumaterialet noen særtrekk ved dette utvalget. Informantene presterer godt, og har god støtte fra sine adoptivfamilier som bidrar der informantene har hatt behov for det. Informant 3 uttrykker imidlertid at ved ett tidspunkt når det sosiale var spesielt krevende gikk dette noe utover det faglige. Informant 5 på sin side har hatt en særlig sterk motivasjon for å mestre det faglige, noe som har bidratt til at vedkommende har gjort det godt i skolen. Ut ifra vedkommendes fortelling vil jeg likevel hevde at utenforskapet har ført med seg noen utfordringer i relasjon til det faglige ved at vedkommende ikke har turt å være fullt så delaktig som ønskelig, og at det er aspekter som ikke har blitt tatt hensyn til ved skolens tilpasning for vedkommende.

5.3 Selvoppfattelse

I klasserommet og i friminuttene foregår det et kontinuerlig spill der noen er innenfor og andre er utenfor, noen er sosialt attraktive, mens andre strever med å skape vennsksrelasjoner. Elever velger derfor å opptre på måter som symboliserer likhet med og nærhet til noen elever, og forskjell og distanse til andre (Olsen & Mikkelsen, 2015). Under intervjuet ble alle informantene spurt om hvordan de trodde andre oppfattet dem i ungdomsskolen, og hvordan de selv oppfattet seg selv. Samtidig kom vi inn på spørsmål knyttet til opplevelse av annerledeshet. Informantenes fortelling går inn på ideelle, persiperte og reelle selvoppfatninger, i tillegg går de inn på tema knyttet til etnisk differensiering. Felles for alle informantene var et ønske om å bli akseptert, og bli sett på som god nok. I tillegg legger majoriteten vekt på at andre ikke skal ha negative oppfatninger av dem.

Informant 3: *«Den bekreftelsen på at jeg er bra nok, den var veldig viktig. Og ja, men så følte jeg og litt at det ikke var så viktig, fordi jeg var på en måte fornøyd med meg selv da. Men det ble kanskje mer sånn utover videregående da, men på ungdomsskolen så var det veldig viktig å få den bekreftelsen at du er bra nok og at vi aksepterer deg da.»*

Informant 4: *«Det er i hvert fall viktig for meg at, eller var viktig, og er at jeg føler at folk ikke, at folk ikke har noe imot meg. (...) jeg syns i hvert fall det var veldig grusomt å ikke vite hvor jeg hadde folk, på en måte»*

Felles for teoriene som er presentert under punkt 3.2 er en oppfattelse av at individet alltid vil være betinget av omgivelsene. Samtidig er det viktig å forstå individet som en sosial deltager,

som både er en pådriver for sin egen utvikling, og som skaper utviklingsbetingelser (Jansen, 2013). Vår selvoppfatning vil naturligvis påvirkes av andres vurderinger av oss, men individet er også aktiv i sin utvikling og kan vurdere og handle ut ifra egne selvvurderinger. Noen av fortellingene viser at de i enkelte tilfeller handlet på bevisste måter for å posisjonere seg innenfor det sosiale felleskapet, mens andre tilpasset seg sine omgivelser. Informant 2 hevder selv å ha oppfattet seg som relativt usikker i ungdomsskolen, men at vedkommende mot slutten av ungdomsskolen brøt relasjonen til sin omgangskrets.

«(...) alle begynte å bry seg så mye om karakterer, og alle var sånn, jeg vil være i den populære gjengen og sånne ting. Mens jeg gikk jo i fra dem på en måte, og bare var med de andre for jeg likte ikke hvordan de behandlet hverandre. (...) Så jeg vil si jo si at jeg var først ganske, ja, litt usikker på meg selv, ganske usikker, så ble jeg på en måte sikrere og var sånn; ja samma det liksom, jeg er meg og sånn er det, og jeg er ikke like skoleflink som de».

Informanten knytter selv endringen i selvoppfatningen til at man i begynnelsen er usikker fordi man skal finne sin plass. Slik jeg tolker informantens utsagn ble det derfor viktig å bli oppfattet positivt og passe inn. Etter hvert som vedkommende ble eldre og tryggere på seg selv, kunne man bryte med det man ikke lenger identifiserte seg med. Imsen (2014) hevder at selvoppfatning i vår kultur henger sammen med personens oppfatning av sin egen kompetanse. Når informant 2 uttrykker at vennegjengen ble mer opptatt av karakterer, og at vedkommende ikke så på seg selv som like skoleflink som de andre, kan det også ha bidratt til en opplevelse av å ikke passe inn med de andre. Ved spørsmål om vedkommendes persiperte og ideelle selvoppfattelse gir informanten følgende uttalelse:

«Jeg tror jeg utgav med selv for å ha mye selvtillit, og være frampå og sosial egentlig, for jeg var jo egentlig det i starten og. For folk var liksom ja, de la merke til meg».

«Jeg vet liksom ikke hvordan jeg ville at de skulle se på meg, men liksom bare sånn, ja tenke at jeg var snill og kul. Liksom jeg ikke var så annerledes, men at jeg var adoptert også at det egentlig var litt kult. Ja, det var kanskje litt sånn jeg ville at de skulle se meg».

Uttalelsene over gir igjen en oppfatning av betydningen av å handle i tråd med ønsket måte å bli sett på. Selv om informanten overfor nevner å ha oppfattet seg selv som usikker ved overgangen til ungdomsskolen, utgav informanten seg likevel for å være selvsikker. Jeg leser

det slik at det ble viktig å fremstå som selvsikker og sosial for å bli inkludert i det nye fellesskapet. På den måten symboliserte informanten likhet og nærhet med enkelte i det sosiale miljøet. Når informanten overfor forteller om hvordan vedkommende ønsket å bli oppfattet trekkes også adopsjonsforholdet inn, og det formidles et ønske om at det skal ses på som noe unikt i positiv forstand. Det å ikke bli tilskrevet en negativ attribusjon på grunn av sin bakgrunn er noe som både vedkommende og de andre informantene uttrykte som viktig.

Mens andre var noe usikker i starten av ungdomsskolen, var andre relativt trygge ved overgangen. Informant 4 forteller om en positiv selvoppfattelse, og knytter det både til faglig prestasjoner i skolen og sosial tilknytning.

Informant 4: *«Jeg var jo flink på skolen, og hadde venner og jeg følte aldri jeg var, jeg var ikke den kuleste, men jeg var heller ikke, var ikke minst kul hvis man kan si det sånn. (...) jeg tenke ikke at folk tenkte stygge ting om meg og sånn».*

«Jeg er i hvert fall sånn person, jeg føler jeg tilpasser meg ganske mye med hvem jeg er med, jeg kan være med mange forskjellige typer mennesker også blir man litt annerledes fordi du må jo. Du kan ikke være den samme hele tiden på en måte».

Informantene oppfattet seg imidlertid som stille dersom vedkommende var med mange en ikke kjente, som det er nevnt overfor hadde informanten allerede mange bekjente noe som kan ha bidratt til at den mer utadvendte og trygge siden kom frem. Informanten uttrykker likevel viktigheten av å kunne tilpasse seg de man er med. Ut ifra hvilke omgivelser eller personer man er med vil det være ulike egenskaper eller sider ved seg selv som får mer anerkjennelse enn andre. Informanten uttrykker derfor betydningen av å kunne tilpasse seg de ulike personene man er med for å kunne føle tilknytning og aksept. Når det er sagt uttrykker også informanten å ha vært noe usikker rundt eget utseende på ungdomsskolen. Hva som ligger i det ble ikke utdypet, informanten forteller derimot at dette er noe man er blitt mer komfortabel med i etterkant.

To av informantene la mest vekt på å bli likt for den man var, og at det å være med på sosiale ting eller ikke var viktig for hvordan man ble oppfattet av andre. Mens informant 3 var med på sosiale ting utenfor skolen, prioriterte informant 5 skolearbeid. Informant 5 uttrykker under intervjuet at det å prioritere skolen ikke ble akseptert på samme måte som det å være med på sosiale aktiviteter utenom skoletid. Ifølge informanten bidro prioriteringen av skolearbeidet til

at andre fikk en negativ oppfattelse av informanten. Det gis her uttrykk for at det å være skoleflink, og ikke prioritere likt som de rundt ikke ble verdsatt på samme måte i det sosiale miljøet, og at andre kunne bruke dette mot informant 5.

Informant 5: *«Jeg har alltid tenkt at jeg er for snill med folk, at jeg bryr meg for mye, og at jeg gir altfor mye av meg selv uten å få noe tilbake».*

«Jeg følte at andre så på meg som annerledes, skoleflink, og som et lett offer man kan utnytte eller skylde på».

«Det er viktig at folk liker meg for den jeg er».

Informanten uttrykker et sterkt ønske om å ville bli likt for den man er, og oppfatter seg selv som snill og omsorgsfull. Egenskapene informanten beskriver er også karaktertrekk som vedkommende anså som viktige blant egne venner, men som i stedet ble brukt mot informanten. Informant 3 uttrykker å ha vært litt stille og ikke gjort så mye ut av seg, men uttrykker også å ha være positiv og vært med på mye. Informanten opplever selv å ha blitt oppfattet i positivt lys av de rundt.

