

Internasjonalt adopterte barns sosiale
kompetanse, problematferd og
skolefungering ved 4 og 6 år

Barnehagelærer og læreres vurderinger

Camilla Thue & Katrine Østby



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO
Vår 2016

Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, problematferd og skolefungering ved 4 og 6 år

Barnehagelærer og læreres vurderinger

© Camilla Thue & Katrine Østby

2016

Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, problematferd og skolefungering ved 4 og 6 år. Barnehagelærer og læreres vurderinger.

Camilla Thue & Katrine Østby

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, problematferd og skolefungering ved 4 og 6 år. Barnehagelærer og læreres vurderinger av internasjonalt adopterte barn.

Bakgrunn og formål:

Denne studien er tilknyttet det longitudinelle forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Begge er ledet av professor Monica Dalen ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Hvert år adopteres barn fra utlandet til Norge. Utenlandsadopterte barn har på mange måter en annerledes start på livet. Deres første levetid kan være preget av vanskelige forhold, ofte på institusjoner hvor leveforholdene ikke er optimale. En adopsjon medfører markante brudd med omsorgsgivere, og deres tilknytning til nære omsorgspersoner kan være mangelfull. Det vil derfor være nærliggende å tro at deres start på livet påvirker barnets utvikling, og deres forutsetninger for læring senere i livet.

Denne undersøkelsen omhandler adoptivbarns sosiale kompetanse målt ved 4 år og deres sosiale kompetanse, samt problematferd målt ved 6 år. Videre ønsker vi å se om disse forholdene kan påvirke elevens skolefungering. Skolefungering anvendes som et overordnet begrep for akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen.

Metode og dataanalyse:

Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming med survey som metode. I undersøkelsen vår vurderte barnehagelærerne til sammen 81 adopterte barn ved 4 år i barnehagen. Kontrollgruppen ved 4 år er 700 norskfødte barn, hvor Atferdssenteret har samlet inn dataene. Ved 6 år, i 1. klasse, vurderte kontaktlærerne 95 adopterte barn og en kontrollgruppe på 90 norskfødte barn fra samme klasse som de adopterte. Analysearbeidet har foregått med dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Resultater og konklusjoner:

Undersøkelsen viser ikke signifikante forskjeller mellom adoptivbarn og norskfødte barn med henhold til sosial kompetanse ved 4 og 6 år. Adoptivbarns sosiale kompetanse målt ved

selvhevdelse og selvkontroll har allerede ved 4 års alder og selvhevdelse ved 6 år betydning for barnas evne til å danne relasjoner i skolen ved 6 år. Jo bedre kompetanse ved 4 år og 6 år, desto bedre relasjoner i skolen i 1. klasse.

Videre viser adoptivbarnas evne til samarbeid en positiv innvirkning på deres akademiske kompetanse og skolemotivering ved 6 år. Grad av hyperaktiv atferd har negativ innvirkning på de samme variablene. Jo mer hyperaktiv atferd adoptivbarna viser, desto lavere akademisk kompetanse og skolemotivasjon har de. Adoptivbarnas evne til å danne relasjoner i skolen har mer sammenheng med deres evne til selvhevdelse, mens problematferd i form av internalisert atferd gir et negativt bidrag.

Forord

Etter en lang og lærerik prosess markerer denne oppgaven slutten på en flott studietid ved Universitetet i Oslo. Vi er stolte av denne oppgaven. Stolte over at vi har kommet i mål, at vi har fått ta del i dette forskningsprosjektet og det omfattende arbeidet som er lagt ned. Det har vært en spennende reise å skrive sammen. Det har vært en stor glede å kunne reflektere, diskutere, drøfte funn, samt løse problemer sammen. Samarbeidet har gitt oss verdifulle erfaringer som vi kan dra nytte av nå som vi skal ut i arbeidslivet. Vi takker hverandre for god støtte underveis, godt samarbeid og hyggelige skrivestunder.

Vi ønsker å takke vår veileder Monica Dalen. Du har motivert, inspirert og støttet oss gjennom denne prosessen. Takk for ditt faglige engasjement, innspill og veiledning. Videre ønsker vi å rette en takk til forskergruppen bestående av Monica Dalen, Anne-Lise Rygvold og Steinar Theie for at vi fikk ta del i deres forskningsprosjekt, for lærerike seminarer og for at vi fikk anvende data fra deres forskning.

Takk til Tor-Inge Flaa og Line Vinje Lorentzen-Lund for å ha tatt seg til til å korrekturlese oppgaven og komme med konstruktive tilbakemeldinger på innhold og struktur. Tilslutt vil vi takke familie, venner og og medstudenter for å ha vist interesse for vår oppgave og for å ha støttet oss gjennom prosessen.

Vi har skrevet oppgaven i fellesskap og samarbeidet om alle kapitlene. Katrine har i *hovedsak* hatt ansvaret for følgende kapitler: innledning, systemperspektivet, skolefungering og metode til og med dataanalyser. Camilla har i *hovedsak* hatt ansvaret for: adopsjon, problematferd, sosial kompetanse og metode fra og med validitet. Vi har redigert og skrevet i hverandres kapitler og finner det derfor vanskelig å dele de resterende kapitlene. Kapitlene om resultater, drøfting og avslutning har vi utarbeidet i fellesskap. Vi har hatt et felles hovedansvar for den endelige ferdigstillingen av oppgaven.

Oslo 16.05.2016

Camilla Thue & Katrine Østby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2	Bakgrunnen for masteroppgaven	2
1.3	Formål og problemstillinger.....	3
1.4	Sentrale begreper.....	3
1.5	Oppgavens videre fremstilling.....	4
2	Adopsjon.....	5
2.1	Adopsjon i et historisk perspektiv	5
2.2	Adopsjonsprosessen	6
2.3	Adoptivforeldre	7
2.4	Adoptivbarnet.....	7
2.4.1	Samspill og tilknytning hos adoptivbarn.....	8
2.5	Adoptivbarn i barnehage og skole.....	9
2.5.1	Samarbeid ved overgang fra barnehage til skole.....	10
3	Systemperspektivet.....	11
3.1	Bioøkologisk perspektiv.....	11
3.1.1	Mikrosystem og Mesosystem	12
3.1.2	Økologiske overganger.....	13
3.1.3	Eksosystem og Makrosystem	13
3.1.4	Proksimale prosesser	14
3.2	Barnehagen.....	15
3.2.1	Barnehagelærers rolle.....	16
3.3	Skolen.....	17
3.3.1	Lærerens rolle.....	18
4	Sosial kompetanse.....	20
4.1	Dimensjoner i sosial kompetanse.....	21
4.1.1	Gresham og Elliotts ferdighetsdimensjoner	21
4.1.2	Kari Lamers innholdsområder	23
4.2	Utvikling av sosiale ferdigheter	24
5	Problematferd.....	26
5.1	Ulike former for problematferd.....	26
5.1.1	Eksternalisert atferd.....	27
5.1.2	Internalisert atferd	28
5.1.3	Hyperaktivitet.....	28
5.2	Årsaker og risikofaktorer	29
6	Skolefungering	32
6.1	Faglig og sosial læring	34

7	Metode	36
7.1	Forskningsdesign.....	36
7.2	Longitudinelt forskningsprosjekt	37
7.2.1	Survey.....	37
7.3	Utvalg.....	38
7.4	Skala og spørreskjema.....	39
7.4.1	Sosial kompetanse 4 år	40
7.4.2	Akademisk kompetanse 6 år.....	41
7.5	Dataanalyse	43
7.6	Validitet.....	44
7.6.1	Statistisk validitet	44
7.6.2	Begrepsvaliditet.....	45
7.6.3	Ytre validitet.....	46
7.7	Begrensninger	46
7.8	Reliabilitet.....	47
7.9	Forskningsetiske hensyn	49
8	Resultater	51
8.1	Deskriptiv statistikk 4 år	51
8.2	Deskriptiv statistikk 6 år	52
8.3	Korrelasjoner ved 4 og 6 år.....	52
8.4	Regresjonsanalyse	54
8.4.1	Regresjonsanalyse 4 år	54
8.4.2	Regresjonsanalyse 6 år	56
8.5	Sammenfatning av resultatene	58
9	Drøfting av resultater	59
9.1	Sosial kompetanse 4 år i barnehagen	59
9.2	Sosial kompetanse 6 år i skolen	60
9.3	Skolefungering ved 6 år	61
9.4	Problematferd i skolen ved 6 år	63
9.5	Sammenhenger mellom sosial kompetanse ved 4 år og skolefungering ved 6 år.....	64
9.6	Sammenhenger mellom sosial kompetanse og problematferd ved 6 år og skolefungering.....	67
10	Avslutning.....	71
10.1	Behov for videre forskning	72
	Litteraturliste	74
	Vedlegg 1 – Godkjenning REK – 4 år.....	81
	Vedlegg 2 – Godkjenning REK - 6 år	83
	Vedlegg 3 – Informasjon til barnehagelærer.....	85
	Vedlegg 4 – Spørreskjema barnehagelærer	86
	Vedlegg 5 – Informasjon til lærer.....	94
	Vedlegg 6 – Spørreskjema lærere.....	95

Tabelloversikt

Tabell 1: Det opprinnelige utvalget av adoptivbarnas fordeling av kjønn, alder og fødeland. N=119.	38
Tabell 2: Alpha fra reliabilitetsanalyse på adopterte og norskfødte barns sosiale kompetanse ved 4 år (selvhevdelse, selvkontroll, empati, lek, prosisal atferd og tilpasning).	48
Tabell 3: Alpha fra reliabilitetsanalyse på adopterte og norskfødte barns skolefungering, sosial kompetanse i skolen og problematferd ved 6 år.	49
Tabell 4: Barnehagelærers vurderinger av sosial kompetanse hos adopterte barn og norskfødte ved 4 år.	51
Tabell 5: Læreres vurderinger av akademisk kompetanse, skolemotivering, relasjoner i skolen, sosial kompetanse i skolen og problematferd hos internasjonalt adopterte barn og norskfødte ved 6 år.	52
Tabell 6: Korrelasjoner mellom variablene; sosial kompetanse 4 år, problematferd og sosial kompetanse 6 år.	53
Tabell 7: Lineær regresjonsanalyse; Akademisk kompetanse 6 år som avhengig variabel.	54
Tabell 8: Lineær regresjonsanalyse; Skolemotivering 6 år som avhengig variabel.	55
Tabell 9: Lineær regresjonsanalyse; Relasjoner i skolen 6 år som avhengig variabel.	55
Tabell 10: Lineær regresjonsanalyse; Akademisk kompetanse 6 år som avhengig variabel.	56
Tabell 11: Lineær regresjonsanalyse; Skolemotivering 6 år som avhengig variabel.	57
Tabell 12: Lineær regresjonsanalyse; Relasjoner i skolen 6 år som avhengig variabel.	57

1 Innledning

I det følgende presenteres bakgrunnen for vårt valg av tema, formål og problemstilling. Videre gjør vi rede for avgrensninger og sentrale begreper i oppgaven. Kapittelet avsluttes med hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Det foreligger i dag omfattende forskning vedrørende adoptivbarns sosiale utvikling som retter søkelyset på hvordan adopterte barn og unge klarer seg i sine nye omgivelser. Både i Norge og utlandet er det gjennomført en rekke studier. Adoptivbarn har en spesiell livshistorie ved at en høy andel er unnfanget og født under ugunstige omstendigheter. Deres første levetid har ofte vært preget av omsorgssvikt og manglende fysisk og psykisk stimulering. Barn som blir adoptert fra utlandet har i hovedsak tilbrakt perioder av livet sitt på barnehjem eller institusjoner (Dalen, 2013). Studier har vist at omsorgsovertakelse fra mor eller andre nære omsorgspersoner vil kunne prege barnet, selv om det tilsynelatende er kommet over opplevelsen (Carli & Dalen, 2006). Selv om det er en sårbar og krevende prosess, klarer likevel mange adoptivbarn å knytte seg til sine nye adoptivforeldre (Dalen, 2013).

De fleste adoptivbarn klarer omstillingen til et nytt adoptivhjem (Dalen, 2013). En viss prosentandel av barn som er adoptert fra utlandet strever med vansker i årene etter adopsjon (Juffer & IJzendoorn, 2005). Dette kan skyldes at disse barna har hatt flere brudd i oppveksten som kan gjøre dem mer sårbare enn andre barn (Gärtner & Hegglund, 2013). Studier av adoptivbarn viser at mellom 5 og 25% av barn som blir adoptert fra utlandet kan utvikle en eller annen form for vansker (Clifford, 2009). Noen vansker er knyttet til atferd, andre til sosial utvikling og enkelte til senere skoleferdigheter. Dalen har undersøkt skoleferdigheter hos adopterte barn fra Sør-Korea og Colombia. Studien dokumenterer at adopterte barn fra Colombia i gjennomsnitt hadde svakere skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende norskfødte klassekamerater og adopterte fra Sør-Korea (Gärtner & Hegglund, 2013). Studier har også vist at internasjonalt adopterte barn skårer lavere innenfor sosial kompetanse og har større risiko for å utvikle problematferd enn ikke-adopterte barn (Brodzinsky, 1993). Adoptivbarna er også overrepresentert i gruppen med både internalisert og eksterne atferd sammenlignet med ikke-adopterte barn (Juffer & van IJzendoorn,

2005). Slike forskningsresultater kan ha betydning for adoptivbarna ved at det tilrettelegges for gode læringsforhold og ved forebygging av negativ utvikling.

1.2 Bakgrunnen for masteroppgaven

Prosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» er et longitudinelt forskningsprosjekt som startet opp i 2007. I prosjektet er adopterte barn fulgt fra de kom til Norge og frem til fylte 4 år. Samtidig som forskningsprosjektet har pågått, har det blitt gjennomført en parallell studie ved Atferdssenteret i Oslo. Adopsjonsprosjektet startet opp som et søsterprosjekt til deres forskningsprosjekt omkring «Barns sosiale utvikling». Norskfødte barns utvikling ble fulgt i samme tidsperiode, og ga muligheten til å sammenligne adoptivbarns og norskfødtes utvikling i barnehagen (Dalen, 2013). Adopsjonsprosjektet er blitt utvidet til å følge adoptivbarna inn i skolen, foreløpig ut 3. klasse. Vår masteroppgave omhandler dette prosjektet, og er i tillegg tilknyttet «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Dette studiet er en del av det longitudinelle forskningsprosjektet og tar for seg hvordan barna har det på skolen – både faglig og sosialt. I studien inngår det en kontrollgruppe på norskfødte barn fra samme klasse som de adopterte. Det ga oss muligheten til å sammenligne adopterte og norskfødte barns utvikling i skolen. Begge forskningsprosjektene er ledet av professor Monica Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Vår undersøkelse har som formål å undersøke om adoptivbarns sosiale kompetanse i barnehagen kan påvirke barnets skolefungering ved 6 år. Innunder skolefungering har vi valgt å undersøke forhold omkring barnets akademiske kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen. Videre vil vi inkludere problematferd og sosial kompetanse i skolen for å få en mer mangfoldig tilnærming til forskningsspørsmålet. Forskning omkring adopsjon er et spennende område som vi ønsket å studere nærmere. Motivasjonen for å velge dette som tema for masteroppgaven er vår interesse for sosial og faglige læring, og dens betydning for barn og unges utvikling. Vi ønsket også å anvende kunnskap som vi har tilegnet oss gjennom vår mastergrads fordypning, «psykososiale vansker».

1.3 Formål og problemstillinger

Målsettingen for denne undersøkelsen er å rette søkelyset mot adoptivbarnas sosiale kompetanse i barnehage og skole. Vi ønsker også å studere hvordan sosial kompetanse og problematferd påvirker barnas skolefungering. Problemstillingene for oppgaven er:

I hvilken grad er det en sammenheng mellom internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse ved 4 år og deres skolefungering ved 6 år?

Hvordan påvirker adoptivbarns sosiale kompetanse og problematferd deres skolefungering ved 6 år?

Vi har i vår oppgave benyttet data fra forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». I disse prosjektene er det benyttet spørreskjemaer til barnehagelærer ved 4 år og til lærer ved 6 år. Skjemaene tar utgangspunkt i sentrale områder knyttet til adoptivbarns sosiale utvikling som sosial kompetanse, problematferd og skolefungering.

Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv er valgt for å belyse samspillet mellom adoptivbarnet, omgivelsene og dets betydning for barnets sosiale utvikling (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg vil relevant teori innenfor områdene sosial kompetanse, problematferd og skolefungering bli tatt opp.

1.4 Sentrale begreper

Sosial kompetanse, problematferd og skolefungering er sentrale begreper i vår oppgave og våre problemstillinger. Begrepene vil vi redegjøre for under de respektive kapitlene i teoridelen. Oppgaven omhandler internasjonalt adopterte barn, men begreper som «adoptivbarn», «utenlandsadopterte barn» og «adopterte barn» vil også bli benyttet for å ha variasjon i språket. Samtidig vil begrepene «adopsjon» og «adoptivforeldre» omhandle internasjonale adopsjoner og foreldre som har adoptert et barn fra et annet land enn Norge. Videre vil vi benytte oss av sosial kompetanse, som en felles betegnelse for begge aldersgruppene når vi omtaler adoptivbarns sosiale kompetanse i skolen. Skolefungering anvendes som et overordnet begrep for akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen.

1.5 Oppgavens videre fremstilling

Denne oppgaven består av ti kapitler. Etter innledningen følger fem teorikapitler. Det vil i kapittel to presenteres forhold knyttet til adopsjon og adoptivbarnas situasjon og forhold som kan prege deres utvikling. I kapittel tre fokuseres det på systemperspektivet og Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv som omfatter fire systemer om barnet og dets utvikling. De neste tre kapitlene tar for seg sosial kompetanse, problematferd og skolefungering. Her vil vi redegjøre for sentral teori som belyser de tre hovedområdene i oppgaven. I kapittel syv gjennomgås en presentasjon av forskningsdesign, metodevalg og metodebruk. Skalaene som er anvendt for datainnsamling gjennomgås og presenteres, samt validitet og reliabilitet for å sikre metodeprosedyrene i undersøkelsen. Avslutningsvis i kapittel syv vil forskningsetiske hensyn som knytter seg til undersøkelsen bli begrunnet. I kapittel åtte vil hovedfunnene av resultatene bli presentert og i kapittel ni vil disse bli drøftet opp mot teori og empiri. Til sist vil en avsluttende oppsummering avrunde oppgaven.

2 Adopsjon

I dette kapitlet vil vi først ta for oss adopsjonens historie og adopsjonsprosessen generelt, for så å se hva som kjennetegner adoptivforeldrene og adoptivbarna som gruppe. Deretter vil vi omtale adoptivbarn i barnehage og skole, og samarbeid mellom barnehagen og skolen.

2.1 Adopsjon i et historisk perspektiv

Frem til midten av 1960-tallet foregikk adopsjon i ganske stort omfang innenfor Norges landegrenser. Etter hvert som velstanden økte i vestlige land, minket antall innlandsadopsjoner i Norge. Antallet barn som var tilgjengelige for adopsjon, falt. De som ønsket å adoptere måtte finne andre løsninger (Dalen & Rygvold, 2012). Korea og Vietnamkrigen resulterte i en økning av utenlandsadopsjoner da et stort antall barn ble foreldreløse (Sætersdal & Dalen, 1999). Etter krigen var barn i desperat behov for foreldre, og medias fremstilling av nøden kan ha påvirket utbredelsen av utenlandsadopsjon i Norge. For noen var barnløshet hovedmotivasjonen for adopsjon, men for andre var det idealistiske og politiske motiver som lå til grunn (Vonheim, 2013).

På slutten av 1960-tallet ble de første internasjonale adopsjonene gjennomført. Siden den gang har antallet utenlandsadopsjoner økt. Det ble i gjennomsnitt adoptert ca. 600 barn fra utlandet hvert år frem til 2006 (Dalen & Rygvold, 2012). Norge var det landet som hadde flest antall internasjonale adopsjoner i perioden 1998-2007 sett i forhold til befolkningens mengde (NOU 2009:21, 2009). De fleste av barna som ble adoptert fra utlandet, kom fra land som Korea, India og Colombia. Etter kommunismens fall ble det også vanlig å adoptere barn fra Øst-Europa, blant annet fra Polen, Romania og Russland (Dalen og Rygvold, 2012). I de siste tiårene har antall adopsjoner fra utlandet minket betraktelig. Utenlandsadopsjoner har gått ned med hele 78,2 % fra 2004 til 2014 (Statistisk sentralbyrå, 2015a). Av adopsjonene i 2014 var bare 142 utenlandsadopsjoner, noe som viser en kraftig nedgang. Det kan blant annet skyldes at flere land som tidligere har tilbudt barn for adopsjon, nå ser kritisk på egen adopsjonspraksis og derfor har endret regler og holdninger til adopsjon. Dette kan være bakgrunnen for at færre barn som har blitt tilgjengelig for adopsjon. De barna som nå er tilgjengelig for adopsjon syntes å ha en høyere adopsjonsalder og i større grad behov for spesiell støtte (NOU 2009:21, 2009).

Monica Dalen (2013) peker på utenlandsadopterte barns spesielle livshistorie.

Adopsjonsbarnas første levetid har ofte vært preget av underernæring, omsorgssvikt og manglende fysisk og psykisk stimulering. Størsteparten er unnfanget og født under ugunstige forhold, og blir dermed omtalt som sårbare med tanke på senere utvikling. For de aller fleste adoptivbarn vil en adopsjon være en overgang til et ressurssterkt og stimulerende hjem. En adopsjon skal først og fremst ta hensyn til hva som gagnar barnet, uavhengig av bakgrunn for valget av adopsjon (NOU 2009:21, 2009). Når biologiske foreldre ikke kan gi barnet den støtte og omsorg de trenger, blir adopsjon sett på som den beste måten å ivareta barnet på (Gärtner & Hegglund, 2013)

2.2 Adopsjonsprosessen

Adopsjonsprosessen er en lang og krevende prosess med flere faser som kan ta fra 3 til 6 år, opplyser Barne-, ungdoms- og familieetaten på sine informasjonssider om «Adopsjon fra utlandet gjennom en organisasjon» (Bufetat, 2009). I 2011 var den gjennomsnittlige ventetiden ved en av de norske adopsjonsorganisasjonene 4 år og 1 måned. Perioden gjelder fra registrering i organisasjonen til barnet er kommet til Norge (Gärtner & Hegglund, 2013). Prosessen starter ved at søkeren tar kontakt med en av de tre godkjente organisasjonene; Adopsjonsforum, InorAdopt eller Verdens Barn. Deretter kreves en såkalt formidlingsbekreftelse fra en av de overnevnte organisasjonene, før selve adopsjonsprosessen starter. Deres hovedoppgave i Norge er å formidle barn fra utlandet med sikte på adopsjon (Bufetat, 2009).

Adoptivsøkere skal gjennom en omfattende utredning hvor sosioøkonomiske forhold, tanker og refleksjoner om egen oppvekst og familiehistorie kartlegges. Det vil også vurderes om adoptivsøkerne oppfyller de krav som stilles rundt økonomi, sosiale og helsemessige forhold i henhold til gjeldende adopsjonslovgivning. På bakgrunn av dette utarbeides det en sosialrapport som følger med adopsjonssøknaden (Bufetat, 2009). Videre behandles søknaden av to instanser; kommunalt og deretter av Barne-, ungdoms- og familieetaten.

Behandlingstiden varierer fra kommune til kommune. Det er ikke uvanlig å måtte vente 6-12 måneder før kommunen starter en utredning. Når søknaden er ferdig behandlet, skal den videre behandles hos Bufetat, senest 3 måneder etter søknad om adopsjon og sosialrapport er mottatt. Når søkerparet er godkjent, sendes søknadspapirene til det aktuelle landet paret skal adoptere fra.

I forberedelsestiden skal søkere blant annet gå på møter og foredrag for å lære mer om barnas utvikling og landet de kommer fra (Adopsjonsforum, 2015b). Saksbehandlingen i utlandet kan ta lang tid, ettersom det generelt sett er færre barn som er tilgjengelige for adopsjon. Til tross for lange internasjonale adopsjonskøer, vil det for de aller fleste som søker om adopsjon fra utlandet, ende positivt i form av en akseptert forespørsel om barn (Adopsjonsforum, 2015b). I adopsjonsloven finnes de norske reglene for å få godkjenning som adoptivforeldre (Adopsjonsloven, 1986).

2.3 Adoptivforeldre

Som tidligere nevnt, kan motivasjonen for å adoptere barn på 1960-tallet knyttes til ønsket om å hjelpe barn fra vanskelige levekår, politisk og idealistisk motivasjon. Motivasjonen bak adopsjon i dag er i større grad knyttet til et ønske om egen familie (Gärtner & Heggland, 2013). Adoptivforeldre som gruppe, skiller seg fra andre biologiske foreldre på ulike områder. Denne gruppen har høyere utdanning samt høyere sosioøkonomisk status i forhold til biologiske foreldre. Gärtner og Heggland (2013) viser til registerstudier, som dokumenterer at det er færre adoptivforeldre som mottar sosialbidrag. Videre er det mindre av psykisk sykdom og rusmisbruk blant adoptivforeldre enn gjennomsnittet i befolkningen. Denne gruppen foreldre er svært ofte motivert for å tre inn i foreldrerollen, og gi støtte til og vise omsorg for sitt adoptivbarn. Adoptivforeldre involverer seg mer i adoptivbarna enn hva andre foreldre gjør, og bidrar aktivt med leksehjelp og oppfølging av barnets skolegang. Dette kan gjøre at adoptivbarn har bedre forutsetninger for å lykkes på skolen og beskyttes mot ulike vansker (Gärtner & Heggland, 2013).

2.4 Adoptivbarnet

Adoptivbarn blir ofte omtalt som en gruppe med felles historie og flere fellestrekk. Blant annet har alle adoptivbarn opplevd separasjon fra sin biologiske familie og flere brudd i sin oppvekst enn barn flest. I forskning sammenlikner en ofte adoptivbarn med ikke-adopterte. Forskjellene mellom gruppene er som regel små, og det finnes flere likheter enn forskjeller mellom barn fra disse to gruppene. Adopterte barn er en heterogen og mangfoldig gruppe, og innen forskning går hovedskille mellom nasjonalt og internasjonalt adopterte. Gruppen nasjonalt adopterte barn omhandler barn som er adoptert fra ressursfattige familier eller fra barnehjem i samme land som de biologiske foreldrene kommer fra. Sammenligningsstudier

viser at nasjonalt adopterte barn gjør det svakere på skolen og har en større risiko for å utvikle problemer enn internasjonalt adopterte barn (Gärtner & Heggland, 2013).

Adoptivbarn har ulike erfaringer med seg i bagasjen når de kommer til sin nye familie, og de utgjør en uensartet gruppe individer (Sætersdal & Dalen, 1999). Enkelte kan ha bodd en kortere periode hos sine biologiske foreldre før de ble plassert bort. Andre barn kan ha bodd i fosterhjem eller institusjoner tidlig i livet. De kan ha opplevd omsorgssvikt og mishandling, rusmisbruk og underernæring fra fødselen av (Vonheim, 2013). Betydningen av hvilket opprinnelsesland barn adopteres fra, er sentral med tanke på at det er forskjeller i måten å ta vare på barn og hvilken informasjon og sikker kunnskap man får omkring barnet (Gärtner & Heggland, 2013). Det er likevel enkelte forhold som er allmennkjent og felles for adoptivbarn. De har et annet utgangspunkt enn norskfødte barn ved at de har opplevd separasjon fra sin biologiske familie, og har derfor ofte flere brudd i sin oppvekst enn andre barn (Sætersdal & Dalen, 1999).

2.4.1 Samspill og tilknytning hos adoptivbarn

Adoptivbarns tilknytning til adoptivforeldre vil være forskjellig fra norskfødte barns tilknytning til sine biologiske foreldre (Vonheim, 2013). Adoptivbarna har nye mennesker å forholde seg til og nye relasjoner og bånd som skal etableres. På bakgrunn av tidligere erfaringer og forandringer etter adopsjonsprosessen kan barnet vise ulike emosjonelle reaksjoner (Dalen & Theie, 2012). Ulike reaksjoner kan for eksempel vise seg i endret atferd, hvor barnet kan være avvisende til kontakt og nærhet eller utvise aggressiv og apatisk atferd (Sætersdal & Dalen, 1999).

For de fleste adoptivbarn vil tilknytningsprosessen være preget av deres tidligere erfaringer og midlertidige relasjoner til andre voksne. Denne omstillingsprosessen går bra for de fleste adoptivbarn, ved at de tidlig knytter seg til sine nye foreldre (Stams, Juffer, Rispen & Hoksbergen, 2000). Barn som tidligere har opplevd trygge og tilgjengelige omsorgspersoner fra fødsel, vil på bakgrunn av sine erfaringer lettere knytte seg til sine nye foreldre. Barn som derimot ikke har erfart å bli møtt med nærhet og omsorg, kan være engstelig eller avvisende i kontakt med adoptivforeldrene. Gjennom kjærlighet, trygghet, oppmerksomhet og stimulans fra sin nye adoptivforeldre, vil mange adoptivbarn tilpasse seg den nye situasjonen og raskt ta igjen det tapte (Carli & Dalen, 2006). Barn som har opplevd å flytte gjentatte ganger, kan

kreve ekstra oppmerksomhet fra adoptivforeldrene. For å komme over vonde opplevelser som omsorgssvikt, mishandling, ugunstige levekår og lignende, kan enkelte adopterte bruke lengre tid på å trygges i nye omgivelser. Dette kan påvirke forholdet til foreldre, samt i etableringen av andre nære relasjoner senere i livet (Sætersdal & Dalen, 1999).

Adoptivforeldrene har svært lite informasjon om barnets bakgrunn og første levetid, noe som kan prege barnet i senere tid. Atferd som uro, ukonsentrasjon og oppmerksomhetssvikt, kan ha sammenheng med barnets tidligere erfaringer med å knytte seg til andre. I litteraturen har termer som reaktive tilknytningsvansker eller tidlige følelsesmessige skader vært brukt (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Haarklou, 1998 i Adopsjonsforum, 2006). Barnet kan ha utviklet en generell mistillit til voksne, på bakgrunn av tidligere erfaringer.

2.5 Adoptivbarn i barnehage og skole

Å begynne i barnehagen er en tilvenning for barn flest. Dette kan være krevende for både barn og foreldre. Adoptivbarn kan være særlige sårbare ved at de har erfaringer fra tidlige separasjoner, og har ofte behov for mer tid til å skape tillit til nye omgivelser. I forhold til jevnaldrende, kan adopsjonsbarn være mindre modne for å begynne i barnehagen. Deres personlighet, erfaringsbakgrunn og ankomstalder kan være av betydning (Lyngvi & Rygvold, 2004). Barnets reaksjoner kan vise seg i en ikke aldersadekvat atferd og en kan oppleve overdreven klamring, sterke aggresjonsutbrudd ved motgang eller ekstrem passivitet. Flere adoptivbarn kan vise en regresjon i utviklingen, ved at de veksler mellom ulike roller. Det kan dreie seg om å gå fra å være en selvstendig 5 åring, til nesten å være baby. Noen barn vil ha behov for å veksle mellom og gå tilbake til en tidligere utviklingsperiode, for så å hente seg inn igjen. På den måten får de overskudd til å fortsette (Lyngvi & Rygvold, 2004).