Informant 3: *«Jeg vil tro de oppfattet meg som en veldig glad og positiv jente, og hadde energi og var med på det som skjedde da. (...) jeg ha'kke gjort så mye ut av meg, jeg har vært veldig stille, men samtidig så har jeg vært der og lagt liv da».*

Informantenes beskrivelser av egen og andres selvoppfattelse gir inntrykk av at de fleste med unntak av én har hatt relativt positive selvoppfattelse, og i hovedsak fått positiv anerkjennelse fra de rundt. Ved spørsmål om hvordan andre oppfattet en og hvordan andre reagerte på deres annerledeshet har jeg under både intervju og analyse bemerket meg at enkelte legger vekt på at de ikke har fått stygge kommentarer eller bemerkelser fra andre. På spørsmål om informanten har opplevd å bli oppfattet annerledes svarer informant 3 følgende:

«Nei, ikke sånn egentlig. Da er det mer sånn utseendemessig, men jeg har aldri fått stygge kommentarer liksom».

Videre sier informanten at det kan ha vært sagt stygge ting i en bisetning, og at andre etter hvert har kommet på at vedkommende er til stede. Informanten tar det imidlertid ikke nært til seg dersom det er sagt i en bisetning. Informant 4 uttrykker noe liknende som vist under punkt

5.1.2 men uttrykker i motsetning til informant 3 at selv om det ikke er rettet mot en selv føler en seg truffet. Brottveit (1999) hevder i sin studie at holdningene som finnes i samfunnet mot 'innvandrere' kan gå ut over transnasjonalt adopterte som følge av at fremmede kan ta de for å tilhøre en slik kategori. Slik jeg tolker informantenes uttalelser i relasjon til å bli oppfattet annerledes vil det å motta stygge kommentarer anses som å ikke bli akseptert, eller at deres 'annerledeshet' blir betraktet som noe negativt. Informantene legger derfor vekt på at de ikke har mottatt slike kommentarer. Informant 1, 2, 3 og 4 forteller også at de ved intervjuetidspunktet er blitt mer komfortable med egen selvoppfatning, og at de har fått forståelse for at alle er forskjellige og har sine historier.

5.3.1 Oppsummering og analyse

I sosialkonstruktivistiske teorier er språket det viktigste redskapet i konstruksjonen av selvet (Vygotskij 1935b; Tetzchner, 2012). Individet lærer hvem de er gjennom langvarige relasjoner med andre og gjennom samtaler som gir informasjon om hvilke egenskaper som er betydningsfulle. Selvoppfattelsen har sin basis i individuelle egenskaper, men det er kulturens oppgave, det vil si foreldre, søsken, venner, lærere og så videre, å identifisere disse egenskapene og sikre at de blir uttrykt og bekreftet (Tetzchner, 2012). Gjennom informantenes fortellinger blir det synlig at det å få bekreftelse og handle i tråd med det som er sosialt akseptert blir sett på som viktig. Det har betydning i form av å ikke skille seg ut, men også for å bevare en positiv selvoppfattelse av seg selv. Mens det for to av fem informanter ser ut til å være samsvar mellom persipert og reell selvoppfattelse, forteller andre om et skille mellom de to. Eksempelet med informant 2 sin fortelling viser at man i stedet kan velge å tilpasse seg og handle i tråd med den ideelle selvoppfatningen. Selvoppfattelse kan ut ifra en slik forståelse tolkes som en sosial konstruksjon der individet gjennom å identifisere egenskapene som anses som betydningsfulle blant venner og lærere er i stand til å handle i tråd med disse.

Å oppleve seg selv som vurdert og verdsatt på en positiv eller negativ måte avhenger av signaler utenfra (Imsen, 2014). Informant 5 beskriver seg selv i lys av positive egenskaper, men forteller at disse blir vurdering på en negativ måte av det sosiale miljøet. Barn og unge er som regel følsomme for de vurderende signalene utenfra. Der egenskaper ikke blir bekreftet fra omgivelsene kan det ha en negativ innvirkning på den enkeltes oppfattelse og forventning til seg selv. Informant 3 og 4 på den andre siden opplever i hovedtrekk å bli verdsatt og vurdert på en positiv måte, og slik det kommer fram av fortellingene bidrar det til en positiv selvoppfattelse. Hovedtrekket ved fortellingene viser at det å ha en positiv selvoppfattelse av

seg både i forhold til det sosiale og det faglige har en positiv innvirkning på informantenes erfaringer i skolen.

Ved spørsmål om hvordan de selv og andre oppfattet dem trekker de i liten grad frem deres adopsjonsbakgrunn. Flere poengterer likevel at vennene rundt ikke har hatt noe imot deres bakgrunn eller kommet med stygge bemerkelser rettet mot dem. Selv om enkelte har vært til stede der annen etnisitet blir bemerket i negativ forstand legges det imidlertid vekt på at dette ikke har vært rettet mot dem selv. Ved gjennomlesning av materialet gir det likevel et inntrykk av at informantene i ungdomsskolen ikke umiddelbart ønsket å tiltrekke seg ekstra oppmerksomhet rundt egen bakgrunn, og at det var viktig at denne oppmerksomheten ikke ble knyttet til noe negativt. Dette styrker min forståelse av at unnvikelse av slike bemerkelser oppleves som å bli akseptert av de rundt. I tillegg viser fortellingene at dersom de rundt er innforstått med adopsjonsstatusen vil det som oftest gi grunnlag for å bli ansett som norsk. Funnene rundt etnisk differensiering sammenfaller derfor med Petersens (2009) funn av at transnasjonalt adopterte tilbys et privilegium som innebærer et tilhørighetsforhold til normen til tross for deres etniske differensiering.

6. Diskusjon av oppgavens funn

Den overordnede hensikten med denne oppgaven har vært å frembringe kunnskap om hvordan elever som er adoptert fra utlandet opplever forholdet til sin egen identitet i møte med ungdomsskolen. Et ønske har vært å forstå om det å være transnasjonalt adoptert oppleves på en spesiell måte, og om det får betydning for elevens deltakelse i skolens sosiale og faglige fellesskap. Det kan selvsagt diskuteres i hvilken grad temaer relatert til kultur, etnisitet og identitet er temaer innenfor spesialpedagogikken. Funn fra studien viser imidlertid at det er aspekter knyttet til identitet som i enkelte tilfeller kan oppleves som problematiske. Samtidig er det få av informanter som har oppsøkt hjelp i skolen dersom de har opplevd at ting har vært vanskelig. Når utfordringene i stedet internaliseres bør man merke seg at opplevelse av identitet og selvoppfattelse kan oppleves som sårbart, og utgjør en sårbarhet som kan få konsekvenser for opplæring og skolegang.

Jeg har valgt å kalle denne oppgaven «*Man skulle på en måte finne sin plass*». Tittelen er et utsagn fra en av informantene jeg intervjuet. Videre sier informanten «*samme som man skulle finne ut hvem en selv var, også ante en ikke hvor en skulle gå hen, så jeg prata ikke egentlig med noen jeg på tre år før jeg kom på videregående*». Utsagnet reflekterte noe jeg fant var et fellestrekk hos flere av informantene, og fikk meg til å tenke over betydningen av å ha gode relasjoner og et godt støtteapparat rundt seg i tidlig alder. Spesialpedagogiske tiltak skal bidra til en inkluderende skole som kan romme mangfoldet av elever. Fra elevens perspektiv handler det om å kunne mestre viktige utviklingsoppgaver, oppleve tilknytning til skolen, å føle seg verdsatt, bidra aktivt til fellesskapet og oppleve at en kan påvirke sin egen situasjon (Ogden & Rygvold, 2008). Tilknytning blir av Ogden og Rygvold (2008) knyttet til å oppleve tilhørighet i et sosialt nettverk som består av støttende grupper. I hovedtrekk viser informantenes fortellinger at de har klart seg både faglig og sosialt, enkelte har imidlertid til tider strevd med å finne sin plass og forstå seg selv i relasjon til omgivelsene.

Jeg skal i det følgende drøfte informantenes erfaringer, og vil i den anledning anlegge et samfunnsmessig perspektiv i det jeg ser på hvordan det er å være transnasjonalt adoptert i den norske skolen. Utdanningssystemet har først og fremst betydning for den enkeltes personlige utvikling og for at barn og unge sosialiseres til gode samfunnsborgere. Samtidig er utdanningssystemet bygget på universelle verdier (Hansen & Mastekaasa, 2010). Verdiene som formidles i skolen gjenspeiler derfor de som finnes på samfunnsnivå, og får dermed en direkte innvirkning på elevene gjennom utdanningssystemet. Når informantene forteller om

hvordan de selv og andre forholder seg til deres annerledeshet synliggjør de en rekke forhold som eksisterer i samfunnet, og har betydning for informantene på individnivå. Hensikten med den følgende diskusjonen er ikke å trekke noen generelle konklusjoner for transnasjonalt adopterte som gruppe, da denne studien kun har forholdt seg til subjektive erfaringer fra fem transnasjonalt adopterte. Likevel vil drøftingen belyse at det er faktorer som kan ha betydning for transnasjonalt adoptertes opplevelse av identitet i ungdomsskolen. Informantenes erfaringer vil her bli drøftet opp mot problemstillingen og i lys av forskningen og teorien som er blitt presentert i tidligere kapitler.