Til tross for at tilvenningsproblemer som nevnt ovenfor kan oppstå, finner de fleste adoptivbarn seg raskt til rette i barnehagen, selv om enkelte kan være passive den første tiden. Barnet kan være deprimert eller vise tegn på understimulering. Alle adoptivbarn har sin måte å fortelle hva de har opplevd og hvordan de takler det de har opplevd. Lukt, lyd eller en spesiell berøring kan vekke minner hos adoptivbarnet. Det vil derfor være viktig at voksne rundt er vår i kontakt med barna og slike signaler (Lyngvi & Rygvold, 2004).

Som oftest velger adoptivforeldre at barnet skal starte i barnehagen. En slik avgjørelse påvirkes av faktorer som hvor lenge barnet har bodd hos sin nye familie, alder ved ankomst og ved at foreldre ikke har mulighet til å være hjemme med barnet. Mange ønsker også at barnet skal få sosialisert seg med andre barn, og det språklige samspill trekkes frem som et viktig moment (Lyngvi & Rygvold, 2004). En sentral faktor for barnets utvikling er å kunne få en trygg relasjon til andre. Tilbakemeldingene barnet får av andre, er viktige for barnets forståelse av seg selv og sin dyktighet. Først og fremst vil det derfor være svært viktig med en trygg tilknytning til adoptivforeldre, før barnet begynner i barnehagen. En kritisk vurdering av foreldre, helsestasjon og fagpersoner som kjenner barnet, bør ligge til grunn for når barnet skal begynne i barnehagen (Lyngvi & Rygvold, 2004).

2.5.1 Samarbeid ved overgang fra barnehage til skole

Både rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, samt kunnskapsløftet, løfter frem betydningen av samarbeidet mellom barnehage og skole. Rammeplanen fastslår at barnehagen i samarbeid med skolen, skal legge til rette for en overgang mellom barnehage og skole. Barnehagen og skolen har et felles ansvar for overgangen, og det understrekes at et nært samarbeid mellom barnehage og skole er særlig viktig i tilfeller der barn har særlig behov for tilrettelegging av omsorgs- eller læringsmiljø. Overgangen fra barnehage til skolen skal planlegges og være nedfelt i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2011). I Kunnskapsløftet er derimot overgangen ikke like grundig omtalt. I tillegg til føringer i rammeplan og læreplan er det utarbeidet en statlig veileder for spesialundervisning, med et eget avsnitt om overganger (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2009). Innunder dette avsnittet blir overgangen barnehage – skole beskrevet. Det pekes på ekstra utfordringer knyttet til å sikre at alle barn får den særskilte tilpasningen det har bruk for, og nytten av og samarbeide om dette understrekes (Utdanningsdirektoratet, 2006).

3 Systemperspektivet

For å forstå hvordan adoptivbarn formes i et sosialt system har vi hatt nytte av å se det i lys av Urie Bronfenbrenners modell, kjent som bioøkologiske perspektiv. Hans modell kan bidra til å forstå ytre påvirkninger rundt adoptivbarnet, og gi en forståelse for hvordan deres opplevelser påvirkes av beslutninger og holdninger utenfor dem selv. Innad i adoptivfamilien vil det være en gjensidig påvirkning mellom enkeltindividet og omgivelsene.

På dagens forskningsfront dominerer transaksjonsmodellen innenfor barn og unges utvikling. Transaksjonsmodellen er ikke en teori i seg selv, men en samling som favner over og binder sammen flere teorier med klare likhetstrekk. Kjennetegnene ved de ulike teoriene er at person og miljø står i et gjensidig påvirkningsforhold som utvikles over tid (Kvello, 2012). I transaksjonsmodellen betraktes barnet som en aktiv påvirker av eget oppvekstmiljø, samtidig som det formes av det. Biologiske forhold og samspill mellom individ og miljø må analyseres sammen for å forstå utviklingen. Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv er en av teoriene som hører til under transaksjonsmodellen (Kvello, 2008).

3.1 Bioøkologisk perspektiv

Bronfenbrenner er en kjent utviklingspsykolog innen den samfunnsvitenskapelige verden, og hans bioøkologiske perspektiv har fått stor oppmerksomhet. Dette perspektivet er et systemperspektiv, noe som innebærer at mennesket vokser, utvikles og sosialiseres i miljøet som omgir det. I 1979 utga han boken «The Ecology of Human Development» som beskriver et system relatert til barnet og dets utvikling. Hans perspektiv omslutter barnet i fire ulike systemer og viser i hvilken grad systemet påvirker eller påvirkes av barnet. Innerst finner vi mikrosystemet, deretter mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Bronfenbrenner, 2005). Imidlertid har det skjedd en utvikling i Bronfenbrenners modell. Det tidligere utviklingsøkologiske perspektiv ble kritisert for at barnet ble «glemt» i konteksten eller systemene. Modellen kalles i dag for det bioøkologisk perspektiv.

I vårt studie benyttes Bronfenbrenners teori for å analysere i hvilken grad internasjonalt adopterte barn utvikles og sosialiseres i miljøene de ferdes i. Modellen gir oversikt over hvordan miljøene påvirker deres situasjon i barnehagen og i skolen. Adoptivfamilien vil ta del i adoptivbarnets mikrosystem, som består av dagligdagse relasjoner barnet deltar aktivt i.

Barnehagen og skolen vil delta i flere systemer. Ved å benytte Bronfenbrenners teori av ulike systemer, tydeliggjøres adoptivbarnets posisjon mellom ulike faginstanser, miljøer og egne relasjoner. For å forebygge stagnasjon i barns utvikling kan myke overganger være en forutsetning for noen. Bronfenbrenners økologiske overganger kan ha betydning for hva som skjer når adopterte barn skifter miljø fra barnehage til skole (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv brukes for å få en oversikt over adoptivbarnas sosiale landskap og hverdagsliv. I denne oppgaven vil adopterte barns utvikling i barnehage og skole være en sentral del, men også hvordan samhandlingen påvirker eller påvirkes av adoptivbarnet.

3.1.1 Mikrosystem og Mesosystem

Mikrosystemet omhandler et sosialt system som barnet ferdes i til daglig. Barnet er selv aktør og opplever samhandling, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner ansikt til ansikt i kontakt med andre (Bronfenbrenner, 1979). Barnet inngår i ulike mikrosystemer, eksempelvis barnets hjem, barnehage, skole eller nærmiljøet. Venneflokket kan i en slik sammenheng være et av barnets mikrosystemer. Her inngår barnet i samhandling og fyller ulike roller som krever kjennskap til systemet og kulturen. Mikrosystemet blir en læringsarena som påvirker barnets utviklingsmuligheter i samhandling og gjennom miljøets fysiske avgrensninger (Bronfenbrenner, 2005). I vår undersøkelse er eksempelvis adoptivfamilien et mikrosystem. Her er adoptivbarnet selv til stede og møter andre personer som foreldre og søsken ansikt til ansikt. Adopterte barn som vokser opp i det samme miljøet som familien kan utvikle seg forskjellig på grunn av ulik arv (Gärtner & Heggland, 2013).

Mesosystemet består av forbindelser mellom to eller flere miljøer der barnet inngår som aktiv deltaker (Bronfenbrenner, 1979). Samspillet mellom hjem og barnehage eller hjem og skole, er arenaer og samarbeidsrelasjoner som inngår i adoptivbarnas mesosystem. Forbindelsene mellom barnets kontakt med de ulike miljøene og forbindelsene mellom lærer og foreldre gjør det mulig å involvere seg på tvers av mikrosystemene. Dette kan bidra til bedre muligheter for barns fungering i flere systemer (Bronfenbrenner, 1979). Mesosystemet belyser barnets mikrosystemer gjennom å se på hva mikrosystemene gir av utviklingsbetingelser for barnet. Svakheter i et mikrosystem kan oppveies av styrker i et annet mikrosystem. Ved å analysere mesosystemet kan man bedømme kvaliteten på barns oppvekstmiljø (Kvelling, 2008). Her kan man studere hvordan det som skjer på en arena, for

eksempel i hjemmet, kan virke inn på situasjoner i barnehagen eller i skolen. Barnehagelærer og lærere har ofte god kontakt og et tett samarbeid med foreldrene om adoptivbarnet. Jo bedre samarbeid, desto bedre blir kvaliteten mellom de ulike arenaene. Adoptivforeldre som ikke stiller opp for adoptivbarnet vil ikke kunne få tilbakemelding hvis barnet strever (Lyngvi & Rygvold, 2004).

3.1.2 Økologiske overganger

Innenfor Bronfenbrenners teori blir det sentralt å se på økologiske overganger. Eksempler her kan være oppstart i barnehage og skole eller endring i bosted. En økologisk overgang til et nytt miljø bringer med seg endringer i roller og nye forventinger. I barnets omgangskrets vil det si at personer er med på å påvirke hvordan barnet oppfører seg og hvordan det blir behandlet (Bronfenbrenner, 1979). Økologiske overganger kan innebære positiv utvikling ved at barnet behersker nye mikromiljøer og eksponeres for nye erfaringer. Overgangene kan også være en trussel ved at systemet etterspør kompetanse som barnet ikke har. Hvis adoptivbarn har svak sosial kompetanse, kan dette virke utviklingshemmende ved skolestart. For at en økologisk overgang skal oppleves vellykket finnes det to sentrale forutsetninger. Den første forutsetningen er at barnet lett kan forstå hva som kreves i det nye miljøet. Den andre forutsetningen er at forberedelsene til overgangene er nøye planlagt og tilrettelagt. I overgang mellom barnehage og skole forutsetter det at det har vært kontakt på tvers av mikrosystemene (Kvelling, 2008). For adoptivbarn kan det være store kulturforskjeller mellom den ene settingen og den andre. Dersom adopterte barn er engstelige bør det arbeides med å gjøre overgangen så myk som mulig. I følge Carli & Dalen (2006) kan overgangen til skole bli mykere ved at barnet går noen år i barnehage først. For å skape en best mulig overgang, forutsetter det at barnehagen og skolen har kontakt og et deltakende samarbeid med foreldrene (Dalen & Tangen, 2012). For barn og unge har gode overganger vist seg å ha betydning for både helheten og kvaliteten på opplæringstilbudet (Pianta & Kraft-Sayre ref. i Dalen & Tangen, 2012).

3.1.3 Eksosystem og Makrosystem

Eksosystemet betegner forbindelser mellom et eller flere systemer som ikke involverer barnet direkte, men som påvirker det som skjer på eksosystemnivå. Forbindelser mellom foreldres arbeidsplass og hjemmet eller andre tjenester som påvirker barne- og ungdomsarbeid har en indirekte påvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 2005). Når formelle

utdanningsinstitusjoner utarbeider retningslinjer om endringer i skolen, vil adopterte barn bli påvirket av dette ettersom hele skolen blir berørt av endringene. Disse endringen vil ha en innflytelse på adoptivbarns oppvekstmiljø.

Makrosystemet omhandler den overordnede kulturen som tar for seg de foregående systemene og de historiske, økonomiske og politiske vurderinger, beslutninger og prioriteringer i samfunnet (Kvvello, 2008). I et makrosystem finner vi lovverk som påvirker institusjoner og har innvirkning for hvordan mennesker kan leve sine liv. Bestemmelser fra opplæringsloven og barnehageloven vil påvirke og ha betydning for barns hverdag i barnehage og skole, dette fordi de er en del av sosiale institusjoner (Bronfenbrenner, 2005). I et makrosystem vil statlige føringer ha en innvirkning på deler av adopsjonsprosessen. Fra og med 2015 er adopsjonsforberedende kurs blitt obligatorisk for nye søkere. Disse endringen vil ha betydning for om en får godkjenning til adopsjon (Adopsjonsforum, 2015a). Samtidig skal de statlige adopsjonsforberedende kursene evalueres ved hjelp av adoptivforeldrenes egne opplevelser. Dette åpner opp for et gjensidig samarbeid hvor foreldrene kan bidra med deres erfaringer, som igjen kan forbedre gjeldende praksis (Adopsjonsforum, 2016). Det bioøkologiske systemet vil på ulike nivå og ulike arenaer være dynamisk ettersom de påvirker hverandre gjensidig. Det kan enten skape spenning eller gode samhandlingsmønstre (Bronfenbrenner, 2005).

3.1.4 Proksimale prosesser

I sin nyeste måte å tenke på, vektlegger Bronfenbrenner fire uatskillelige elementer innenfor barns utvikling. Disse elementene er: *person*, *prosess*, *kontekst* og *tid*. I det bioøkologiske perspektivet blir disse fire ansett som grunnleggende elementer i interaksjonsprosessen mellom individet og omgivelsene. Det er en kontinuerlig interaksjon mellom person og omgivelser, eller konteksten (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Prosess, også kalt proksimale prosesser, er kjernen i bioøkologiske tenkning. Den omfatter samspill mellom barnet og miljøet som foregår over tid, og er kilden til menneskelig utvikling. Effekten av en slik prosess og hvilken retning utviklingen tar, varierer ut fra karakteristika hos barnet, av omgivelsenes kontekst og over hvilken tid de proksimale prosessene finner sted. De proksimale prosessene fremstilles som avgjørende for om barnets utvikling går i positiv eller negativ retning (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Det som foregår i barnets mikromiljø anses å være av størst betydning i de proksimale prosessene. Barnets relasjon til nærmeste omsorgsgiver, regnes som et dyadisk samspill i den proksimale prosessen. Det vil si at relasjonen regnes som hovedmekanismen i den menneskelige utviklingen. Samspillet mellom barnet og nærmeste omsorgsgiver, som ofte vil være mor eller far, blir sett på som den viktigste og mest betydningsfulle interaksjonen i barns liv. Bronfenbrenner regner med tre ulike typer relasjoner i sin teori, som han kaller for *observasjonsdyaden*, *samhandlingsdyaden* og *primærdyaden*. Disse tre relasjonene glir ofte over i hverandre. Med observasjonsdyaden mener han at barnet observerer andre og reagerer med interesse for det som skjer. Samhandlingsdyaden omhandler det to personer gjør sammen, mens primærdyaden refererer til en relasjon mellom en eller flere personer. Innen primærdyaden er det muligheter for å motivere for læring, men også påvirke utviklingens retning (Bronfenbrenner, 1979). For adoptivbarn vil relasjonen med adoptivforeldrene være svært betydningsfull med tanke på at de fleste har manglet nære omsorgspersoner tidlig i livet. Utenlandsadopsjon kan også gi adopterte barn muligheten til å utvikle seg i støttende og læringsfremmende miljøer. Adoptivforeldrenes innflytelse og stimulanse kan tilføre adoptivbarnet kunnskaper og videreutvikle barnets ferdigheter (Carli & Dalen, 2006).

3.2 Barnehagen

Barnehagen er en sentral arena for barn, da de fleste barn tilbringer store deler av sitt småbarnsliv i barnehagen (Kvelling, 2012). I situasjoner med andre barn og voksne gjør barna seg mange erfaringer som skaper grunnlag for utvikling og læring av ulike typer kompetanse (Barnehageloven, 2005). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser ved utgangen av 2014 at 80,1% av norske barn mellom 1-2 år og 96,6% av barn mellom 3-5 år går i barnehage. Dette viser en økning av antall barn i barnehage de senere år (Statistisk Sentralbyrå, 2015b).

Barnehagen har et formelt samfunnsmandat som er nedfelt i lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). I dette mandatet skal barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barns behov for omsorg og lek. Videre sier mandatet at barnehagen skal fremme danning og læring som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005). Sentrale begreper som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, likeverd, tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet skal ligge til grunn for virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2011). I samarbeid med andre adoptivorganisasjoner har adopsjonsforum utarbeidet et

temahefte om adoptivbarn i barnehagen. Noen adoptivbarn kan ha vansker med å bytte miljø. Det er derfor viktig at barnehagen gir barna tid til å tilpasse seg den nye situasjonen for å få en vellykket start i barnehagen (Adopsjonsforum, 2004). Hvert enkelt barn skal få den støtten det trenger ut i fra hans eller hennes funksjonsnivå, samtidig skal det tas hensyn til fellesskapet. Barna skal oppleve trivsel og glede i lek og læring, utfolde skaperglede, utforskertrang og undring, utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskaper. Barn skal lære å ta vare på hverandre og seg selv i et miljø hvor voksne viser barna respekt og tillit. Gode og meningsfulle dager i barnehagen skal gi grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Adopterte barn skal få et likeverdig tilbud som alle andre barn i barnehagen. Viktig mål for barnehagen er å hjelpe adoptivbarna til å oppleve samspillserfaringer og felleskap med jevnaldrende. Dette gjør barnehagen til en viktig arena for adoptivbarns sosiale utvikling og læring i samhandling med andre barn (Adopsjonsforum, 2004).

3.2.1 Barnehagelærers rolle

Barnehagelæreren har ulike roller i barnehagen. Rollene er ikke atskillige, men sklir noe over i hverandre. Det kreves en bevissthet og omtanke overfor barna, slik at rollene ikke blir blandet på en uheldig måte. I samhandlingsprosesser med barn trer barnehagelærer inn i rollen som omsorgsgiver og pedagog (Martinsen & Nærland, 2009). Samtidig skal barnehagelærer fremme danning i samspill med omgivelsene og med andre (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I rollen som omsorgsgiver skal barnehagelærer være tilstede for barnet og imøtekomme barnets behov ved å vise empati og annerkjennelse. Behovet for omsorg og stell vil være størst hos de yngste barna, selv om alle barn som gråter eller er lei seg vil ha et naturlig behov for omsorg og trøst. Barn som opplever en nær og trygg relasjon med barnehagelæreren vil naturlig nok søke trøst hvis de opplever noe som er vanskelig eller leit (Martinsen & Nærland, 2009). Dette kan være spesielt sentralt for adoptivbarn, som på bakgrunn av tidligere erfaringer kan ha et større behov for en trygg voksen relasjon enn ikke-adopterte (Adopsjonsforum, 2004). Som pedagog vil barnehagelærere være gode samspillpartnere med barna, men de vil også være en observatør av barns utvikling og læring når barna er i samspill med hverandre. Ved å følge med fra sidelinjen kan barn leke i fred og

prøve å løse problemer på egenhånd. I rollen som pedagog vil man også strukturere miljøet slik at det blir et godt læringsmiljø (Martinsen & Nærland, 2009). Videre skal barnehagelærer og de ansatte i barnehagen legge til rette for at barna er aktive i egen danning. Gjennom gode dannelsingsprosesser utvikler barn evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen. Barnehagelærer skal gi barn utfordringer og muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne handle omsorgsfullt i samspill med andre og med omgivelsene (Kunnskapsdepartementet, 2011).

3.3 Skolen

Skolen er en viktig arena for elevens akademiske, sosiale og personlige utvikling. I den generelle delen av læreplanen beskrives opplæringsmålene til skolen, som er å ruste barn, unge og voksne til å mestre livets utfordringer sammen med andre og møte livets oppgaver. Opplæringen skal tilpasses den enkelte, og ta utgangspunkt i elevenes ulike personlige forutsetninger, lokale tilhørighet og bakgrunn. Opplæringens mål er å utvikle barn, unge og voksnes evner til opplevelse og erkjennelse, til innlevelse, deltakelse og utfoldelse. For at utdanningen skal fremme dette, er det en utdyping av skolens verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I Norge er det en bred enighet om at alle barn skal få delta og bli inkludert i skolens læringsfelleskap. Det innebærer at den enkelte elev skal få oppleve sosial tilhørighet og fellesskap med jevnaldrende. Den inkluderende skolen bør rette fokus mot elevens sosiale kompetanse, trivsel og selvoppfatning. Likevel er det faglige tester, kartleggingsprøver og karakterer som skolen setter i fokus. Resultatet av en slik læring begrenser et helhetlig syn på eleven fremfor et bredt læringsbegrep (Ogden, 2015). Studier viser at en inkluderende skole bidrar til positive resultater, mens segregerende tiltak kan virke negativt for elevene det måtte gjelde. Dersom tilpasset opplæring eller spesialundervisning blir sett på som et segregerende tilbud, kan negative holdninger på skole- og klassenivå skape en negativ utvikling for de det måtte gjelde. Manglende faglig støtte og engasjement fra lærere og foreldre kan også være en medvirkende årsak til at elever ikke bli inkludert i skolen læringsfelleskap (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013; Hallahan & Kauffman, 2006).

3.3.1 Lærerenes rolle

Lærerenes fagkunnskap er nødvendig. Læreren må beherske faget godt, både for å kunne formidle fagstoffet, men også for å møte de unges vitelyst og virkefrang. Den gode lærer bruker ulike verktøy i en felles kultur i klasserommet. Det er store variasjoner mellom individene sett i lys av sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø, og det vil derfor være aktuelt å gjøre dette meningsfylt for alle elever. Den gode læreren vekker nysgjerrighet hos elevene, tenner interessen, men samtidig viser respekt for fagene. Læreplanen peker på viktigheten av at læreren formidler til barn og unge at de hele tiden er i utvikling, slik at de skal få tillit til sine egne evner (Utdanningsdirektoratet, 2006). Adopsjonsforum har i samarbeid med andre adopsjonsorganisasjoner, utarbeidet et temahefte om adopterte barn i skolen. Hefte dekker viktige områder som har et særlig fokus mot barn som er adoptert fra utlandet. Dette er områder som lærere og foreldre bør kjenne til i opplæring for elever i grunnskolen. I deres hefte står det at den gode kommunikasjonen mellom lærer og adoptivbarnet er preget av lærerenes evne til å inneha en anerkjennende holdning og væremåte i samspill med barnet. Den voksne må være bevisst på sin egen rolle i kommunikasjonen for å bli mer klar over egen atferd. Lærerenes evne til å lytte og få tak i elevenes meninger, for så å kommunisere tilbake, vil bidra til at elevene føler seg anerkjent og akseptert (Adopsjonsforum, 2006).

Lærerenes rolle er å skape et trygt og godt læringsmiljø. I rollen som profesjonell stilles det særlige krav til lærerenes væremåte ovenfor elevene. I sosial samhandling er læreren en viktig rollemodell og forbilde for elevene. Som følge av at elevene bemerker seg lærerenes oppførsel, vil elevene bruke dette som referanse for hvordan de selv oppfører seg ovenfor andre (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Samtidig er det viktig at læreren tilpasser undervisningen for elevene. Arbeidsformene kan varieres, ikke bare vanskelighetsgraden. Det kan være variert i forhold til krav til konsentrasjon og selvstendighet ut i fra elevenes evner og forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I forbindelse med vår undersøkelse bør lærere ha innsikt og forståelse om adoptivbarns bakgrunn og utvikling for å kunne tilrettelegge for gode læringsituasjoner.

Systemperspektivet – en oppsummering

På bakgrunn av det som er skrevet, kan Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv benyttes for å få en oversikt over hvordan adopterte barn utvikles og sosialiseres i de ulike systemene. Bronfenbrenners økologiske overganger tydeliggjør skifter mellom ulike miljøer, mens de proksimale prosesser tar for seg det nære samspillet mellom foreldre og barn i mikrosystemet. I barnehagen blir det viktig å skape en trygg base. For adoptivbarna kan barnehagen være et første møte med et nytt miljø. Som nevnt tidligere, er det viktig å gi alle barn et likeverdig opplæringstilbud. Målsettingen i skolen er å tilrettelegge opplæringen slik at den når frem til flest mulig elever. Det kreves innsikt og forståelse av adopterte barns spesielle bakgrunn og livssituasjon for å tilrettelegge på best mulig måte.

4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et begrep som er mye brukt i dagligspråket, men i det øyeblikk en skal klargjøre begrepet eksisterer det flere oppfatninger av hvordan man skal forstå begrepet. I faglitteraturen kommer det frem ulike definisjoner når en søker etter informasjon. Likevel er det en bred enighet om at sosial kompetanse er viktig for barns utvikling, og at læringen bør starte i løpet av barnets første leveår (Ogden, 2009). De ulike oppfatningene spriker når det gjelder hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal vektlegges i operasjonaliseringen. Terje Ogden gir følgende definisjon av sosial kompetanse:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap (Ogden, 2015, s. 228).

Som nevnt i oppgavens innledning, ser det ut til at internasjonalt adopterte barn har en mer forsinket utvikling på området sosial kompetanse enn norskfødte barn. Adopterte har også en økt risiko for å utvikle sosiale vansker og mistilpasning i sammenlignet med ikke-adopterte barn (Brodzinsky, 1993; van IJzendoorn, Juffer & Klein Poelhuis, 2005). Det tidlige samspillet mellom barn og omsorgsgiver legges til grunn i utvikling av barns sosiale kompetanse. Senere vil samhandling med jevnaldrende være av stor betydning (Dalen, 2013). Nordahl (2000) gjennomførte en undersøkelse som kartla elevens sosiale kompetanse og relasjoner med jevnaldrende. Undersøkelsene viste at elever som hadde gode relasjoner med jevnaldrende også trivdes bedre på skolen. Elevene opplevde dessuten å få tilfredsstillende støtte fra sine lærere, og mente selv de var sosial kompetente. Denne elevgruppen opplevde klasse- og undervisningsmiljøet som positivt.

I samhandling og kontakt med andre er sosial kompetanse så selvfølgelig at en ofte ikke tenker over hva det er, og hvordan det fungerer. Samspillet mellom hvordan man handler, tenker og føler legger grunnlaget for sosiale relasjoner i familien og på fritiden (Ogden, 2015). Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre, og det blir ansett som en normal del av barns lærings- og modningsprosess (Lamer, 1997).

I sosiale sammenhenger har sosialt kompetente barn lett for å få seg venner. De er trygge på seg selv og bidrar til å skape en god stemning med noen som likner dem selv og som de trives med. Sosialt kompetente barn foretrekker å drive med ting i samspill med andre som godtar dem. Som oftest med venner, familiemedlemmer eller på skolen. I en ny gruppe unngår de å være for dominerende, men viser samarbeidsvilje og hjelp (Ogden, 2015). Adopterte barn har et svakere grunnlag for utvikling sett i forhold til deres tidligere erfaringer og opplevelser, ettersom de ikke vært igjennom en kontinuerlig læringsprosess (Adopsjonsforum, 2006). For barn og unges utviklingsmuligheter er kompetansen avgjørende for om de blir bedre til å forstå og tilpasse seg omgivelsene. Det er særlig hvis noen mangler slik kompetanse at en blir oppmerksom på hvor grunnleggende den er (Ogden, 2015). De fleste har en formening om hva det dreier seg om, men innser sjeldent hva som kreves av bredde og variasjon i ferdigheter og vurderingsevne for å oppnå sosialt kompetent atferd. Barn med svake sosiale ferdigheter får stadig større oppmerksomhet i barnehagen og skolens sosiale miljø. Å oppdage og følge opp barn med svake sosiale ferdigheter handler like mye om å påvirke fellesskapet som det handler om å gi spesielle tilbud (Lamer, 1997).

4.1 Dimensjoner i sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse favner over et større område av sosiale ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Ogden, 1995). Skillet mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan være noe uklar. Sosiale ferdigheter blir beskrevet som delkomponenter i sosial kompetanse. Her består kompetansen av kunnskaper om *hva* en skal gjøre i en sosial situasjon og *når* den skal utføres, samt velge mellom ferdighetene (Schneider, 1993). I vår oppgave vil Gresham & Elliotts ferdighetsdimensjoner belyse sosial kompetanse i skolen. Kari Lamers innholdsområder – en teori omkring sosial kompetanse vil være en sentral basis i oppgavens fremstilling av sosial kompetanse i barnehagen.

4.1.1 Gresham og Elliotts ferdighetsdimensjoner

Gresham & Elliotts (1990) fem ferdighetsområder er basert på et stort antall sosiale ferdigheter som har vist seg å være viktige for å mestre sosiale utviklingsoppgaver. De deler sosiale ferdigheter inn i fem delområder; *empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll* og *ansvarlighet*. De fem grunnleggende dimensjonene er svært hensiktsmessig å ta i bruk i arbeid med sosial kompetanse.

Empati handler om å kunne vise omtanke og respekt for andre. Det er en emosjonell og en kognitiv del. Den emosjonelle komponenten omhandler barns evne til å leve seg inn i andres følelser, gi oppmerksomhet og å kunne gi positive tilbakemeldinger. Den kognitive komponenten dreier seg om å ta andres perspektiv og synspunkt rasjonelt. I den mellommenneskelige kontakten spiller empati en viktig rolle, og er en forutsetning for fungering i samfunnet (Gresham & Elliott, 1990).

Samarbeid dreier seg om å dele med andre, hjelpe andre og å kunne følge beskjeder med jevnaldrende og voksne. På skolen kan samarbeidet kalles et horisontalt samarbeid, ved at samarbeidet skjer mellom elever. Imidlertid kan samarbeid mellom barn og voksne være preget av mer asymmetri, og kjennetegnes mer av å følge beskjeder og ordre fra voksne. Samarbeidsferdighetene anvendes i både lek, arbeid og i klasserommet (Gresham & Elliott, 1990).

Selvhevdende atferd vises ved at en gir uttrykk egne for meninger, behov og følelser, også når disse går imot det andre mener. Denne ferdigheten behøves når en føler seg krenket. En selvhevdende atferd er nødvendig for å si i fra og hevde sin rett og kreve beskyttelse. Det kan omhandle krenkelse av sin integritet eller eiendom. Det kan handle om å uttrykke ønsker og sine følelser, eller om å agere slik at deres rettigheter sikres. Selvhevdelse handler også om å ha en sunn balansegang mellom selvhevdelse og dominerende, for både voksne og barn. Hvis et selvhevdende barn er for dominerende, kan andre barn oppleve seg utilpass og trekke seg unna barnet. Det handler om å kunne samhandle med andre, presentere seg og respondere på andres handlinger (Gresham & Elliott, 1990).

Selvkontroll handler om å regulere følelser og få dem under intellektuell kontroll. I konfliktsituasjoner handler det om å godta at mennesker er forskjellige og respondere hensiktsmessig. Det å kunne vente på tur, kontrollere sterke følelser og kunne ta imot kritikk på en god måte forventes både i skolen og andre steder. Selvkontroll kan derfor sees i sammenheng med impulskontroll, som for eksempel hvordan barnet takler turtaking (Gresham & Elliott, 1990).

Ansvarlighet viser til en atferd der det handler om å overholde normer og regler for atferd som skolen, samfunnet og hjemmet har definert. Respekt for andres eiendeler og vise respekt for arbeid, eiendom og personer, kan være eksempler på riktig atferd (Gresham & Elliott,

1990). Tillit utfordrer ansvarlighet. Dette kan vise seg ved utviklingen av ansvarlighet hos barn. Barna må føle at de voksne stoler på dem, slik at de opplever et visst spillerom i livet. Dette kan være gjeldene ved organisering av aktiviteter og lignende. Ansvarlighet kan sees i sammenheng med selvregulering, ved at de har en del overlappende faktorer som uttrykk av integrert kontroll av atferd, følelser og oppmerksomhet (Ogden, 1995; Ogden, 2009).

4.1.2 Kari Lamers innholdsområder

Lamer ser på sosial kompetanse i et spesialpedagogisk og forebyggende perspektiv i barnehagen. Det er viktig for barns utvikling å bli verdsatt av venner, og bli integrert i barnehage og skole. Forskning viser at sosial kompetanse er viktig for barns mestring og motstandsdyktighet. Det er derfor bred enighet om at barn bør få undervisning som kan fremme sosial utvikling og forebygge mentale, emosjonelle og atferdsmessige mangler (Lamer, 1997).