6.1 Betydningen av slektskap

Den første delen av problemstillingen er formulert slik: Hvilken betydning kan det å være transnasjonalt adoptert ha for deres identitetsutvikling? Når jeg i denne oppgaven har forsøkt å få en forståelse for hvilken betydning informantenes adopsjonsbakgrunn har hatt for deres identitetsutvikling har jeg til tider blitt slått av visse trekk som går igjen. Trekk som de med stor sannsynlighet deler med andre ungdommer, og ikke kun med transnasjonalt adopterte. Fortellingene avdekker nemlig de adoptertes alminnelighet, og mange poengterer også nettopp dette: at de er lik alle andre. Dette kommer til uttrykk i intervjuene ved at mange har hatt behov for å nevne at eventuelle utfordringer de har hatt er vanlig blant ungdom, eller at det for eksempel er veldig vanlig for adopterte å slite med identitet på et eller annet tidspunkt. Den sterke poengtering av likhet kan på den ene siden minne om det som Sætersdal og Dalen (1999) omtaler som 'rejection of difference'. Det er med det ikke sagt at adopsjonen har vært tabubelagt eller opplevdes som negativt. I stedet kan det se ut til en insistering på at adopsjonsforholdet ikke har hatt noen spesielle konsekvenser, og sammenfaller med funn fra forskningen som er blitt presentert (Brottveit, 1999).

Informantenes fortellinger viser imidlertid at betydningen av adopsjonsbakgrunnen har vært kontekstbundet. I tillegg henger det sammen med hva vi betrakter som aldersrelatert endring. Med dette menes det at i kjente omgivelser og tidlig alder blir det tillagt mindre betydning enn det det får etter hvert som man blir eldre, og tilhører flere ulike systemer. Når informantene beskriver deres forhold til adoptivfamilien viser fortellingene at relasjonen de har til foreldrene har en avgjørende rolle i deres personlige fortellinger, og er konstituerende i sammensetningen av en norsk identitet (Howell, 2006). Adopsjonsbakgrunnen holdes ikke usynlig i hjemmet, men tillegges heller ikke noe vekt. I stedet tilegner informantene seg adoptivfamilienes

normative måte å være på, deres sett av verdier og normer, og på den måten opplever de likhetstrekk med familien som får forrang framfor deres bakgrunn. Selv om alle nevner å ha hatt tilfeller der de enten selv har lagt merke til at de skiller seg ut fra sine foreldre, eller har fått kommentarer i skolen, er det likevel en dominerende opplevelse av å være lik de andre elevene.

Fortellingene viser at barndomsalderen for fire av fem informanter er forbundet med en positiv opplevelse av skolen og trygge relasjoner både i skole og i hjemmet. Jeg ser funnene i relasjon til den sosiokulturelle teoriens syn på utvikling gjennom «ledet samspill» og Giddens syn på tillit i det førmoderne. Som følge av at informantene i barndomsalderen har vært tilknyttet nærskolen, og kjente omgivelser eksisterer det også kulturelle kontrakter til hvordan man skal forholde seg til hverandre. Tryggheten informantene opplever er i større grad forankret i slektskapskriterier og sosiale forpliktelser (Giddens, 1996). I tillegg tilhører adoptivforeldrene den norske kulturarven, noe som gjør at oppdragelsen og samspillet i hjemmet reguleres i tråd med de ferdige kontraktutkast som allerede er nedlagt i det normative bildet av barnet (Hundeide, 2003). Informantene opplever seg ikke annerledes enn de andre fordi de gjennom det sosiale samspillet i hjemmet er blitt utrustet med ferdigheter som aksepteres i det kulturelle felleskapet.

På samfunnsnivå blir slektskap ansett som en av de viktigste indikatorene på en norsk identifisering, og nordmenn ser på sin egen personlige tilhørighet gjennom en naturalisert frembringelse av slektskap gjennom biologi (Gullestad, 2002. Howell, 2006). Informantens fortellinger viser likevel at majoriteten verdsetter slektskap som sosial praksis på lik linje som biologisk slektskap. Det tillegges også vekt på deres autonomi når det gjelder måten de forholder seg til sin adopsjonsbakgrunn. Slektskapets gjennomsiktighet, det å ikke skjule, men å fortelle 'sannheten' bidrar til å normalisere slektskapet. Ved å fortelle 'sannheten' naturaliseres og legitimeres slektskapsrelasjonen, samtidig som det ukjente trer i bakgrunnen (Petersen, 2009). Man oppnår en dimensjon av 'naturlig' slektskap, men viser også adoptivbarna at det er opp til dem selv å avgjøre hvor mye eller hvor lite, og ved hvilket tidspunkt de ønsker å få vite mer dersom det er mulig. Åpenhet som formidles skaper normalisering og fører til en negering av forskjeller både innad og utad i de nærmeste omgangskretser.

På den andre siden avslører fortellingene at det alltid eksisterer et paradoks i transnasjonale adoptivslektskap som gjør seg mer eller mindre synlig. På den ene siden likestilles en slik

slektskapsrelasjon fordi det er svært nært et biologisk slektskapsideal. På den andre siden kan den ikke i full utstrekning likestilles fordi man ikke kan unngå, eller det er vanskelig å unngå at 'sannheten' må fram. Den biologiske komponenten vil alltid avsløre at det er en sosial konstruksjon, og det er fra denne posisjon at transnasjonale adoptivfamilier må forhandle kulturell legitimitet (Petersen, 2009). Betydningen som biologiske slektskap tillegges i det norske samfunnet for å kunne oppnå en norsk identifisering viser hvor lukkede etniske kategorier kan være. Når Breidlid (2017) i tillegg viser at slike oppfatninger finnes i læreplanen blir det synlige at slike «stemmer» kan bidra til å skape en annengjørende diskurs i skolen for de elevene som ikke er av norsk avstamning. I en slik diskurs er det ikke gitt at transnasjonalt adopterte identifiseres som norsk av deres medelever fordi de har en annen hudfarge enn etniske nordmenn. Dette, i kombinasjon med deres interne selvidentifisering kan for enkelte se ut til å skape utfordringer i ungdomsskolen, som følge av at det blir et brudd mellom intern og ekstern identifisering.

Så langt sammenfaller funnene fra studien med tidligere forskning (eg. Sæterdal & Dalen 1999. Brottveit 1999. Petersen 2009) omkring identitet blant transnasjonalt adopterte. Informantene forteller selv at de ikke tillegger adopsjonsforholdet noe spesiell betydning når de beskriver seg selv. I stedet er det for tre av fem informanter i møte med nye omgivelser at de kan bli konfrontert med spørsmål, og at det er slike spørsmål som etter hvert kan sette i gang indre dynamiske prosesser om hvordan de skal forholde seg til sin bakgrunn. Selv om det ifølge Dalen og Rygvold (2012) er ved ungdomsalderen at eksistensielle spørsmål får større betydning for adopterte, viser fortellingene kun to tilfeller der slike spørsmål springer ut fra individene selv. Ut ifra funnene ser jeg likhetstrekk mellom informantenes fortellinger og Follevågs kritikk av adopsjonslitteraturen. Ifølge Follevåg (2002) bør man rette fokus mot de holdningene som samfunnet har til de adopterte og troen på at biologi er det mest grunnleggende elementet i en persons identitet. Problemet er ifølge han (2002) ikke det å være adoptert, men i stedet de nedvurderende holdningene adopterte møter i samfunnet.

Follevåg (2002) utelukker ikke det faktum at det finnes adopterte som opplever utfordringer tilknyttet identitet, slik som enkelte av informantene i denne studien har opplevd. Han (2002) hevder imidlertid at identitetsutvikling er et allment eksistensielt problem uavhengig om man er adoptert eller ikke. Ifølge Giddens (1996) kan vi oppleve angst i det vi blir klar over at vi ikke kan besvare spørsmålene «hvem er jeg?» og «hvor hører jeg til?». Ser man funnene fra studien med samfunnets holdninger til adopterte og biologi vil det for adopterte som ikke har mulighet eller ønske av å oppsøke biologisk opphav bidra til en opplevelse av å være

mangelfull der det ellers ikke ville ha vært grunnlag for det. I Saids (ref. i Hall, 1990) 'Orientalistiske' forstand kan samfunnets holdninger til adopterte og andre med utenlandsk bakgrunn bidra til å konstruere forskjell, som etter hvert kan internaliseres i den forstand at man selv ser seg selv som 'den andre'.

I skolesammenheng viser informantenes fortellinger at det særlig er utseende som markere avstand, og at betydning av utseende endres etter hvert som man blir eldre. Dette kommer til uttrykk av informant 2 og 3 sine fortellinger og til dels informant 4. Ser man funnene i tråd med Askeland, et. al (2015) og Juffer og van Ilzendoorn (2005) vil jeg støtte meg på sistnevnte når jeg hevder at omgivelsenes reaksjoner kan få endret betydning for de adopterte etter hvert som de blir eldre. Bakgrunnen for en slik påstand er at Juffer og van Ilzendoorn (2005) hevder at man i ungdomsalderen har en større forståelse for hva adopsjon innebærer. Dette kan ifølge Brodzinsky (2011) bidra til at adopterte utforsker hvilken betydning det har for dem, og for andre. Juffer og van Ilzendoorn (2005) hevder på sin side at adopterte håndterer dette bedre i ungdomsalder enn elever som er i barneskolen som følge av at man ikke har tilstrekkelig forståelse av hva adopsjon innebærer. Ut ifra funnene vil jeg derimot si meg noe uenig i denne påstanden, og støtter meg på Askeland, et.al. (2015) når jeg hevder at ungdomsskolen er en særlig sårbar tid fordi det knytter seg til identitetsutvikling, frisetting og selvstendighet. For fire av fem er det først i videregående at de slår seg til ro med hva adopsjon innebærer. Sett i sammenheng med annen forskning kan det imidlertid indikere at hvordan man forholder seg til sin bakgrunn ikke nødvendigvis følger noe mønster, og kan oppstå ved ulike tider av en persons liv.