Lamer har utviklet programmet «Du og jeg og vi to! – Et rammeprogram for sosial kompetanseutsatte barn» for å ivareta og fremme barns sosiale kompetanse.

Rammeprogrammet er utviklet som et arbeidsredskap og består av fem nøkkelområder som personalet sammen, gruppevis og enkeltvis skal arbeide ut i fra. Personalet går inn i en prosess der de retter et kritisk lys mot rådende praksiser og holdninger som kan hemme barns sosiale kompetanse. Deretter bruker de denne kunnskapen til å endre samspillsprosesser. Slik kan personalet i barnehage og skole sikre at alle barn får mulighet til å utvikle sosiale ferdigheter uansett sosial bakgrunn (Lamer, 2013). Når personalet vurderer enkelt barns sosiale kompetanse bør det være en holdning om å arbeide for å skape sosiale miljøer der barns krav til hverandre sammenfaller med overordnede mål. De ansatte i barnehagen må rette søkelyset mot det miljøet som både barna og de voksne oppmuntrer til gjennom sin egen atferd (Lamer, 1997).

De fem nøkkelområdene som er inkludert i Lamers rammeprogram er basert på observerbare og indre ferdigheter. Områdene er; *empati og rolletaking, prososiale atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor.*

Hovedområdet *empati og rolletaking* handler om å sette seg inn i andre menneskers følelser og vise forståelse for andres perspektiv og tanker. Det dreier seg om å oppføre seg passende

når man trekker slutninger om andres synspunkt, ønsker og intensjoner, samt evnen til å sette seg inn i andre roller og forstå dem ut fra deres situasjon. *Prososiale ferdigheter* omhandler positive og sosiale holdninger og handlinger. Det vises gjennom å ta hensyn, hjelpe, støtte og anerkjenne andre. Prososiale handlinger har til hensikt å være til nytte for andre, og angår handlinger som er frivillige hvor målet er at barn internaliserer felles normer for atferd. *Selvkontroll* handler om å kunne utsette egne ønsker og behov i situasjoner som krever turtaking, kompromisser og felles avgjørelser. Det dreier seg også om å planlegge og vurdere egen atferd, samt å kunne utsette og kontrollere umiddelbare impulser når det er mer lønnsomt på sikt. *Selvhevdelse* omhandler initiativtaking i forhold til andre og å kunne hevde egne meninger, ønsker og behov. Det handler også om å vise positiv selvoppfatning gjennom en generell optimisme i forhold til handlingene man tar initiativ til. Det siste hovedområdet *lek, glede og humor*, dreier seg om å føle glede, spøke og ha det morsomt i leken. Evnen til å leke med andre innebærer å kunne tre inn og ut av lekens rammer, forstå lekesignalene og skille lek fra annen aktivitet (Lamer, 1997).

4.2 Utvikling av sosiale ferdigheter

Planlegging av struktur, regler og rutiner er nødvendig i lærerens arbeid med å utvikle barns sosiale ferdigheter. Når barn begynner på skolen, vil de i større eller mindre grad ha forestillinger om hva som er forventet av dem. Noen barn innehar forkunnskaper fra barnehagen, mens andre ikke har tilegnet seg de samme ferdighetene (Evertson & Harris, 1999 ref. i Glavin & Lindbäck, 2014). Adopterte barn har ikke nødvendigvis de samme forutsetningene som norskfødte i forhold til læring og utvikling (Adopsjonsforum, 2006). Læring av sosiale ferdigheter foregår på samme måte som annen faginnlæring. Dette bygger på elevens forutsetninger og utviklingsnivå i strukturerte undervisningssekvenser (Evertson & Harris, 1999 ref. i Glavin & Lindbäck, 2014).

Innlæringen starter med å aktivere elevenes forkunnskaper for å undersøke hva de kan fra før. Deretter velges det ut en ferdighet som læreren modellerer og forklarer. Det velges gjerne ut flere ulike situasjoner. For eksempel kan det være å følge en beskjed fra lærer eller fra andre medelever. Etter modelleringen skal elevene praktisere det de har sett ved å selv modellere i grupper med andre elever. På den måten anvendes ferdigheten i en sosial sammenheng. Samtidig blir det lærerens oppgave å gi veiledning og positive tilbakemeldinger, når elevene praktiserer og repeterer ferdigheten de har observert. Det er viktig at elevene får

tilbakemelding når de mestrer ferdigheten. Når ferdigheten er innlært vil elevene mestre den på ulikt nivå, og det er ikke nødvendigvis alle som opplever ferdigheten som sosialt lønnsomt. Derfor blir lærerens oppgave å sikre at alle elever opplever ferdigheten som ettertraktet og systematisk arbeide videre med den (Glavin & Lindbäck, 2014).

I innlæringen av en ny ferdighet må ferdigheten være enkel å modellere slik at beskrivelsen er tydelig og åpenbar. Læreren må utvikle tydelige kjennetegn ved ferdigheten, og den bør være enkel å forklare slik at eleven opplever at de kan mestre den. Opplæringen bør fra gang til gang foregå i et bestemt mønster, i en bestemt rekkefølge og det bør ikke tilføyes nye ferdigheter før alle har lært den (Glavin & Lindbäck, 2014).

Sosial kompetanse – en oppsummering

Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre. Utvikling av sosial kompetanse vil innebære en opplevelse av individuell mestring, gode relasjoner og vennskap med jevnaldrende. Adoptivbarn har en mer forsinket utvikling på området sosial kompetanse enn ikke-adopterte barn (Brodzinsky, 1993; Juffer & van IJendoorn, 2005). For å lykkes med sosiale oppgaver vil barn ha et behov for å utvikle sine sosiale ferdigheter. Det foreligger et ulikt behov hos adoptivbarn for innlæringen av sosiale ferdigheter, og det er derfor viktig at barnehagelærer og lærere tilpasser dette til elevene. Gresham og Elliotts ferdighetsdimensjoner vil sammen med Lamers skala for sosial kompetanse benyttes videre i vår undersøkelse.

5 Problematferd

I dette kapitlet vil det redegjøres for ulike former for problematferd. Årsaker og risikofaktorer vil videre belyses, samt sees i sammenheng med adoptivbarn. I Kvifte–Andresens studie (1992) viser adopterte barn oftere symptomer på hyperaktiv atferd. Vi vil derfor gå mer inn i denne type problematferd senere i kapitlet, da dette er mer aktuelt for adoptivbarn og vår undersøkelse.

Atferdsvansker, atferdsproblemer, problematferd, sosiale og emosjonelle vansker eller psykososiale vansker, er ulike begreper som blir brukt om problematferd blant barn og unge. Forståelsen av de ulike begrepene er den samme, og vi vil forholde oss til problematferd i denne oppgaven. Problematferd bryter med skolens formelle og uformelle regler og normer. Det handler om i hvor stor grad atferden forstyrrer eller skaper et utrygt læringsmiljø (Ogden, 2015).

Grensen mellom den akseptable og uakseptable atferden kan tøyes avhengig av øynene som ser, samtids og situasjonsbestemte normer og verdier. Gjennom forskning og faglitteratur kommer det til uttrykk hvor vanskelig det er med klare grenser mellom det normative og det avvikende. Oppfatningen av det normative endres over tid, men ikke alle områder, som for eksempel oppfatningen av vold (Ogden, 2015).

5.1 Ulike former for problematferd

Gresham & Elliott (1990) deler problematferd inn i *eksternalisert*, *internalisert* og *hyperaktiv* atferd, og vil benytte denne inndelingen videre i oppgaven. Den eksternaliserte og hyperaktive atferden får ofte mest oppmerksomhet ved at den er mer synlig i motsetning til internalisert atferd. Den internaliserte atferden er mindre synelig, men derimot ikke mindre alvorlig (Ogden, 2015).

Ogden (2015) peker på de ulike typer atferdsvansker knyttet til barnets alder. Eksternalisert atferd viser seg allerede i førskolealder, mens internalisert atferd kommer klarere til uttrykk i skolealder og hos ungdom. Det er ingen endelig inndeling av de ulike atferdstypene. Et barn kan vise begge formene for problematferd, det ene utelukker ikke det andre. Da Achenbach og Rescorla utformet «Child Behavior Checklist for Ages 1,5 – 5», som er en av de mest

brakte sjekklisterne internasjonalt for å kartlegge barns atferd, fant de positive og sterke korrelasjoner mellom eksternalisert og internalisert atferd. I funnene var det en tendens som pekte på barn som viste høyere grad av eksternalisert atferd, også viste gjennomsnittlig høyere grad av internalisert atferd, og omvendt. Likevel påpeker de at enkelte barn kun viser enten eksternalisert eller internalisert atferd (Achenbach & Rescorla, 2000).

Flere undersøkelser gjort omkring adopterte barn har vist at problematferd av ulike slag ofte opptrer blant denne gruppen (Brodzinsky, Schechter & Henig, 1992; Jacobs, Miller & Triella, 2010). Som følge av sin spesielle bakgrunn er det grunn til å tro at adoptivbarn kan utvikle problematferd. De fleste adoptivbarn har opplevd store forandringer i nære omgivelser og spesielt i forhold til nære omsorgspersoner. Dette kan være en risikofaktor for å utvikle problematferd. I følge Dalen (2013) blir utfordrende atferd sett på som fysisk eller ikke-fysisk aggressive handlinger. I tidlig alder kan fysisk aggressive handlinger bli sett på som å bite, slå eller sparke, mens den ikke-fysiske kan vise seg som raserianfall, generell uro eller masing. Juffer & van IJzendoorn (2005) påpeker i sin meta-analyse, at adopterte barn er overrepresentert til å utvikle både eksternaliserte og internaliserte vansker sammenholdt med norskfødte barn.

5.1.1 Eksternalisert atferd

Eksternalisert atferd er knyttet til oppmerksomhetsvansker og aggressiv atferd (Ogden, 2009). Denne atferden kommer til uttrykk ved at barnet har vansker med å sitte i ro, utfordringer knyttet til konsentrasjon, frustrasjon og raserianfall. Barnet kan også være lite samarbeidsvillig, ødelegge, krangle med andre eller vise fysisk aggresjon som for eksempel slag og spark (Achenbach & Rescorla, 2000). Ogden (2015) mener denne type atferd kommer til uttrykk i mindre strukturerte aktiviteter som frilek, friminutt eller når barnet selv kan velge aktivitet. Eksempler på slik eksternalisert atferd kan oppstå ved at høyrøstede barn trekker opp hverandre. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) peker på fire perspektiver innenfor atferdsvansker, som er hensiktsmessig å forholde seg til. For det første må en se på årsaker til atferden i lys av individrelaterte faktorer. For det andre kan atferden sees på om den er formålsrettet, som viser til formålet med atferden. Det tredje perspektivet omhandler skolekontekstuelle sammenhenger, hvor sammenhengene sees på i skolen. Det fjerde perspektivet ser på eventuelle samfunnsmessige forklaringer. Dette kan en relatere til

hvorvidt atferden knyttes til individorientert og systemorientert tenkning, hvor en ser på forhold ved barnet selv og det systemet barnet er en del av.

5.1.2 Internalisert atferd

Internalisert atferd knyttes til sosial tilbaketrekning, somatiske plager, emosjonell reaktivitet, angst og depresjon. Barn som viser internalisert atferd blir fort urolige ved forandring av faste rutiner. De er tilbaketrukket, blir lett såret og viser tegn på nervøsitet, engstelse og depresjon. Barna kan også ha vansker med å se andre i øynene, og unngår blikkontakt (Achenbach & Rescorla, 2000). Tidvis kan barn være triste, sjenerte og tilbaketrekkende, uten at dette virker hemmende. I det øyeblikket det hemmer barna i skolesammenheng og i det daglige livet, kan det bidra til negative konsekvenser i forhold til læring og livsutfoldelse. Den internaliserte problematferden kan i verste fall manifestere seg i depresjon, angst, psykososial tilbaketrekking og stressreaksjoner (Ogden, 2015). Gresham & Elliotts (1990) fokusområder innenfor internalisert problematferd, ser ut til å være i overenstemmelse med Ogdens forståelse av begrepet. Gresham & Elliott (1990) trekker frem i sin skala for internalisert atferd, hvorvidt eleven er ensom, manglende selvtillit og om eleven virker trist og deprimeret. Denne type atferd forstyrrer vanligvis ikke undervisningen, men kan redusere elevens egen læring (Lund, 2012). Internasjonal forskning på dette feltet har et spenn fra 4% til 20% prevalens for barn mellom 4-18 år. Definisjonen av internalisert atferd vil likevel variere. Et fellestrekk går igjen, hvor det pekes på en unormal sosial tilbaketrukkethet hos barnet (Ogden, 2015).

I en meta-analyse av 19 studier undersøkte Nurmi (2012) sammenhengen mellom lærer-elev relasjonen og kjennetegn med elevens problematferd eller internaliserte vansker. Studiene viser at elever med internaliserte vansker har særlig høy risiko for å utvikle negative relasjoner med læreren. Elever med høy grad av skolefaglig ferdigheter, motivasjon og engasjement hadde de mest positive relasjonene med lærerne.

5.1.3 Hyperaktivitet

Hyperaktiv atferd kjennetegnes av tre sentrale faktorer. (1) En høyere grad av oppmerksomhetsproblemer, (2) en høyere grad av impulsivitet og (3) overaktivitet sammenlignet med det som er normalt for barn på samme alder. I det europeiske klassifikasjonssystemet ICD-10 betegnes tilstanden som «Hyperkinetisk forstyrrelse», eller

ADHD. Betegnelsen Attention Deficit Hyperactive Disorders (ADHD) kommer fra den amerikanske DSM-IV manualen, men har ikke de samme kriteriene som ICD-10. I Norge er kriteriene strengere, forutsatt at vanskene forekommer i mer enn en aktivitet.

Hyperaktivitet betraktes som en forstyrrelse i hjernen som innebærer en ubalanse, antatt forårsaket av lavt dopaminnivå (Nordahl et al., 2005). Atferden kjennetegnes ved en typisk manglende utholdenhet i prosesser som krever et tankemessig engasjement. Impulsivitet, urolighet, rastløshet og graden av avledbarhet peker Gresham & Elliott (1990) på innenfor hyperaktiv atferd.

Studier som omfatter internasjonalt adopterte barns utvikling, har vist at disse barna kan utvikle problemer med blant annet rastløshet, hyperaktivitet og manglende evne til konsentrasjon. Hyperaktivitet er et symptom som ofte opptrer i gruppen av adoptivbarn. Diagnosen ADHD anvendes ofte om slike problemer. Adopterte barns hyperaktivitet kan ikke alltid knyttes til en slik diagnose, men kan forklares hvis barnet er født av kvinner som misbrukte alkohol under svangerskap. Hyperaktivitet gjør at barnet har kortere oppmerksomhetsspenning og mangler den nødvendige konsentrasjonen som er en forutsetning for utvikling av skolefaglig kompetanse (Dalen, 1995; Dalen & Rygvold, 1999). Kvifte-Andresen (1992) gjennomførte en studie basert på lærervurderinger av 135 utenlandsadopterte barn. Hun fant at de adopterte barna skåret signifikant høyere på hyperaktivitet enn ikke-adopterte barn fra samme klasse. Resultatene viste imidlertid at barn fra Sør-Korea viste mindre problematferd enn adoptivbarn fra andre land.

Gärtner & Heggland (2013) trekker frem en islandsk studie hvor Loganges et al., (2012) undersøkte 130 internasjonalt adopterte barn, ungdom og voksne i alderen 1-18 år. De fant ut at barn som ble adoptert etter 18- måneders alder, eller hadde oppholdt seg i institusjon de første leveårene, hadde en økt risiko for emosjonelle vansker samt problematferd sammenlignet med normalpopulasjonen. Barna som var adoptert etter 18 måneders alder skåret også høyere på skalaer for ADHD enn normalpopulasjonen.