6.2 Forhold til egen identitet

Når jeg overfor nevner at adopsjonsbakgrunnens betydning er kontekstbundet og aldersrelatert knytter jeg det for det første til at majoriteten i denne studien har gått over til større skoler og miljøer. For det andre nevner informant 1 at vedkommende opplevde økt press til å finne ut hvem man var i ungdomsskolen. I det norske samfunnet ligger det en forventning om at ungdomsalderen er forbundet med en tid der man skal finne sin plass og hva man vil bli, for å kunne bli et selvstendige individ. På samme måte som de transnasjonalt adopterte forsøker å forstå seg selv i ungdomsskolen, vil også andre ungdommer forsøke å forstå seg selv og sine omgivelser. Dette gjør at ungdomsskolen kan føre med seg andre rammer og forventninger til samværet enn hva de har måtte forholde seg til tidligere. Informantenes fortellinger viser at

det er opplevelse av tilhørighet som tillegges størst betydning for deres trivsel i skolen. Videre viser de at deres selvoppfattelse i stor grad henger sammen med hvordan andre i skolen betrakter dem. Her legges det særlig vekt på de nærmeste vennene. Det blir derfor naturlig å se på den andre delen av problemstillingen som er som følger: hvilken betydning har forholdet til egen identitet for det relasjonelle og faglige aspektet i skolen? Det faglige aspektet vil bli drøftet under punkt 6.3 *et godt psykososialt miljø*.

6.2.1 Vennskapets betydning

I ungdomsalderen er vennskap den viktigste og samtidig den mest skjøre relasjonen. Mange ungdommer bekymrer seg for sine vennskap og for å ikke bli akseptert. Tilhørighet blant venner utgjør et viktig referansepunkt for hvordan man skal være, og former ungdommenes oppfattelse av seg selv (Tetzchner, 2012). Vennskap ses derfor som en viktig komponent ved inkluderingens sosiale dimensjon i skolen. Dimensjonen omhandler opplevelse av tilhørighet, samhold og fellesskap. Informantenes erfaringer i ungdomsskolen viser at overgangen til større miljø fører meg seg noe usikkerhet og røkkes ved den trygge basen som informantene har etablert. Mens mange har gode relasjoner i barneskolen er ikke dette noe som tas for gitt ved overgangen, og tre av informantene uttrykker å ha hatt en frykt for å bli adskilt fra sine eksisterende venner. For informant 1 og 3 bærer fortellingene preg av en frykt for å skille seg ut. Mens det for informant 2 handler om å måtte danne nye relasjoner.

Som nevnt under teorikapittelet vil individets unike erfaringer være formet og utviklet gjennom kontinuerlig og konstant interaksjon med ytringene til andre individ (Dysthe & Iglund, 2001). En slik forståelse bidrar til å forstå betydningen av identitet og det relasjonelle som en konstant og kontinuerlig interaksjon, som både formes av og former hverandre. Informantenes fortellinger viser på den ene siden at forholdet til egen identitet har betydning for hvilke personer man velger å knytte seg til, og hvem man identifiserer seg med. På den andre siden vil også måten omgivelsene forholder seg til den enkelte påvirke hvordan man oppfatter seg selv om sin identitet. Ser man for eksempel på informant 3 forholder vedkommende seg annerledes til egen identitet ved overgangen til ungdomsskolen som følge av omgivelsenes økte fokus på identitet. Dette får betydning ved at informanten opplever at vennene ikke ser på vedkommende på samme måte, og en følelse av å være mindre verdt. Opplevelsen av å ikke vite hvordan andre ser på en og sin plass gjør at informanten søker å forstå sin identitet gjennom identifisering og differensiering til både omgivelsene og sitt eget opphav (Hall, 1996).

Informant 1 på den andre siden forteller om et ønske om å ikke skille seg ut og indre prosesser som søker en forståelse. Det er imidlertid viktig å påpeke at informanten ved slutten av barneskolen reiste til opprinnelseslandet. Noe som kan ha bidratt til å sette i gang tankeprosesser rundt egen identitet. Dette er den eneste informanten som forteller om isolering fra andre, og frykt for å snakke med noen. Informantens fortelling knytter seg imidlertid til Giddens (1996) forståelse av identitetsprosessen som en refleksiv prosess. Informantens forsøk på å forstå seg selv og sin plass ses her i sammenheng med en refleksiv prosess i forstand av at vedkommende forsøker på den ene siden å opprettholde en sammenhengende biografisk fortelling av seg selv. Samtidig ser en at denne konstant må revideres i det en samtidig forsøker å finne sin plass blant en rekke valgmuligheter. For informanten blir dermed ungdomsskolen forbundet med en slags kriseaktig utvikling, der en forsøker å forstå seg selv, men samtidig finne ut hvor man tilhører i det sosiale miljøet.

Informant 1 og 3 sitt forhold til egen identitet får betydning for det relasjonelle i form av ensomhet. Med dette mener jeg ikke at de ikke hadde venner, i stedet bærer erfaringene preg av at de opplever ensomhet blant andre som følge av at de ikke forteller noen om deres utfordringer. I motsetning til de to, legger ikke de andre informantene vekt på adopsjonsforholdet når de snakker om det relasjonelle aspektet i skolen. For informant 2 innebærer overgangen til ungdomsskolen endrede vennskapssammensetninger. Som nevnt overfor er relasjonene i barneskolen i større grad forankret i forhold utenfor en selv, slik som foreldres bekjentskap, nærområdet og liknende. På ungdomsskolen fristilles man fra slike forhold, og ungdommene har større valgmuligheter når det gjelder å finne ut hvem man er og hvor man hører til. I likhet med informant 1 handler det for vedkommende om å finne sin plass i de mange tilknytningsmulighetene som fins på skolen. Dette innebærer en forståelse for hvem man identifiserer seg med og søker nærhet til, og dermed et forsøk på å opprette et tillitsfullt forhold til eksisterende og nye bekjentskap.

Et fellestrekk ved informantenes fortellinger viser at man i ungdomsskolen er mer bevisst på seg selv, og hvordan man ønsker å bli betraktet. Samtidig anses det som viktig å forstå hva som er akseptable og ønskelige karaktertrekk for på den måten å kunne posisjonere seg innenfor skolens diskursive rammer. Informantenes fortellinger viser at de i ungdomsskolen prøver ut, og vektlegger ulike sider ved seg selv for å oppnå tilhørighet i enkelte vennegjenger. For eksempel ble selvsikkerhet og det å være sosial betraktet som positive karaktertrekk i enkelte av informantenes skolemiljø. I min tolkning av materialet ser jeg betydningen av vennskap som en forlengelse av slektskapsrelasjonen. På samme måte som at familien blir

avgjørende for å oppnå en norsk identitet, blir vennskapet betydningsfull for å opprettholde en positiv selvoppfattelse. En positiv selvoppfattelse bidrar til informantenes selvvurdering og tilhørighet i skolens sosiale miljø. Hvordan informantene betrakter seg selv, avhenger mye av hvordan de nærmeste vennene forholder seg til dem. Dermed blir det synlig at det er et gjensidig forhold mellom oppfattelse av egen identitet og det relasjonelle aspektet i skolen.

6.3 Et godt psykososialt miljø

Som nevnt innledningsvis retter denne oppgaven seg mot opplæringsloven kapittel 9a som viser til elevens rett til et godt psykososialt miljø. Ifølge denne skal man arbeide aktivt for å fremme et miljø som skaper trygghet og sosial tilhørighet (Olsen & Mikkelsen, 2015). Som det kommer frem av drøftingen over er det særlig det sosiale aspektet informantene trekker frem i fortellingene om ungdomsskolen. Det faglige har gjennom intervjuet ikke blitt vektlagt i like stor grad. Likevel beskriver informantene ungdomsskolen som en tid med et godt faglig miljø med mye mestringsopplevelser. Felles for mange av informantene er interesse for fagene, og opplevelse av mestring som gir gode selvvurderinger av egne prestasjoner. Motivasjonen for det faglige har vært både ytre- og indrestyrt, der enkelte har vært særlig fremtidsrettet, mens andre har vært mindre opptatt av karakterer. Det sosiale og faglige må imidlertid ses i sammenheng for å skape et godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartement, 2015). Ut ifra funnene ser det ut til at det er det relasjonelle aspektet som får betydning for hvordan det går på det faglige planet, uten at forholdet til egen identitet har noe spesiell innvirkning på skolefaglige prestasjoner.

Inkludering i fellesskapet for alle elever uansett forutsetninger og funksjonsnivå er en viktig side ved de utdanningspolitiske intensjonene om inkludering (Buli-Holmberg, 2017). Bjørnsrud (2012, referert i Buli-Holmberg, 2017) sier at inkludering handler både om tilhørighet og deltakelse i fellesskapet, og at elevens aktive deltakelse gir eleven muligheter til å gjøre erfaringer med samspill og samhandling med andre. For informant 5 har det under analysen flere ganger blitt nevnt at vedkommende etter hvert ble mindre delaktig i timen, og følte seg ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Informantens fortelling avdekker at de tiltak som er blitt iverksatt fra skolen sin side ikke har bidratt til å verken fremme elevens psykososiale læringsmiljø, eller skapt gode betingelser for elevens individuelle behov. Informanten har som følge av dette gjort seg lite erfaringer med samspill og samhandling med andre, og har heller utviklet en negativ selvoppfattelse av seg selv.

Det er særlig to punkter som er viktige for å fremme elevens psykiske helse, og det er tilpasset opplæring og relasjonsforståelse (Olsen og Mikkelsen, 2015). Førstnevnte fordrer at man har kjennskap til elevens forutsetninger og behov. Ser man tilpasset opplæring i lys av informant 5 sine erfaringer ville det i en utviklingssammenheng vært viktig å aktivt søke etter de positive egenskaper og ressurser slik at man kan legge opp undervisningen innenfor det Vygotskij kaller «sonen for mulig utvikling». Dette betyr at man tar utgangspunkt i at det alltid er en utviklingssone der en kan mobilisere elevens motivasjon og innsats gjennom positive bekræftelser og oppmuntringer (Hundeide, 2001). I stedet er informantens erfaringer med tilpasset opplæring at man ikke har orientert seg tilstrekkelig om vedkommendes behov, og tilpasning har derfor foregått utenfor det ordinære tilbudet og med mye gruppearbeid. Når vedkommende forteller om sosial angst blir organiseringen av den tilpassede opplæringen ikke ansett som ideelt for denne informanten.

I tråd med de overordnede funnene er det i denne sammenheng særlig punkt to som viser seg mest aktuell for dette utvalget: nemlig relasjonsforståelse. I henhold til opplæringsloven paragraf 9a-3 skal skolen bidra til å fremme helse, trivsel og læring. «Dette innebærer at bestemmelsene ikke bare handler om å hindre plager og dårlig læring, men også at skolemiljøet skal bidra positivt til elevenes helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet 2006:4. referert i Olsen & Mikkelsen, 2015). Ifølge Berg (2005, referert i Olsen & Mikkelsen, 2015) krever et slikt arbeid at man har kunnskap om hva som skaper utrygghet hos ulike elever, og hvilken tilrettelegging som er nødvendig for at elevene skal oppleve at det har verdi i fellesskapet og er inkludert både faglig, sosialt og kulturelt.

Informant 3 uttrykker å ha hatt perioder der usikkerhet rundt det sosiale har hatt negativ innvirkning på det faglige. Imsen (2014) baserer seg på Maslows teori når hun skriver at etter hvert som våre fysiologiske behov (mat og drikke) er tilfredsstilt, melder det seg en ny gruppe behov som kalles trygghetsbehov. For informant 3 kan det se ut til at det er et slikt behov som ikke blir tilfredsstilt ved skifte av miljø. Motpolen til trygghet og sikkerhet er angst. Siden dette behovet er så grunnleggende, vil en engstelig elev anstrenge seg mye for å redusere eller å bli kvitt angsten (Imsen, 2014), og kan i vedkommendes tilfelle være en av grunnene til at det sosiale har gått ut over det faglige. Kjennskap til at årsaken kunne ha forankring i adopsjonsforholdet tillegges betydning for å ha forståelse for hvorfor man opplevde det sosiale som utrygt. Selv om familien også søkte hjelp hos skolens helsesøster var dette forhold som ikke ble tatt i betraktning, og hjelpen bidro heller ikke til noe bedring for vedkommende.

Informant 1 hevdet under intervjuet at man i det norske samfunnet blir 'isolert' fra andre kulturer, i den betydning at man ikke i tilstrekkelig grad lærer om andre kulturer og etnisiteter i skolen. I relasjon til det intersubjektive rommet representerer de ulike normene, verdiene og holdningene i klasserommet rammer for i hvilken grad elevene føler seg inkludert og ekskludert. Informantens uttalelse viser dermed betydning av at det flerkulturelle har en «stemme» i fellesskapet og utgjør en naturlig del av hverdagen. Når dette oppleves som fraværende blir norskhet etablert som et udefinert normativt sentrum, og det å ikke høre til kan medføre en følelse av underlegenhet og mindreverdighet sammen med norske elever i skolen (Breidlid, 2017). Et individ har et indre behov om å bli anerkjent og oppleve å «være noe» i andres øyne (Imsen, 2014). I relasjon til transnasjonalt adopterte vil måten de erfarer sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet på være en viktig forutsetning i skapelsen av ungdommenes subjektposisjon (Chinga-Ramirez, 2015).

Helhetsinntrykket fra de tre informantene som jeg her trekker frem viser at kjennskap til deres ulike forutsetninger, her adopsjonsforholdet kan være av betydning for å kunne avdekke mulige faktorer som hindrer trivsel i skolen. Informant 1 er den som eksplisitt forteller om å ha hatt psykiske utfordringer som vedkommende ikke turte å fortelle om til de rundt, som følge av å ikke ville bli oppfattet negativt eller bli sett på som svak. Fortellingene avdekker også at informantene ikke oppsøkte hjelp i skolen, men henvendte seg i stedet til venner og foreldre. I to av tilfellene har det ført til en internalisering av vansker, som for en av informantene kunne hatt alvorlige konsekvenser. For elever som opplever utfordringer og som har tendens til å internalisere vansker viser forskning at en god lærer-elev-relasjon er spesielt viktig. Utfordringen i å avdekke disse elevene er imidlertid at de har en tendens til å holde tilbake, være usynlige, ikke delta eller være stille (Nyborg & Mjelve, 2017). Majoriteten av informantene i studien har vært deltakende, men forteller også at de ikke har vært opptatt av å være spesielt synlig. Dette kan bidra til at det blir vanskelig å oppdage at det er noen som har det vanskelig, og har behov for ekstra støtte.

6.4 I spesialpedagogikkens grenseland

Denne oppgaven er blitt skrevet innenfor det spesialpedagogiske feltet. Og baserer seg på et ønske om å undersøke om spesialpedagogen kan bidra med å tilrettelegge for transnasjonalt adoptertes hverdag i skolen på en best mulig måte. Å være transnasjonalt adoptert er imidlertid ingen lærevanske eller funksjonshemming. Og som spesialpedagog er det heller ikke min

intensjon å beskrive dem som en gruppe, som uten videre skal gjøres til målgruppe for spesialpedagogikkens faglige virksomhet (Morken & Dalen, 2015). De behovene som gjør seg synlig i materialet befinner seg ikke klart innenfor spesialpedagogikkens fagfelt. Og i det følgende blir det derfor kanskje mest riktig å tenke at pedagogikken og spesialpedagogikken sammen må utvikle en praksis for å fremme elevenes mestring, og muligheter med basis i klassens fellesskap. Et grunnleggende aspekt er imidlertid det medmenneskelige, evnen til å møte den andre, slik Martin Buber (1947, 2002; Johnsen, 2010) beskriver det.

Dersom en tenker seg barnets utvikling som en kulturell utviklingsprosess hvor omsorgsgiverne fungerer som veivisere inn i det kulturelle fellesskap, er det ikke så uventet at det kan oppstå utviklingsforstyrrelser når samspillet med omsorgsgiverne bryter sammen (Hundeide, 2003). Anvender vi en slik forståelse på skolen, der skolen fungerer som veiviser for de transnasjonalt adopterte blir det heller ikke vanskelig å forestille seg at samspillet bryter sammen når man opplever at det ikke er samsvar mellom egne indre opplevelser og det som oppfattes i omgivelsene. For å kunne bidra positivt til den adoptertes identitetsutvikling og generelle trivsel må vi ut ifra funnene kjenne til deres forutsetninger for at han eller hun skal kjenne seg trygg, verdsatt og inkludert i skolen (Berg 2005; Olsen & Mikkelsen, 2015).

På individnivå handler det i møte med transnasjonalt adopterte å særlig vektlegge tillitsfulle relasjoner, og bidrar til å utvikle elevens selvbylde og selvaksept i positiv retning. Dette kan man gjøre ved å legge til rette for at eleven får erfare mestring av både faglige oppgaver og sosialt samspill. Å bygge relasjon mellom lærer og elev er av betydning for å bidra til at elever får tilhørighet i inkluderende læringsmiljø, fordi miljøer som elever kjenner godt og føler tilhørighet til, påvirker hvordan elever ser på seg selv (Relph, 1996; Altman & Low, 1992; Gifford, 2007; Buli-Holmberg, 2017). Når informantene i denne studien legger særlig vekt på de sosiale relasjonene kan det også være fruktbart å observere samspillene som elevene befinner seg i for å kunne få et innblikk i hvilke behov som gjør seg gjeldende.

På systemnivå handler det om at man retter seg mot en kollektiv orientert skolekultur. Skolen skal være for alle og enhver, uansett bakgrunn og forutsetninger (Johnsen, 2010). I tråd med informant 1 sin uttalelse handler det om å skape en kultur som rommer mangfoldet og der alle føler at de har en stemme i det sosiale miljøet. For å imøtekomme en slik kultur handler det om at man bevisstgjør seg i forhold til hvilke diskursive rammer som gjør seg gjeldende. Samtidig som man undersøker hvilke representasjoner om sosiale kategorier som er blitt naturalisert. Som adoptert vil man alltid befinne seg i en mellomposisjon mellom majoritet og

minoritet, og forholdet mellom de to danner viktige forutsetninger for å forstå skapelsen av deres subjektposisjon. Dette forholdet vil i stor grad være avhengig av historiske, strukturelle og samfunnsmessige forhold i den relevante sosiale konteksten (Chinga-Ramirez, 2015).