5.2 Årsaker og risikofaktorer

Atferdsvansker hos barn og unge kan ha mange ulike årsaker og kan forstås med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver. Noen perspektiver forklarer problematferd med vansker knyttet til individet, mens Bronfenbrenner (2005) ser som nevnt på atferden i

sammenheng med miljøet (Nordahl et al., 2005). Årsaken til atferden er ofte sammensatt, og det er derfor nødvendig med en grundig analyse av elevens situasjon når problematferden vises.

En risikofaktor kan betegnes som en faktor hos individet, eller i miljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ utvikling, sett i lys av problematferd. Desto flere risikofaktorer barnet utsettes for, øker sannsynligheten for å utvikle problematferd (Nordahl et al., 2005). En enkelt risikofaktor i seg selv er ikke en årsak til at problematferd oppstår, men øker risikoen for at den fremkommer. Det kan omhandle faktorer som er knyttet til barnet, skole/barnehage, nærmiljøet eller relasjoner til jevnaldrende. Disse faktorene kan øke risikoen for utvikling av problematferd. De individuelle risikofaktorene hos barnet kan være gjeldene hos elever med for eksempel svake sosiale ferdigheter eller sosial kompetanse. Individuelle risikofaktorer handler blant annet om psykologiske, fysiske eller somatiske egenskaper hos barnet. Mangelfull omsorg- og oppdragelsesvilkår, samt manglende strategier for å takle atferdsproblemer i barnehagen og skolen kan være risikofaktorer knyttet til barnets miljø (Nordahl et al., 2005).

Risikofaktorer knyttet til barnets familie, kan omhandle konflikter i hjemmet, negativt samspill mellom barn og foreldre, mangelfulle foreldreferdigheter og lignende. Tilknytningsproblemer og psykiske lidelser hos foreldrene kan også være risikofaktorer som øker sannsynligheten for å utvikle problematferd. Barnehagen og skolens miljø kan også trekkes frem som risikofaktorer knyttet til barnets miljø. Et høyt sykefravær, hyppig utskiftning av ansatte, lite struktur og forutsigbarhet er aktuelle risikofaktorer (Nordahl et al., 2005). Ved at barn vokser opp med en eller flere av disse risikofaktorene øker faren for fremtidige vansker (Ogden, 2015). For adopterte barn kan en risikofaktor være lærerens manglende kunnskap omkring adopterte barn. Adopterte kan ligge langt etter i utvikling, og har en del å ta igjen sett i forhold til norskfødte. Adopterte har en noe langsommere progresjon enn norskfødte (Adopsjonsforum, 2006).

I motsetning til risikofaktorer, kan det foreligge beskyttende faktorer hos barnet. Det kan enten være hos individet, eller i oppvekstmiljøet som styrker barnet og gjør barnet bedre rustet til å mestre risikoene på en god måte. Ogden (2015) trekker frem gode sosiale og verbale ferdigheter hos barnet som en beskyttende faktor, samt et omsorgsfullt og stabilt hjem, med en trygg voksenperson. Som tidligere nevnt, vokser adopterte barn ofte opp i

ressurssterke hjem, noe som kan være en beskyttende faktor hos adopterte barn. Ulike forskere trekker frem at sosial kompetanse kan bidra til å forebygge problematferd hos barn og unge (Nordahl et.al, 2005, Ogden 2009). I samspill med omgivelsene oppstår problematferd. Barn påvirkes av omgivelsene og tilpasser sin atferd til de sosiale fellesskapene eller systemene som barnet er en del av. Barnet påvirker og former sitt miljø ut i fra deres biologiske utrusting, forventninger, mål og ønsker (Nordahl et al., 2005).

Problematferd – en oppsummering

Problematferd kan ha mange ulike årsaker og sees i flere ulike perspektiv. I kapittel to tok vi for oss Bronfenbrenners modell, for å forstå hvordan adoptivbarn formes i et sosialt system. Problematferd handler om hvordan atferden bryter med formelle og uformelle regler og normer. Videre pekes det på i hvor stor grad atferden forstyrrer eller skaper et utrygt læringsmiljø. Vi belyste også tre ulike former for problematferd; eksternalisert, internalisert og hyperaktiv atferd. Den hyperaktive atferden får mest oppmerksomhet hos adoptivbarn, da denne atferden forekommer mest i forskning. En risikofaktor for å utvikle problematferd for adoptivbarn, vil være deres tidlige erfaringer og forandringer knyttet til nære omsorgspersoner.

6 Skolefungering

Skoleårene er en viktig periode i barns utvikling. Skolen er en arena for sosial utvikling og læring, og har betydning for senere utdannings- og yrkesmuligheter. Det er derfor viktig å legge til rette for at barn føler seg verdsatt og opplever læring og trivsel. Noen adoptivbarn vil ha et større behov for spesiell tilrettelegging og oppmerksomhet i skolesituasjonen enn andre adoptivbarn. De fleste adopsjoner forekommer i land som er preget av fattigdom, nød og dårlige sosiale forhold. Det kan tenkes at barn som er unnfanget i slike forhold, kan ha svakere grunnlag for læring og utvikling enn barn som er oppvokst i et miljø med bedre sosiale og fysiske forhold (Adopsjonsforum, 2006).

Tidligere studier har vist varierende resultater av adoptivbarns skoleferdigheter. I hovedsak viser resultatene at adoptivbarn gjør det dårligere på skolen og har lavere skoleprestasjoner enn norskfødte barn (Dalen, 1995, 2001; Dalen og Rygvold, 1999; van IJzendoorn et al., 2005). Når studier dokumenterer lavere skoleprestasjoner blant internasjonalt adopterte barn vil det være noen metodiske utfordringer. Ulikheter i metodisk tilnærming og hvordan en måler adoptivbarns skolefungering kan gjøre det problematisk å sammenligne slik forskning. Likevel kan vi hevde at adoptivbarn kommer svakere ut enn norskfødte barn i mye av forskningen. På slutten av 90-tallet gjennomførte Dalen & Rygvold (1999) en større skoleundersøkelse som kartla skolefungering hos adopterte fra Korea og Colombia. Undersøkelsen viste at det var flere områder som adopterte barn presterte likt som de norskfødte. Det var områder innen lese- og skriveferdigheter, dagligspråklige ferdigheter, samt selvheldelse og ekstrovert atferd. Likevel var det flere utenlandsadopterte barn som inngikk i gruppen «lave» skoleprestasjoner, enn norskfødte elever. Funnene viste også at det var stor intern spredning blant skåren til adoptivbarna, spesielt innenfor deres skoleprestasjoner. Noen adoptivbarn viser høyere skoleprestasjoner enn norskfødte, mens en annen gruppe har lavere. Det er særlig innenfor skolespråk og hyperaktiv atferd de adopterte med lavere skoleprestasjoner strever.

Forskning på 2000-tallet viser at internasjonalt adopterte barn hadde lavere skårer for kognitiv kompetanse (IQ) enn normalpopulasjonen, med unntak av adopterte fra Sør-Korea. Resultatene viste at høyere adopsjonsalder, nærmere bestemt etter fireårsalder, påvirker adoptivbarnas kognitive nivå negativt (Odenstad et al., 2008). En internasjonal meta-analyse oppsummerer resultater fra flere nordiske og internasjonale studier omkring ikke-adopterte

barns kognitive kompetanse sammenlignet med adopterte. Disse barna bor enten i overbelastede familier eller på institusjon. Ikke-adopterte som er bosatt på institusjon viser en signifikant lavere kognitiv utvikling enn adopterte barn (van IJzendoorn et al, 2005). I vår undersøkelse har vi ingen informasjon om adoptivbarnas IQ, og vi vil derfor ikke gå videre inn på dette.

Flere undersøkelser har vist at det er mellom 25 til 30% av de internasjonalt adopterte barna som får vansker på skolen (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 1999). I 2004 gjennomførte Dalen & Rygvold en undersøkelse om adoptivbarns utvikling i skolealder med vekt på skolekompetanse. Utvalget besto av 77 adopterte barn fra Kina i alderen 7-13 år, hvorav 75 var jenter. Formålet med undersøkelsen var å sammenligne skoleprestasjoner mellom adopterte barn og norskfødte, språklige ferdigheter, hyperaktiv atferd og adopsjonsalder. Studien dokumenterer ingen signifikant sammenheng mellom adopterte og norskfødte barn på noen av variablene. Likevel viste resultatene en langt større spredning innenfor dagligspråk, skolespråk, hyperaktivitet og skoleatferd for den adopterte gruppen. Resultatene viste videre at en signifikant høyere prosentandel av de adopterte elevene fikk en eller annen form for spesialundervisning sammenlignet med de norskfødte. Dette resultatet er noe forskjellig fra de andre undersøkelsene vi har lagt frem. Det er positivt at kinesiske adoptivbarn klarer seg bra på skolen på tross av at de fleste har tilbrakt første levetid på institusjon uten nære omsorgspersoner. Det bør tas i betraktning at hovedtyngden av utvalget er jenter og at barna er forholdsvis unge. At de kinesiske barna ble adoptert før to-års alder kan tyde på at alderen har bidratt til å snu en uheldig utvikling til det positive. Likevel viser studier at jenter ofte har bedre prestasjoner enn gutter, og at de store utfordringene i forhold til å mestre viser seg ved høyere alderstrinn (Dalen & Rygvold, 2004).

To nordiske studier har undersøkt hvordan adopterte barn presterer i skolen ved å måle utdanningsnivå mot utdanningsnivået generelt i Sverige. Lindblad, Hjern & Vinnerljung (2003) undersøkte utenlandsadopterte barns utdanningsnivå. Resultatene viser at adopterte barn som gruppe, nådde samme utdanningsnivå som den svenske befolkningen. Adoptivforeldrenes utdanning hadde ingen innvirkning på barnas utdanningsnivå. Moser (1997) og Nicolaysen (1998) fant motsatt tendens når det gjaldt adoptivbarns utdanningsnivå. Deres studier viser at adoptivbarn ofte velger ulike studieretninger enn hva norskfødt gjør. De fant at adopterte ungdom oftere studerer enn hva svensk- og norskfødte ungdom gjør, og at det kan forklares med adoptivforeldrenes høye utdanningsnivå. Adoptivforeldre som tilhørte

yrker innen gruppen «akademikere eller tjenestemenn», viser at adopterte oftere velger yrkesfaglig studieretning. I gruppen av adoptivforeldre med lavere utdanning viser resultatene i større grad at adoptivbarn fullfører skolegangen. I følge Verhulst, Althaus & Verluis-den Bierman (1990) kan det atypiske utdanningsmønsteret forklares ved at adoptivforeldre har for høye forventninger på grunn av deres egen bakgrunn. Adoptivbarn som lever i familier hvor forventningspresset er for høyt kan også utvikle omfattende psykiske vansker (Lindblad et al., 2003).

6.1 Faglig og sosial læring

Adopterte barn fra utlandet klarer seg stort sett bra på skolen, men deres spesielle bakgrunn kan gjør dem sårbare når det gjelder læring. Det er en entydig positiv sammenheng mellom faglig og sosial læring, og de foregår ikke uavhengig av hverandre. Forskning dokumenterer at elever som lykkes godt sosialt også klarer seg relativt godt skolefaglig. Samtidig vil elever som er isolerte og ensomme få problemer med å konsentrere seg om den faglige læringen i skolen. Sosial og faglig læring betraktes som to mestrings- og kompetanseområder. Elevens grad av sosial og skolefaglig mestring vil påvirke hvilke erfaringer de gjør seg i skolen (Hattie, 2012).

Tidligere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom sosial og akademisk kompetanse (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Ogden, 1995). Elever som bedrer sine akademiske ferdigheter høyner også sitt sosiale ferdighetsnivå (Schneider, 1993). For noen adoptivbarn kan overgangen fra barnehage til skole være stor. De kan derfor oppleve å ikke mestre oppgaver som de blir satt til og løse. Ved skolestart har noen adoptivbarn ennå ikke nådd det samme modenhetsnivå som norskfødte barn (Lyngvi & Rygvold, 2004). Lærerens betydning for elevens sosiale utvikling er betraktelig større enn deres betydning for utvikling av elevens skolefaglige ferdigheter. Resultater fra «the Early Childhood Longitudinal Study» viser at lærerne påvirket sosiale ferdigheter like mye som skolefaglige resultater. Gode rutiner for å fremme sosiale ferdigheter ga fremgang i den skolefaglige undervisningen ved at elever med gode sosiale ferdigheter hadde bedre forutsetninger for å lære. Elevenes evne til å gripe læringsmulighetene i klasserommet kommer av hvilke forventninger som stilles til innsats, oppmerksomhet og impuls kontroll (Jennings & DiPetre, 2010). For at elever med svake læringsforutsetninger skal bli inkludert

og akseptert i skolen, er sosial kompetanse like viktig som akademisk kompetanse (Ogden, 2015).

En meta-analyse dokumenterte at sosiale og emosjonelle læringsprogrammer også kan fremme testresultater og karakterer. På individsidene er elever med en positiv selvoppfatning mer utholdende i møte med utfordringer. De som mestrer stress og er motiverte for skolearbeidet, lærer mer enn elever som ikke organiserer skolearbeidet sitt (Durlak et al., 2011). En annen undersøkelse viser også at elever som bruker problemløsende læringsstrategier for å mestre hindringer, presterer bedre i skolefag (Zins & Elias, 2006). På miljøsidene kan støtte påvirke skoleprestasjoner på en gunstig måte. Positive lærer-elev relasjoner kan gi et positivt utkomme når det gjelder læring. Det å være del av et miljø som oppmuntrer til læring og bekrefter konstruktiv atferd påvirker også elevens skolefaglige prestasjoner (Durlak et al., 2011). I samarbeid med skolen vil foreldre også være en positiv ressurs når det gjelder adoptivbarns sosiale og faglige læring (Dalen & Tangen, 2012).

Skolefungering – en oppsummering

På bakgrunn av det som er skrevet, vil det være naturlig at adoptivbarn møter skolen med svært ulike forutsetninger. Noen vil ha gode intellektuelle forutsetninger og muligheter for læring, mens andre har et langt dårligere grunnlag. Flere undersøkelser viser at en god del utenlandsadopterte barn strever med skolefagene, og at det gir utslag i deres skoleprestasjoner. For å forebygge vansker hos adoptivbarna er det viktig at læreren har kunnskap og erfaring om adoptivbarns forutsetninger for læring. På den måten kan læreren hjelpe eleven til å gripe læringsmulighetene. Faglig og sosial læring foregår som tidligere nevnt ikke uavhengig av hverandre, noe som også vil være av betydning for adoptivbarns utvikling. Mange adoptivbarn klarer seg bra på skolen både faglig og sosialt, men Dalen og Rygvolds (1999) undersøkelse fant en større spredningen innad i gruppen adopterte, som viser seg å være større enn hos norskfødte elever.

7 Metode

Forskningsmetode kan defineres som de fremgangsmåter som brukes for å besvare og/eller belyse vitenskapelige spørsmål og problemstillinger (Kleven, 2002a). I det følgende redegjøres det for de ulike metodiske valgene som er gjort i forbindelse med denne undersøkelsen. For dette prosjektet er det valgt en kvantitativ forskningsmetode med survey som datainnsamlingsmetode. Som tidligere nevnt, er denne masteroppgaven knyttet opp til et longitudinelt forskningsprosjekt, med tittelen «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling». Og oppfølgingsstudien «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Den metodiske tilnærmingen var derfor allerede bestemt. Den foreliggende undersøkelsen er knyttet til førskolelærers vurdering av adoptertes sosiale kompetanse da de var 4 år og lærers vurdering av sosial kompetanse, problematferd og faglig utvikling ved 6 år.

7.1 Forskningsdesign

Et forskningsopplegg eller et forskningsdesign er en oversikt over de sentrale elementene som inngår i et forskningsprosjekt og en plan for hvordan man skal gå fram for å belyse det man undersøker (Kalleberg, 1996). Vår undersøkelse bygger på et ikke-eksperimentelt forskningsdesign. Et slikt forskningsdesign har til hensikt å studere fenomenenes tilstand slik de fremstår, uten noen form for inngripen eller manipulasjon fra forskeren (Kleven, 2002b). I studier hvor man ønsker å beskrive og finne sammenhenger mellom variabler, egner et ikke-eksperimentelt forskningsdesign seg godt. Ved at det ikke er manipulasjon av en eller flere uavhengige variabler, vil undersøkelsen kun fortelle oss at det er sammenheng mellom ulike variabler, men ikke noe om kausaliteten mellom uavhengig og avhengig variabel. I den grad en forsøker å trekke konklusjoner om årsak, er det svært uheldig at uavhengig variabel ikke manipuleres. For å oppnå full eksperimentell kontroll, er manipulering av uavhengig variabel en forutsetning (Kleven, 2002b). I forsøk på å uttale seg om kausale effekter i undersøkelser med et slikt forskningsdesign, må en vurdere om mulige påvirkningsfaktorer har bidratt til å endre fenomenets tilstand. I et slikt vurderingsarbeid har man mulighet for å styrke «kontrollen» ved å ta i bruk statistisk kontroll, som undersøker alternative forklaringer gjennom ulike statistiske teknikker i selve analysearbeidet. Statistisk kontroll kan likevel ikke oppnås i samme grad i et ikke-eksperimentelt design som i et randomisert eksperiment (Kleven, 2002b).

7.2 Longitudinelt forskningsprosjekt

Et longitudinelt forskningsprosjekt kan betegnes som en type predikasjonsforskning, som omhandler oppfølgings- eller forløpsstudium hvor en kartlegger informantene på minst to tidspunkter (Befring, 2007). Undersøkelsene «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie» kan betegnes som «ekte oppfølgingsstudier» ved at det er det samme utvalget som inngår ved kartlegging og innsamling av data på de ulike tidspunktene. Et langt tidsperspektiv er hovedproblemet ved slike undersøkelser, fordi dette kan medføre et frafall av informanter i løpet av undersøkelsesperioden.

7.2.1 Survey

Ved bruk av kvantitative metoder er denne undersøkelsen plassert i et survey-design for å finne en sammenheng mellom adoptivbarns sosiale kompetanse, utfordrende atferd og skolefungering. De Vaus (2002) beskriver en survey som en undersøkelse der preformulerte spørsmål er mye brukt. Det kjennetegnes ved at en samler inn informasjon fra et flertall av respondenter, om de samme sett av data for å kunne sammenligne data i etterkant. Det er ikke en egen teknikk, men henviser derimot til det strukturerte datasettet som er et resultat av en systematisk datainnsamling (De Vaus, 2002).

I analysen av datamaterialet vil en forsøke å beskrive de variasjonene som finnes i en gruppe, og bruke en forklaringsmodell som passer til funnene. Innenfor en survey-undersøkelse er det flere metoder for å innhente data. Det kan anvendes strukturert intervju, innholdsanalyse, observasjon og lignende. Vår undersøkelse tar i bruk et spørreskjema som et utvalg av barnehagelærere og lærere har besvart. Spørreskjema er lite ressurskrevende i forhold til tidsbruk og økonomi, og kan enkelt distribueres til store utvalg. Funnene blir sammenlignbare ved at den samme informasjonen innhentes fra samtlige respondenter. Det innsamlede datamaterialet analyseres for å studere likheter og variasjoner, og brukes til å kartlegge det fenomenet som undersøkes (De Vaus, 2002). Ved slike undersøkelser kan ulempen være at det er ikke rom for å stille oppklarende spørsmål eller gi utfyllende informasjon når spørreskjema utfylles. Det vil derfor være av stor betydning hvordan spørsmålene er utformet i spørreskjemaet, og at man har en bevissthet og nøyaktighet rundt utarbeidelsen av spørreskjemaet. Den empiriske undersøkelsen som gjøres i denne oppgaven, kan kalles for en deskriptiv studie. Hensikten er å beskrive hvordan fenomenet er, uten noe

form for påvirkning som endrer tilstanden, eller forklarer tilstanden til fenomenet (De Vaus, 2002).

7.3 Utvalg

Vi har tatt utgangspunkt i data fra prosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Her har vi brukt barnehagelærer- og lærerskjema for å se på sosial kompetanse ved 4 år, samt sosial kompetanse, problematferd og skolefungering ved 6 år. Det opprinnelige utvalget bestod av 119 internasjonalt adopterte barn, hvor alle ble adoptert i perioden 2007-2008, og et fåtall i 2009. Et utvalgsriterium var at deltakerfamilien hadde et adoptivbarn som ikke var eldre enn 2 år pr. 1. september 2007 (Vonheim, 2013).

Forskningsprosjektet tok i utgangspunktet kontakt med 178 aktuelle familier. Disse familiene var bosatt i Hordaland, Agderfylkene, Telemark, Buskerud, Østfold, Oslo og Akershus. Gjennom en skriftlig henvendelse til familiene via Bufdir, som er bufetats arkiv over adoptivfamilier, ble 119 familier rekruttert til prosjektet (svarprosent 67). En familie trakk seg fra skoleprosjektet og tre andre familier ønsket ikke at skolen skulle kontaktes. Det inngår derfor 115 familier i prosjektet (Vonheim, 2013). Utvalget besto av 62 jenter og 56 gutter, og representerer en rimelig jevn kjønnsfordeling. Adoptivbarna fordelte seg på følgende ulike opprinnelsesland; Kina (35%), Sør-Korea (19%), Sør-Afrika (14%), Colombia (12%), Etiopia (11%), Filipinene (5%), India (2%), Thailand (1%) og Peru (1%).

Tabell 1: Det opprinnelige utvalget av adoptivbarnas fordeling av kjønn, alder og fødeland. N=119.

Kjønn	%	Alder	%	Fødeland	%
Jente	52.1	< 12 mnd.	55.5	Kina og Sør-Korea	52.9
Gutt	47.9	> 12 mnd.	44.5	Afrika	24.4
				Colombia og andre	22.7

I den longitudinelle studien ble barna fulgt opp fra de kom og frem til 4-års alder. I oppfølgingsstudien har de blitt fulgt opp i 1. og 3. klasse. Denne oppgaven omhandler 4 års data fra den longitudinelle studien, samt data fra oppfølgingsstudien i 1. klasse.

Det er som nevnt 119 adopterte barn og familier som opprinnelig deltok i prosjektet. Barnehagelærerne vurderte til sammen 81 barn ved 4 år. Antallet adoptivbarn som ble vurdert av barnehagelærere skyldes i hovedsak datatekniske problemer ved utsendingen av spørreskjemaene. Dette medførte til at 38 skjemaer med data fra barnehagelærerne ikke ble samlet inn. Dette gir en svarprosent på 77. Ved 4 år besto kontrollgruppen av 700 norskfødte barn. Det høye tallet skyldes en kontrollgruppe fra Atferdssenteret, hvor det foregikk en parallell studie omkring barns utvikling.

På det tidspunktet denne undersøkelsen fant sted, hadde 95 adopterte barn fra oppfølgingsstudien fullført 1. klasse. I alt besvarte 77 lærere på det tilsendte spørreskjemaet, som gir en svarprosent på 81. Dette betegnes som en høy svarprosent. Kontrollgruppen, i denne studien, besto av 90 norskfødte barn fra samme klasse som hvert av de adopterte barna. De norskfødte barna ble plukket ut etter følgende kriterier: **1)** Samme kjønn som det adopterte barnet. **2)** Født i samme måned som adoptivbarnet. **3)** Går i klasse med hverandre. Kontaktlærer fylte ut samme spørreskjema for kontrollgruppen. I oppgaven vil resultatene fra spørreskjemaet belyses grundig i oppgavens del om resultater. Vi har ikke alle skalaer besvart for alle barna. Dette kan ha å gjøre med at noen skalaer er fylt ut mangelfullt eller uteglemt av kontaktlærerne. Lærerne har fylt ut et skjema for den adopterte eleven, samt en annen elev i samme klasse som oppfylte kriteriene nevnt over.

7.4 Skala og spørreskjema

I en survey er spørreskjema den vanligste måten å samle inn data på (De Vaus, 2002). Når en utformer spørsmål innenfor et spesifikt område en ønsker å forske på, må en sette seg klare mål for hva surveyen skal kartlegge og undersøke (Gall, Gall & Borg, 2007). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet utarbeides det et spørreskjema som svært nøye vurderer hva som spørres etter (atferd, kunnskap eller holdninger), hvilke spørsmålstyper en vil bruke (åpne eller lukkede), antall svarkategorier og lignende. I utvelgelsen av spørsmål kan en enten bruke et enkelt spørsmål som indikator på hvert enkelt begrep, eller ta i bruk skalaer. En skala er satt sammen av informasjon fra flere spørsmål og indikatorer. Skåren for alle enkeltspørsmålene legges da sammen og gir en total skåre på ulike delskalaer eller på en totalskåre (De Vaus, 2002). Totalskåren indikerer personens posisjon på den abstrakte dimensjon en ønsker å måle og som de individuelle spørsmålene omhandler. Fordelen ved å ta i bruk skalaer, er at kompleksiteten rundt et begrep kan dekkes ved bruk av flere spørsmål.

Det kan derfor bli enklere å finne mer presise forskjeller mellom individer. Bruk av skalaer simplifiserer analysearbeidet ved at en får en stor sumvariabel, i motsetning til mange små variabler. En vil også få mer valide og reliable målinger ved bruk av skalaer, med tanke på at flere spørsmål er med på å skape en større kontekst rundt hver enkelt indikator og øke validiteten. Reliabiliteten vil også øke ved at bruken av skalaer minsker risikoen for at respondenten feiltolker spørsmål (De Vaus, 2002).

I denne undersøkelsen er det brukt ulike skalaer for å kartlegge områdene som inngår i studien. Kari Lamers skala for sosial kompetanse er brukt for å måle sosial kompetanse hos adoptivbarn ved 4 år. Hennes skala inneholder deler av Gresham og Elliotts skala. Gresham og Elliotts skala måler akademisk kompetanse, problematferd og sosiale ferdigheter i skolen ved 6 år. Vi vil benytte oss av sosial kompetanse, som en felles betegnelse for begge aldersgruppene når vi omtaler adoptivbarns sosiale kompetanse i skolen. For å belyse de to problemstillingene har vi benyttet *skolefungering* som er overordnet begrep. Dette begrepet omfatter følgende kompetanseområder: akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen.

De ulike skalaene fungerer som indikatorer på de forskjellige områdene og vil videre bli beskrevet nedenfor. Spørreskjemaet i undersøkelsen bestod hovedsakelig av lukkede spørsmål med avgrensede svaralternativer / avkryssingssvar. Fordelen med et slikt skjema er at det er effektivt for respondenten, gir god generaliserbarhet og er enkelt å administrere. Ulempen med et slikt spørreskjema kan være at respondenten «føres» inn i en bestemt retning. I etterkant av undersøkelsen er avkryssingssvar enklere å bearbeide statistisk og kode (De Vaus, 2002).

7.4.1 Sosial kompetanse 4 år

Lamers skala ble brukt ved en implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!». Skalaen består av 31 spørsmål og er bygd opp av 6 delskalaer som omhandler følgende områder: (1) Selvhverdelse, (2) Selvkontroll, (3) Empati, (4) Lek, (5) Prososial atferd og (6) Tilpasning. De fem første områdene finner vi igjen i Lamer (1997) sin operasjonalisering av begrepet «sosial kompetanse». I forbindelse med en videre utarbeiding av måleinstrumentet for sosial kompetanse har tilpasning blitt lagt til i etterkant. Tilpasning dreier seg om det å adlyde, tilpasse seg voksnes og institusjonelle krav. Barnet gjør det de får beskjed om og

fullfører oppgaver som det blir satt til å gjøre (Lamer & Hauge, 2006). De tre første områdene er basert på skalaen som er utarbeidet av Gresham & Elliott (1990), men modifisert i forhold til antall indikatorer (Lamer & Hauge, 2006). Barnehagelærerne vurderte hvor ofte barnet viser ulike bestemte sosiale ferdigheter i løpet av de siste månedene. Den aktuelle atferden ble krysset av på en skala fra 1-5, hvor 1 angir «svært sjelden» og 5 «svært ofte». En indikasjon på den aktuelle atferden, vises ved høyere skåre på delskalaen.

7.4.2 Akademisk kompetanse 6 år

Funksjonsnivå i skolen er hentet fra kartleggingssystemet Social Skills Rating System (SSRS). Dette kartleggingsverktøyet måler barns og unges sosiale ferdigheter og akademiske kompetanse sett fra lærere og foreldres perspektiv (Gresham & Elliott, 1990). Elevenes lese- og skriveferdigheter, motivasjon, foreldrenes støtte, klasseromatferd og matematiske ferdigheter er utsagn som omhandler dette tema. Det eksisterer i følge Gresham & Elliott (1990) en omfattende empirisk støtte for at skoleprestasjoner og sosiale ferdigheter henger sammen. Derfor er de ulike utsagnene trukket frem som mulige risikofaktorer for utvikling av sosiale vansker. Årsakssammenhengen mellom sosiale ferdigheter og skoleprestasjoner er derimot uklar (Gresham & Elliott, 1990).

I denne undersøkelsen har lærerne vurdert de adopterte barnas akademiske kompetanse i skolen, sammenlignet med resten av elevene i klassen. Akademisk kompetanse er målt ved hjelp av en fullskala på 9 «items» med henholdsvis 5 svaralternativer. Den aktuelle atferden krysses av på en skala fra 1-5, hvor 1 er «laveste funksjonsnivå» og 5 er «høyest funksjonsnivå». En indikasjon på den aktuelle atferden, vises ved høyere skåre på delskalaen. Det spørres om hvordan eleven er i forhold til andre elever i ulike fag som matte, norsk, lesing samt elevens motivasjon og klasseromsatferd. Her blir eleven sammenlignet med klassens øvrige elever og rangert etter en prosentuell skala som er vist i gjennomsnittsskåre.

Sosial kompetanse i skolen

Spørsmålene omhandler elevens sosiale ferdigheter, og består av 30 «items». Dette er lærte, sosialt aksepterte handlinger som oppstår i samhandling med andre (Gresham & Elliott, 1990). Eksempler på slik atferd kan være; å dele eller hjelpe andre, gi komplimenter, å si «takk» eller «vær så snill». Gresham & Elliott (1990) har fem delskalaer innenfor sosiale ferdigheter. De enkelte delskalaene kan brukes fritt i spørreskjemaer eller de kan alle tas i

bruk. I spørreskjema til lærerne som vi har tatt utgangspunkt i, er tre av disse representert: selvkontroll, samarbeid og selvhevdelse. Selvkontroll (10 items) handler om hvordan eleven reagerer i konfliktsituasjoner, ved erting, samt hvordan de tilpasser seg i ulike situasjoner. Innunder kategorien samarbeid (10 items), finnes spørsmål om hvordan eleven oppfører seg i timene, i forhold til beskjeder som blir gitt av læreren, men også om eleven samarbeider med tanke på klassens normer og regler. Delskalaen selvhevdelse (10 items) tar for seg hvordan eleven hevder seg selv og sine meninger, tar initiativ til andre og får være med andre elever i lek og samtaler, samt om eleven deltar uoppfordret og inviterer andre. Den aktuelle atferden krysses av på en skala fra 1-4, hvor 1 er «aldri» og 4 er «svært ofte». En indikasjon på den aktuelle atferden, vises ved høyere skåre på delskalaen.