Ifølge Sætersdal og Dalen (1999) kan skolens forhold til adoptivbarn være dominert av en fornektende holdning til deres bakgrunn som følge av at skolen preges av en grunninnstilling om at alle skal behandles likeverdig. I denne sammenheng vil jeg også trekke frem det Petersen (2009) omtaler som fargeblindhet overfor adopterte. Med henvisning til fargeblindhet som realisert ideal tilsløres ekskluderingsmekanismer, og gir transnasjonalt adopterte få muligheter for å gi uttrykk for å føle seg tilsidesatt eller å motvirke slike forhold (Petersen, 2009). En fornektende holdning kan føre til at lærere overser adoptivbarnas faglige, språklige og følelsesmessige vansker (Sætersdal & Dalen, 1999). Og kan det anses som begrensende for å anerkjenne deres bakgrunn i et positivt lys. Ut ifra informantenes fortellinger kan det være mer gunstig å legge en aksepterende tilnærming til grunn. En slik holdning bidrar til å erkjenne at det kan være forhold knyttet til deres adopsjonsstatus som kan ha innvirkning på deres trivsel, og som man må ta hensyn til i det man tilpasser opplæringen.

Basert på helhetsinntrykket jeg har fått av informantenes fortellinger er det tydelig at det i hovedsak er ytre forhold som får betydning for hvordan informantene forholder seg til egen identitet. Med dette viser jeg til holdninger rundt etnisitet, nasjonalitet og tilhørighet på samfunnsnivå, som for enkelte får betydning på individnivå. Når slike forhold får en virkning på elevens personlige utvikling, blir det nødvendig å gi sosial støtte og hjelpe å bygge opp en ny selvforståelse (Hundeide, 2003). Jeg ser her verdien av narrativer og utvikling av en sammenhengende biografi. Selv om det ideell hadde vært å endre ytre forhold slik at adopterte ikke møter på spørsmål rundt eget opphav, er realitet at de i ulike kontekster alltid vil være i risiko for å bli møtt med ulike reaksjoner rundt deres tilhørighet. Å hjelpe adoptere til å heller skape mening av sin tilværelse som adoptert kan imidlertid være betydningsfullt for de som opplever utrygghet og identitetsforvirring i møte med ungdomsskolen.

Selv om man ofte har mangelfull informasjon om adoptertes fortid, er det likevel mulig, og betydningsfullt å skape nye og flere historier om det som har skjedd. Ifølge Stern (referert i Jansen, 2013) får vi en opplevelse av hvem vi er gjennom å fortelle historier om oss selv. I adoptertes tilfelle handler det om å hjelpe de unge til å skape sammenheng i livet. Og kan knyttes til Giddens (1996) forståelse av at identitet handler om å konstant skape og revidere en mest mulig sammenhengende fortelling om seg selv. Adopterte har ofte en livsfortelling

som er preget av diskontinuitet. Å samskape selvfortellinger blir derfor betydningsfullt fordi det kan bidra til å redusere opplevelsen av mangel på kontinuitet. Samtidig som det også er en form for meningsdanning (Jansen, 2013).

For at vi som spesialpedagoger imidlertid skal kunne vite om de transnasjonalt adopterte vi møter har behov for å samskape en fortelling om seg selv, er det imidlertid viktig at vi klarer å se elevens behov. Noe som fører meg tilbake til betydningen av relasjoner. Det som er et hovedtrekk ved informantenes fortellinger, og som har gått igjen i denne oppgaven er nemlig tillitsfulle relasjoner og samhandling med andre. «Gode, positive relasjoner er basert på honnørord som tillit, omtanke og respekt. Når dette inngår som en naturlig del av samspillet mellom lærer og elev, etableres en pedagogisk relasjon som er meningsfull i seg selv» (Olsen & Mikkelsen, 2015). For spesialpedagogen i møte med transnasjonalt adopterte handler det om å se den andre, og rette blikket mot de muligheter og åpninger som ligger i det enkelte menneske (Olsen & Mikkelsen, 2015).

6.5 Oppsummering

I dette kapittelet har informantenes fortellinger blitt drøftet opp mot oppgavens problemstilling, og i lys av forskningen og teorien som er blitt presentert i tidligere kapitler. Slik det kommer frem av diskusjonen er det særlig slektskap og vennskap som tillegges mest betydning i forhold til både egen identitet og for deres generelle trivsel i skolen. Mens tre av fem informanter ikke selv er opptatt av egen identitet i barneskolen, er dette noe som har fått større betydning etter hvert som de har gått over til ungdomsskolen. Som vist overfor har dette derimot sammenheng med deres tilhørighet til et sosialt miljø. De informanter som nevner å ha hatt en positiv selvoppfattelse og en trygg tilknytning til venner, viser seg å ha hatt mindre utfordringer og vært mindre opptatt av egen identitet enn de andre.

Informantene som har vært mer usikre på sin sosiale tilhørighet har i større grad vendt seg innover mot indre prosesser om å finne ut av hvem man er og hvor man hører til. For enkelte av disse har det sosiale til en viss grad gått ut over det faglige. Samtidig viser fortellingene at motivasjonen for å mestre det faglige også kan bidra til en positiv opplevelse av skolen. Dermed viser informantenes fortellinger at det sosiale og faglige henger sammen, og at det er viktig for pedagoger i skolen å arbeide med begge aspekter for å kunne ivareta elevenes psykososiale miljø.

Når det gjelder spesialpedagogens rolle har ikke funnene vist noen klare indikasjoner på at spesialpedagogen bør ha en tydeligere rolle overfor denne gruppen av elever. Likevel viser informantenes fortellinger at det er aspekter som det er viktig å være bevisst over, og at det å innta en aksepterende rolle overfor deres bakgrunn kan bidra til å skape en mer inkluderende praksis for disse elevene. Dette innebærer at man gjør seg kjent med deres forutsetninger slik at man kan ha en bevissthet rundt hvilke behov som kan oppstå hos denne elevgruppen.

7. Avsluttende refleksjoner

Denne masteroppgaven har hatt som formål å bidra til en forståelse av hvilke problemstillinger og utfordringer transnasjonalt adopterte kan ha i møte med jevnaldrende og lærere i ungdomsskolen. Og har satt særlig søkelys på identitetsutvikling og forhold til egen identitet. Gjennom å studere deres fortellinger har hensikten vært å frembringe kunnskap som kan bidra til å tilrettelegge hverdagen i ungdomsskolen på en best mulig måte. Oppgavens problemstilling er som følger: (1) *Hvilken betydning kan det å være transnasjonalt adoptert ha for deres identitetsutvikling?* (2) *Hvilken betydning har forholdet til egen identitet for det relasjonelle og faglige aspektet i skolen?* For å svare på dette har jeg gjennomført livshistorieintervju med fem unge voksne.

Informantenes fortellinger viser at det er mange områder der deres erfaringer ikke skiller seg markant fra det som er vanlig blant ikke-adoptert. Blant annet viser tre av fem at de har hatt en positiv selvoppfattelse i ungdomsskolen, selv om det er områder de har hatt bedre selvoppfatning på enn andre. Som skoleelever opplever majoriteten at de har prestert på gjennomsnittsnivå, mens andre har vært over gjennomsnittet skoleflinke. Felles for fire av fem er at de har hatt et godt læringsmiljø, med mye mestringsopplevelser. Informant 5 hevder å ha blitt ivaretatt når det gjelder det faglige, men har derimot ikke mottatt en tilpasset opplæring som har vært helt i tråd med informantens behov. I tillegg har utfordringer knyttet til det sosiale miljøet ført til tilbaketrekking og mindre delaktighet i læringsmiljøet.

Med hensyn til identitet som har vært oppgavens hovedfokus viser ikke materialet noe entydige svar. Den dominerende fortellingen er likevel at majoriteten anser seg som norske, mens to av informantene også kan kategoriseres som dobbelt etniske. Hovedtrekket ved fortellingene viser at måten de forholder seg til deres bakgrunn og identitet på, i stor grad påvirkes av omgivelsene. Med dette vises det til at selv om enkelte ikke ønsker å forholde seg til egen identitet og opphav, er dette noe man kan bli konfrontert med ved større og ukjente miljøer. For tre av fem er dette i liten grad blitt trukket frem i relasjon til ungdomsskolen.

De sentrale funnene i denne oppgaven viser at det er et gjensidig forhold mellom egen selvforståelse og det relasjonelle aspektet i skolen. Gjennom informantenes fortellinger er det blitt synlig at det å få aksept og oppleve tilhørighet fører til en positiv selvoppfattelse, og dermed at forholdet til egen identitet blir av mindre betydning. Der informantene er usikre på sin sosiale status og vennsrelasjoner vender de innover. Dette innebærer forsøk på å forstå

hvem man er og hvor man kommer fra, men også at man internaliserer vanskene og forholder seg til dem på egenhånd. Det å ikke snakke om utfordringene skaper en følelse av ensomhet, og bidrar igjen negativt til både selvoppfattelsen og de sosiale relasjonene. Det er derimot kun et tilfelle der mistriivsel har gått ut over de faglige prestasjonene.

Det jeg finner som adopsjonsspesifikke forhold sammenfaller med tidligere forskning. Det dreier seg om at selvoppfatning er noe som kan bli utfordret i møte med nye og større miljøer. Dette kan oppleves som utfordrende fordi det for de fleste oppstår et brudd mellom intern og ekstern selvoppfattelse. Samtidig viser materiale at det særlig er samfunnets holdninger til andre etniske grupper som gjør at de frykter å bli satt i en annen etnisk kategori. For eksempel uttrykker flere en frykt på å bli oppfattet negativt eller å bli ansett som mindre verdt. Omgivelsenes reaksjoner synliggjør at transnasjonalt adopterte har en diskontinuitet i deres livsfortelling, og det er dette som for mange kan oppleves som utfordrende.

Konklusjonen i denne studien er at de transnasjonalt adopterte ikke opplever at forholdet til egen identitet har noen spesiell innvirkning på det faglige miljøet i skolen. Derimot er det det sosiale aspektet som ser ut til å ha størst betydning for deres trivsel og identitet i ungdomsskolen. Det at de har et annerledes utseende, opplevd brudd med tidligere omsorgsgiver og ikke kjenner til alle opplysninger om deres bakgrunn er alle faktorer som skaper frykt for å bli oppfattet som annerledes. Og som kan forsterkes i ungdomsalderen som følge av en dominerende oppfatning av at man skal finne ut hvem man er og hvor man hører til. Tilhørighet i et sosialt fellesskap i skolen, eller faglig motivasjon ser ut til å motvirke at forholdet til egen identitet blir dominerende eller oppleves negativt. For pedagoger i skolen blir det derfor viktig å fokusere på anerkjennelse, inkludering og å danne trygge og stabile relasjoner med denne elevgruppen.

7.1 Metodiske innvendinger

En kvalitativ studie kan ha sine begrensninger og dermed svakheter som det er verdt å reflektere over. Med tanke på oppgavens omfang og tidsperspektiv ble det til at jeg valgte å intervju fem informanter. Dette innebærer at jeg ikke har tatt faktorer som adoptivland, alder ved ankomst, kjønn, demografiske forhold og liknende i betraktning ved analysen av materialet. Et begrenset utvalg gjør også at funnene man har kommet frem til ikke nødvendigvis kan si noe om transnasjonalt adopterte som gruppe. Dette har imidlertid ikke vært hensikten med denne studien. Til tross for at det er få og subjektive erfaringer, vil jeg

likevel hevde at informantenes fortellinger har gitt variasjoner og belyst en rekke ulike aspekter ved oppgavens problemstilling. I tillegg har de gjort det mulig for meg å avdekke strukturer og forhold som også kan være gjeldene for andre transnasjonalt adopterte.

Studiens begrensninger kan også knyttes til min egen rolle som forsker. Min inngang til dette feltet har delvis vært fra et innsideperspektiv, og det kan både ha vært en ulempe og en fordel. Dette innebærer at det er andre spørsmål som kunne vært mer hensiktsmessig å spørre. I tillegg medfører det en fare for at jeg ikke har klart å være tilstrekkelig objektiv i min analyse av materialet. Gjennom analysen har jeg selv bemerket meg at det kunne vært andre spørsmål jeg burde ha stilt. Blant annet kunne jeg med fordel ha spurt mer utdypende i forhold til informantenes opplæring, og deltakelse i aktivitetene i skolen. Gjennom slike spørsmål kunne jeg fått et bredere perspektiv på deres erfaringer i skolen.

7.2 Veien videre

Hva bidrar denne masteroppgavens funn til? Hvilken fremtidig forskning aktualiserer den? Det norske samfunnet preges i dag av diversitet, migrasjon og globaliseringsprosesser, en mer etnisk sammensatt befolkning og nye måter å være norsk på (Chinga- Ramirez, 2015). Denne oppgaven har forsøkt å belyse hvordan transnasjonalt adopterte opplever deres egen identitet i lys av slike prosesser, og i møte med en sammensatt befolkning i skolen. Det å forstå hvordan ulike differensieringsmekanismer kan virke sammen eller utfordre hverandre på ulike nivåer vil være en viktig oppgave for fremtidig utdanningsforskning (Chinga-Ramirez, 2015).

Selv om det allerede eksisterer mye forskning på adopsjonsfeltet som har tatt for seg temaer som identitet og tilknytning, er jeg av den oppfatning at det ville vært behov for å undersøke transnasjonalt adoptertes opplevelser fra ungdomsalder og oppover. Når de sentrale funnene i denne studien viser til sosiale relasjoner, et godt psykososialt miljø, og tilhørighet, ville det videre vært interessant å utforske feltet sett i lys av fagpersoners erfaringer fra arbeid med denne elevgruppen. Ved å se transnasjonalt adoptertes og fagpersoners erfaringer opp mot hverandre vil man kunne få verdifull kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan ivareta denne elevgruppen i utdanningssystemet.

Litteraturliste

- Adopsjonsforum. (2019). *Spørsmål og svar*. Hentet fra:
<https://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/sp%C3%B8rsm%C3%A5l-og-svar/3476/ofte-stilte-sp%C3%B8rsm%C3%A5l-faq>
- Anderson, H. (2003). *Samtale, sprog og terapi: et postmoderne perspektiv*. København: Reitzel.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Breidlid, H. (2017). Identitet, kulturarv og nasjonalt fellesskap. I: G. Winje (red.), Breidlid, H., Lybæk, L. & Valen-Sendstad, Å. *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brodzinsky, D. M. (2011). Children's Understanding of Adoption: Developmental and Clinical Implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(2), 200-207. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/record/2011-08009-012>
- Brottveit, Å. (1999). *Jeg ville ikke skille meg ut!: identitetsutvikling, ekstern kategorisering og etnisk identitet hos adopterte fra Colombia og Korea*(Vol. 4). Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009092800061
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I: *Vygotsky i pedagogikken* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingsonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I: Nilsen, S (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være* (Ph.D Lærerutdanning). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2364846/Carla%20Chinga_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dalen, M. (2006). *Adopterte barn i skolen* [Temahefte]. Hentet fra https://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_skolen.pdf

- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier: rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt*. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37149/Rapport%20adopsjon%20oktober%202013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dalen, M., & Rygvold, A-L. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge. I: Befring, E. & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) Oslo: Cappelen Damm.
- Dalen, M., Rygvold, A-L. & Theie, S. (2017). Utenlandsadopterte - en del av mangfoldet i barnehagen I: Nilsen, S. (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogiske perspektiv* Oslo: Universitetsforlag
- Dyrlid, L. M. (2017). *Transnasjonalisme mellomstolthet og stigma*. (Ph.D Sosialantropologi). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2444405/Linda%20Marie%20Dyrlid_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Iglund, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Follevåg, G. (2002). *Adoptert identitet*. Oslo: Spartacus.
- Frønes, I., & Brusdal, R. (2010). Livsløp, generasjoner og sosial endring. I: Frønes, I. & L. Kjølørød (red.), *Det norske samfunn* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet - selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnar, M. R., & Van Dulmen, M. H. M. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Dev Psychopathol*, 19(1), 129-148.
doi:10.1017/S0954579407070071
- Gärtner, K., & Heggland, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: en kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av*

-
- hjelpetjenester* (Vol. 2013: 8) Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/adopterte-barn-ungdom-og-voksne-pdf.pdf>
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. I: Rutherford, J. (red.), *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. I: Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (red.), *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: who needs 'identity'? I: Hall, S. & Gay, P. G. (red.), *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Halvorsen, G. S. (2006). *Fortellingen som metode. Et essay om én forskningsmetode, men òg om metodens plass i forskningen*. Alta: Høgskolen i Finnmark
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning - stabilitet og endring I: Frønes, I. & Kjølrsrød, L. (red.), *Det norske samfunn* (6. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hjern, A., Lindblad, F., & Vinnerljung, B. (2002). Suicide, psychiatric illness, and social maladjustment in intercountry adoptees in Sweden: a cohort study. *The Lancet*, 360(9331), 443-448. Hentet fra:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673602096745>
- Hovland, B. I. (2011). *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Howell, S. (2006). *The kinning of foreigners: transnational adoption in a global perspective*. New York: Berghahn Books.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden - sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Igland, M-A. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonesen, B., & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse* (2. udg.). Roskilde: Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jakobsen, T. (2001). En datter fra Kina. *Samfunnsspeilet*, 15(2), 28-32. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/70619?ts=137eb2af8b8>
- Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt: psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnsen, B. H. (2010). Annerledeshet og utdanning - didaktiske muligheter i lys av sårbarhetens politikk. In J. Kristeva & E. Engebretsen (Eds.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Juffer, F., & van Ijzendoorn, M. H. (2005). Behavior Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees: A Meta-analysis. *JAMA*, 293(20), 2501-2515. Hentet fra: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/200958>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*(Vol. NOU 2015:2). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Sosialisingsbegrepet. I: Kvello, Ø. (red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McGuinness, T. & Pallansch, L. (2000). Competence of Children Adopted from the Former Soviet Union. *Family Relations*, 49(4), 457-464. Hentet fra: www.jstor.org/stable/585841
- Moinian, F. (2007). *Negotiating identities - exploring children's perspectives on themselves and their lives* (Ph.d.) Stockholm: Stockholm institute of education press (HLS Förlag)
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I: Nilsen, S. (red.) *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. & Dalen, M. (2015). I spesialpedagogikkens grenselan. *Spesialpedagogikk* (2) (24-31). Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202015.pdf>

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017a). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I: Nilsen, S (red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (2008). *Spesialpedagogisk praksis*. I: Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Peacock, J., & Holland, D. (1993). The Narrated Self: Life Stories in Process. *Ethos*, 21(4), 367-383. Hentet fra: www.jstor.org/stable/640577
- Petersen, L. M. (2009). *Adopteret - fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. (Ph.d.). Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet,
- Prieur, A. (2010). Fargens betydning: om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter. *Sosiologi i dag*, 40(3), 69-91. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/985/976>
- Raaska, H., Elovainio, M., Sinkkonen, J., Matomaki, J., Makipaa, S., & Lapinleimu, H. (2012). Internationally adopted children in Finland: parental evaluations of symptoms of reactive attachment disorder and learning difficulties - FINADO study.(Report). *Child: Care, Health and Development*. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2214.2011.01289.x>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage Publications Inc.
- Rutledal, A. L. (2012). *Den skjulte hverdagen: en studie av hvordan papirløse migranter beskriver og forstår sitt hverdagsliv i det norske samfunn*. (Master) Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Hentet frå: https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:4133/Rutledal_Andrea_Louise.pdf
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., . . . Sonuga-Barke, E. (2007). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 332-350. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405620701401846>
- Statistisk Sentralbyrå (2002). *Adopsjoner*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/arkiv/2003-06-19>

- Statistisk Sentralbyrå (2019). *Adopsjoner etter tid og adopsjonstype*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon>
- Skaugerud, K., Robertsen, M., Bergman, M., & Damsgaard, K. U. (2013). *Utredning av kompetansesenter for adopsjon : et forprosjekt utført av adopsjonsforeningene Adopsjonsforum og InorAdopt i perioden 2012-2013*. Oslo, Kristiansand: Adopsjonsforum og Inoradopt. Hentet fra: <https://inoradopt.no/wp-content/uploads/2014/04/Prosjektrapport-Utredning-av-kompetansesenter.pdf>
- Smith, C., Cossette, L., Melançon, F., Beauvais-Dubois, C., Smolla, N., Gagnon-Oosterwaal, N., . . . Séguin, R. (2018). Behavior problems in adolescence among international adoptees, pre-adoption adversity, and parenting stress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 57, Hentet fra:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397317302824>
- Steen, T. (2012). *“Takk som spør” - En kvalitativ studie om hvordan barnevernet oppleves av barn og ungdom som har levd med vold i familien*. (Master) Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30457/Masteroppgave-Steen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sætersdal, B., & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg? : adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe.
- Tangen, R. (2012). Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk -en introduksjon. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2019). Sosialkonstruktivisme. In *Store norske leksikon*. Hentet fra:
<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, 47(12), Hentet fra:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2006.01675.x>

Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4), 510-527. Hentet fra:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0020872809360037>

Zhao, Y. (2012). *Negotiating differences : transnational adoption, norwegianness and identity work*. (Ph.D) Bodø: Universitetet i Nordland. Hentet fra:

<https://nordopen.nord.no/nord->

[xmlui/bitstream/handle/11250/139940/Zhao.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/139940/Zhao.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Vedlegg 1: Godkjenning av studien

6.1.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En kvalitativ studie av utenlandsadopterte elever i ungdomsskolen

Referansenummer

151356

Registrert

19.11.2018 av Elizabeth Daksha Lurås - 171381@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Synnøve Myklestad, synnove.myklestad@inn.no, tlf: 61288091

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daksha Lurås, daksha_93@hotmail.com, tlf: 90735051

Prosjektperiode

01.02.2019 - 15.01.2020

Status

28.08.2019 - Vurdert

Vurdering (3)

28.08.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.08.19.

Vi har nå registrert 15.01.20 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Merk. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato 15.09.19, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

23.07.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.04.19.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.07.19. Behandlingen kan fortsette.

Vi beklager på det sterkeste at vår vurdering har tatt så lang tid.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

07.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige personopplysninger frem til 15.09.19.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Anne-Mette Somby
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie av utenlandsadoptertes narrativer om identitet og tilhørighet i ungdomsskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i studien.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. september 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt som handler om utenlandsadoptertes erfaringer og opplevelser i ungdomsskolen.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke utenlandsadoptertes opplevelser i ungdomsskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Daksha Lurås, og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer. Jeg skal skrive en masertoppgave i spesialpedagogikk, der jeg har valgt å skrive om utenlandsadoptertes erfaringer og opplevelser i ungdomsskolen. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med utenlandsadopterte i aldersgruppen 18-25 år. Oppgavens fokus vil være på forholdet til identitet, sosialt fellesskap og læring. Jeg ønsker spesifikt å undersøke hvordan du opplevde ungdomsskolen, med vekt på relasjoner til medelever og lærere. Formålet med undersøkelsen er å frembringe kunnskap som kan bidra til å tilrettelegge hverdagen i ungdomsskolen på en best mulig måte.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På bakgrunn av oppgavens problemstilling ønsker jeg å komme i kontakt med 4-6 unge voksne som er adopterte fra utlandet. Jeg er interessert i deres historier fra hverdagen i ungdomsskolen, hvordan forholdet til elever og lærere har vært, og dine tanker rundt identitet og det å være adoptert fra utlandet.

Det understrekes at jeg ikke kjenner til identiteten deres før dere evt. samtykker. Vedkommende som formidler deg skrivet vil heller ikke få vite hvem som deltar.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil bli gjennomført ved hjelp av et semistrukturert intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg stiller deg noen åpne spørsmål som for eksempel; «Hvordan var det å starte på ungdomsskolen?». Jeg ønsker å fokusere på dine opplevelser og knytte det til begreper som omhandler identitet, tilhørighet og læring. Intervjuene vil ha

varighet på ca. én time, og vil bli gjennomført i april 2019. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuene skal finne sted.

Under intervjuene ønsker jeg å benytte lydopptaker for å sikre meg at jeg får informasjonen slik den blir formidlet av deg. I tillegg vil jeg ta notater. Dersom du foretrekker at jeg ikke bruker lydopptaker, så er det bare å si ifra. Da vil jeg kun ta notater i stedet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De personopplysningene du deler med meg vil det kun være meg og min veileder Torbjørn Herlof Andersen som vil ha tilgang til, og vil bli oppbevart utilgjengelig for andre.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I oppgaven vil det kun være anonymiserte opplysninger som publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. september 2019. Da vil alle notater og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg vil behandle opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), som et studentprosjekt som skal gjennomføres som en masteroppgave skoleåret 2018/2019.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta i studien setter jeg stor pris på det. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Daksha Lurås, på e-post: daksha_93@hotmail.com eller telefon: 90735051
- Torbjørn Herlof Andersen, på e-post: torbjorn.andersen@ntnu.no eller telefon: 61135343
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Daksha Lurås

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide masterprosjekt (semi-strukturert)

Åpningsspørsmål (Starter lydopptaker)

- Først så lurte jeg på om du kan presentere deg? Hva består din hverdag av?
 - Alder, kjønn, jobb/studier, hvor du kommer fra.
 - Kan du fortelle om din adopsjon? (alder ved ankomst?)

Familie

- Hvordan vil du beskrive familien din?
 - Søskene (hvis søskene; er de også adoptert?)
 - Adoptivforeldre
 - Hvordan har relasjonen til familien din vært gjennom oppveksten? Er du mer fortrolig med noen enn andre? (Hvis ja; hva er spesielt med denne personen?)
 - Hvordan er familieforholdet i dag?

Ungdomsskolen: relasjoner og trivsel

- Kan du fortelle meg om tiden din i skolen? Begynn gjerne fra barneskolen og opp mot ungdomsskolen med fokus på det sosiale og det faglige.
 - Hvordan var overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen?
 - Sosialt
 - Faglig
 - Relasjonen til lærere

- Hvordan trivdes du i ungdomsskolen?
 - Hvilke forhold bidro til trivsel/mistrivsel?
 - Hvordan vil du beskrive klasse miljøet i ungdomsskolen?
 - Hvordan var relasjonen til de andre i klassen? På skolen?
 - Hva setter du pris på i din vennskapskrets? Kjenner du deg igjen i deres beskrivelser av deg?
 - Hvordan var ditt forhold til lærerne?
 - Var det noen som var spesielt viktig for deg i ungdomsskolen?
 - Følte du deg ivaretatt i ungdomsskolen? Faglig og sosialt?

- Hvordan syns du det gikk med fagene på skolen?
- Var det noe som var spesielt bra eller vanskelig på skolen?
- Hadde du andre aktiviteter utenfor skolen?
- Hva sitter du igjen med fra tiden i ungdomsskolen?

Adopsjonsforholdet

- Hvordan har du og familien din forholdt dere til at du er adoptert?
 - Var det et spesielt tidspunkt du ble bevisst på at du var adoptert?
 - Hvilket forhold har du hatt til din bakgrunn? Har dette endret seg fra oppveksten?
 - Har du tenkt på eller gjort forsøk på å oppsøke ditt biologiske opphav?
 - Hvordan har familien din forholdt seg til din bakgrunn? Opplever du at du kan ha en åpen dialog om det med dem? Hvordan har dette vært gjennom oppveksten din?
 - Har det vært perioder der du har vært mer opptatt av det? Hvis ja; når og hvorfor?
- Hvordan har andre forholdt seg til din bakgrunn gjennom oppveksten? Hvordan var dette i ungdomsskolen? Har dette vært viktig for deg?
 - Har du hatt kontakt med andre som er adopterte?

Identitet

- Hva vil du si har vært med på å forme deg til den du er i dag?
 - Hvordan vil du beskrive ditt syn på deg selv i ungdomsskolen?
 - Opplever du at det er noen endringer i hvordan du så på deg selv da og nå?
- Hvordan opplevde du at andre oppfattet deg i ungdomsskolen?
 - Var andres oppfattelse av deg viktig for deg?
 - Opplevde du at noen reagerte på bakgrunnen din eller utseende ditt? (Positivt eller negativt? Hvordan opplevde du det? Har dette endret seg etter at du ble voksen?)
- Får du noen gang spørsmål om din bakgrunn? (Hvis ja; hva tenker du da? Hva svarer du?).
- Har du følt deg annerledes? På en positiv eller negativ måte? Opplever du dette på noen spesielle arenaer.

Avslutning

- Er det noe du har lyst til å tilføye?
- Hvordan syns du det har vært å være med på intervjuet?
- Spørre om de vil lese gjennom transkribering (hvis ja, bli enig om en frist for tilbakemelding).