Skolemotivering

Spørsmålene er utarbeidet fra en «Item Pool» av Monica Dalen og Steinar Theie, og består av 3 items som beskriver barnets skolemotivasjon. Utsagnene besvares med svaralternativ fra 1-4, hvor 1 er «i liten grad» og 4 er «i meget stor grad». Læreren kartlegger elevens faglige fungering i klassen, motivasjon for lekser og annet skolearbeid.

Relasjoner i skolen

Monica Dalen og Steinar Theie har utarbeidet tre spørsmål fra en «Item Pool» som omhandler barns sosiale relasjoner på skolen. Utsagnene besvares med svaralternativene fra 1-4, hvor 1 er «i liten grad» og 4 er «i meget stor grad». Læreren kartlegger sitt eget forhold til eleven og forholdet mellom andre medelever og lærer.

Problematferd

Spørsmålene består av 18 «items», og omhandler tre delskalaer hentet fra Gresham & Elliotts skala for problematferd som kartlegger problematisk atferd. Disse tre delskalaene er delt inn i eksternalisert (6 items), internalisert (6 items) og hyperaktiv atferd (6 items). Atferden som skulle vurderes ble skåret fra 1 «aldri» til 4 «svært ofte». Spørsmål som omhandlet eksternaliserte atferdsproblemer var for eksempel om eleven slåss med andre, truer eller plager andre, krangler med andre og lignende. I motsetning til eksternalisert atferd handler internalisert atferd om eleven mangler selvtillit, liker å være for seg selv, virker ensom og lignende. Hyperaktivitet dreier seg om eleven lett blir distraheret, bryter inn i andres samtaler, handler impulsivt og forstyrrer pågående aktiviteter.

7.5 Dataanalyse

For å få en oversikt over datamaterialet benyttet vi oss av deskriptiv og analytisk statistikk. *Deskriptiv statistikk* omfatter metoder for å bearbeide, presentere og tolke resultater i et sett av numeriske data fra utvalget, mens *analytisk statistikk* undersøker om resultatene fra utvalget er gjeldende for populasjonen (Gall et al., 2007). I denne undersøkelsen ble dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) anvendt som statistisk verktøy for å sammenfatte og analysere data. Vi har benyttet deskriptiv statistikk for å undersøke sentraltendens og spredning ved hjelp av gjennomsnitt (mean) og standardavvik (SD).

De statistiske analyser som er anvendt har som formål å sammenligne adoptivbarns og norskfødte barns utvikling. Det er benyttet bivariate korrelasjonsanalyser mellom aktuelle variabler for å beskrive styrken og sammenhengen på korrelasjoner mellom de uavhengige variablene. Pearson's korrelasjonskoeffisient rangeres fra -1 til +1 og forteller i hvilken grad det er en negativ eller positiv samvariasjon (Pallant, 2010). En Pearson's r med verdien 0 ($r = 0$) viser ingen samvariasjon mellom de to variablene. En korrelasjonskoeffisient nær 1 ($r = 1$) indikerer en positiv samvariasjon mellom to variabler. Det betyr at når skåren øker på den ene variabelen, øker også skåren på den andre variabelen. En negativ korrelasjon nær 1 ($r = -1$) indikerer en negativ samvariasjon mellom de to variablene. I denne undersøkelsen anvendes Cohens (1988) inndeling som klassifiserer styrken i korrelasjonene. Det anses som en svak sammenheng når $r = .10 - .29$, en middels sammenheng $r = .30 - .49$ og en sterk sammenheng når $r = .50 - 1.0$. Korrelasjoner over $r = .50$ eller $r = -.50$ betraktes som betydningsfulle og interessante (Pallant, 2010). For å benytte resultatene fra korrelasjonsanalysen må resultatene være signifikante. En signifikansverdi på 0.01 og 0.05 betyr at det er 1 prosent sjanse (svært liten sjanse) og 5 prosent sjanse (liten sjanse) for at resultatene er tilfeldige. Når resultatene er signifikante på 1% og 5% -nivå, kan man med større sikkerhet anta at resultatene er gjeldene for populasjonen (De Vaus, 2002).

Students t-test for uavhengige utvalg, er brukt for å undersøke om det er en signifikant forskjell i gjennomsnittsverdiene mellom de internasjonalt adopterte og norskfødte barna; altså om det er signifikante forskjeller i gjennomsnittsverdiene i datasettet fra barnehagelærer og lærer (Gall et al., 2007).

For å se på sammenhengen mellom vurderinger til barnehagelærere og lærere er lineær regresjonsanalyse benyttet. Regresjonsanalysen undersøker forholdet mellom en avhengig, og en eller flere uavhengige variabler. Korrelasjonskoeffisienten mellom de uavhengige variablene bør ikke være høyere en .67 for å benytte de uavhengige variablene i en regresjonsanalyse (Pallant, 2010). Regresjonsanalysen vil gi informasjon om hvilke uavhengige variabler som har sammenheng med spredningen i barnas fungering ved de ulike alderstidspunktene ved 4 og 6 år.

7.6 Validitet

For å oppnå mest mulig sikker kunnskap i empirisk forskning har validitet som funksjon å sikre metodeprosedyrene i undersøkelsen. Validiteten er et uttrykk for sikkerheten i våre slutninger, og kan variere fra liten til meget høy. Felles for undersøkelser er at en aldri kan være helt sikker på egne slutninger og tolkninger. Grunnen til dette er at man bør være opptatt av potensielle feilkilder. For at forskningen skal være pålitelig er det avgjørende at forskeren er bevisst de ulike typene validitet i studien (Lund, 2002).

Cook & Campbell (1979) har utarbeidet et validitetssystem som kan sikre at feilkilder kan minimeres ved hjelp av en systematisk framgangsmåte. Systemet er bygd opp av fire kvalitetskrav av validitet i forbindelse med kausale undersøkelser. Disse kvalitetskravene er statistisk validitet («statistical conclusion validity»), indre validitet («internal validity»), begrepsvaliditet («konstrukt validity») og ytre validitet («external validity»). Innenfor disse fire er det formulert ulike feilfaktorer som kan gjøre det vanskelig å oppnå valide slutninger. Det betyr at en kausal undersøkelse har god validitet hvis det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant. Et ikke-eksperimentelt design har klare begrensninger i forhold til å kunne trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold. I deskriptive undersøkelser som denne, er indre validitet av mindre betydning med tanke på at kausale slutninger ikke er hensikten med undersøkelsen. Det vil si at det valgte designet ikke kan vurderes i forhold til indre validitet, og vi vil derfor ikke gå videre inn på denne validitetsformen i undersøkelsen (Kleven, 2002b).

7.6.1 Statistisk validitet

Hvorvidt det finnes sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel, om de er signifikante eller ikke, samt at forutsetningen for å trekke disse slutningene er møtt, beskrives

som statistisk validitet. Det vil si at det stilles krav til at resultatene fra undersøkelsen skal være statistisk signifikante og av en viss styrke for å oppnå tilnærmet god statistisk validitet. Motsatt betyr statistisk invaliditet at tendensen kan skyldes tilfeldige målingsfeil, eller at tendensens størrelse er triviell (Lund, 2002). Statistisk validitet dreier seg om at en kan anta at resultatene ikke skyldes tilfeldigheter ved at sikkerheten i slutninger baserer seg på statistiske utregninger og analyser som har blitt gjennomført (Cook & Campbell, 1979).

I en undersøkelse må utvalget være av en viss størrelse dersom det skal kunne trekkes valide slutninger. Et lite utvalg kan opptre som en trussel med tanke på at det vil ha konsekvenser for effektstørrelsen og signifikansstyrken. Det er fordelaktig å ha et høyt antall respondenter. I vår undersøkelse er utvalget stort nok til at den statistiske validiteten ikke påvirkes negativt. Det finnes flere trusler mot statistisk validitet som øker sannsynligheten for at man begår «Type I» og «Type II»-feil. Det betyr at man enten forkaster en sann 0-hypotese eller unnlater å forkaste en usann 0-hypotese (Cook & Campbell, 1979; Lund, 2002). Type I-feil er dersom en konkluderer med at det er en sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel, selv om det ikke er det (feilaktig forkastelse av sann 0-hypotese). Type II-feil er imidlertid dersom en konkluderer med at det ikke er en sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel, selv om det er det (unnlater å forkaste en usann 0-hypotese).

7.6.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvordan avhengige og uavhengige variabel er operasjonalisert (Lund, 2002). Det innebærer om det er samsvar mellom det teoretiske begrepet og begrepet vi operasjonaliserer. Begrepsoperasjonaliseringen er knyttet til i hvilken grad forskeren klarer å måle begreper som er abstrakte og i utgangspunktet ikke målbare ved hjelp av «synlige indikatorer» (Kleven, 2002a). Trusler mot begrepsvaliditeten kan deles inn i tilfeldige- og systematiske målefeil. Tilfeldige har en tendens til å jevne seg ut over tid, i det lang løp. Systematiske målingsfeil betyr at en ikke operasjonaliserer begrepene vidt nok, og dermed ikke får med kompleksiteten eller alle dimensjonene ved et begrep. En får også ikke med det som er irrelevant for begrepet (Cook & Campbell, 1979). Som for eksempel i skalaen om problematferd kan utsagnet «Virker ensom», oppleves forskjellig mellom eller av personer. Lærerens skåring vil være en subjektiv vurdering ut i fra hans eller hennes oppfatning av eleven. For oss som forskere, er det umulig å vite hva slags vurderinger som ligger til grunn hos læreren om han eller hun velger å krysse av på «av og til» eller «ofte». Blant tiltak for å

bedre begrepsvaliditeten nevner Kleven (2002a) at en bør forsøke å gjøre den enkelte måling så valid som mulig og bruke ulike operasjonaliseringer av samme begrep. Ved å nærme seg begrepet fra flere sider, vil man kunne kartlegge begrepet bedre og mer nyansert enn en metode alene. I vår undersøkelse er begrepsvaliditeten styrket gjennom bruk av anerkjente skalaer.

7.6.3 Ytre validitet

En undersøkelse har god ytre validitet dersom den kan generaliseres *til* eller *over* relevante individer, tider og situasjoner. Det handler om hvorvidt resultatene fra en studie kan generaliseres til en populasjon. *Til*-generalisering handler om hvorvidt bestemte slutninger kan generaliseres til en bestemt individpopulasjon eller situasjoner. *Over*-generalisering gjelder hvor «bredt» det kan generaliseres. Muligheten for å generalisere avhenger av hvordan utvalget er foretatt, og en vurdering av forskjeller og likheter mellom utvalg og populasjon (Lund, 2002). Det skilles i Lund (2002) mellom to trusler, «individthomogenitet» og «ikke-representativt utvalg». «Individthomogenitet» handler om hvorvidt individene i en undersøkelse kan være for spesielle til at de kausale resultatene ikke kan generaliseres. Ved å velge en heterogen gruppe kan vi gardere oss mot denne trusselen. Et «ikke-representativt utvalg» betyr at forsøkspersonene ikke er representative for populasjonen. For eksempel kan en ikke bare ha ungdom mellom 15-18 år i utvalget sitt, dersom populasjonen er alle i Norge. Dette vil skape stor usikkerhet rundt gyldigheten av generaliseringer *til* en bestemt populasjon. Et tilfeldig trukket utvalg vil bidra til at man sikrer seg mot en slik trussel (Lund, 2002).

7.7 Begrensninger

Det er ulike begrensninger knyttet til oppgaven. Det presiseres at oppgaven kun har benyttet en liten del av innsamlet materiale fra forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Videre er det kun benyttet utvalgte skalaer i analysen. Materialet er ikke brukt i sin helhet. Dataene som er innhentet baserer seg på barnehagelærer og lærers vurderinger, henholdsvis ved 4 og 6 år. Resultatene som fremstilles i oppgaven er ikke direkte observert av forskeren. Den enkelte barnehagelæreren og kontaktlæreren tolker selv hva de legger i begrepene som blir brukt, og det vil nødvendigvis ikke ligge en felles forståelse av hva som etterspørres i de ulike

spørsmålene. De to ulike profesjonsutdanningene, kan ha forskjellig oppfatning av det som etterspørres, samt være personavhengig.

Det er også noen begrensninger knyttet til utvalget. Barna var under to år da de ble adoptert til Norge. Ingen hadde uttalte funksjonshemninger. Det var heller ingen i utvalget som var adoptert fra Øst-Europa og Russland, hvor det kan være barn med særlige utfordrende preadopsjonsforhold. Utvalget er en gruppe mindre utsatte adoptivbarn, resultatet kan derfor ikke overføres til alle utenlandsadopterte barn som kommer til Norge. Resultatene som foreligger kan kun tolkes innenfor de rammene som begrensningene gir.

I presentasjonen av dataene i undersøkelsen, er det i all hovedsak benyttet gjennomsnittsfremstillinger. Gjennomsnittstall kan overskygge mangfoldet i skåringene til de enkelte barn, ved at svært svake eller sterke barn kan «gjemmes». I denne oppgaven vil derfor spredningen kommenteres, i et forsøk på å motvirke den potensielle skjevhet som bruk av gjennomsnittstall kan føre med seg. Sammenligningen mellom utenlandsadopterte og norskfødte i denne undersøkelsen, er basert på gjennomsnittresultater fra hver av gruppene. Dette skyldes at vi kun hadde tilgang på slike data om de norskfødte barna.

7.8 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til hvorvidt data fra en undersøkelse er fri for tilfeldige målingsfeil. Måler spørreskjemaet det vi ønsker å måle? Det betyr at metodene etterprøves for å undersøke hvor nøyaktig eller konsistent en test måler det den har til hensikt med å måle (Kleven, 2002a). I en surveyundersøkelse blir god reliabilitet knyttet opp mot selve målingsinstrumentet. Et målingsinstrument er reliabelt hvis gjentatte målinger med samme måleinstrument gir de samme resultatene (De Vaus, 2002). I Cook & Campbells validitetssystem vil svak test- og målereliabilitet redusere undersøkelsens statistiske styrke, og dermed være en trussel mot statistisk validitet. Målefeil vil alltid forekomme, men reliabiliteten kan bedres ved å redusere antall målefeil så mye som mulig (Kleven, 2002a). Ved bruk av standardiserte instrumenter minimeres faren for misforståelser og målefeil, og en kan i større grad være sikker på at resultatene som fremkommer er mer valide.

I et spørreskjema bør respondenten svare likt på de samme spørsmålene ved gjentatte tilfeller. Det betyr at en ikke bør formulere utvetydige spørsmål som åpner opp for ulike tolkninger for hver gang det leses. Det kan medføre at respondenten gir ulike svar fra gang til gang. På en annen måte kan en styrke reliable indikatorer ved å ta i bruk spørsmål i form av skalaer. Vi kan også enkelt teste Cronbach's alpha ved å ta i bruk etablerte skalaer (De Vaus, 2002). I denne undersøkelsen er data samlet inn via kvalitetssikrede og standardiserte skalaer som tidligere er benyttet på andre oppgaver. Derfor kan en hevde at reliabiliteten i de målingene som er gjort er gode. Vi har gjennomført målinger med Cronbach's alpha for alle skalaer og delskalaer i undersøkelsen.

Tabell 2: Alpha fra reliabilitetsanalyse på adopterte og norskfødte barns sosiale kompetanse ved 4 år (selvhevdelse, selvkontroll, empati, lek, prososial atferd og tilpasning).

	Adopterte		Norskfødte	
	N	α	N	α
Selvhevdelse	76	.62	700	.73
Selvkontroll	78	.86	700	.88
Empati	80	.87	700	.88
Lek	79	.90	700	.89
Prososial atferd	78	.87	700	.88
Tilpasning	81	.86	700	.84

Cronbach's alpha er benyttet for å måle hvor konsistent informantene svarer på de ulike spørsmålene i en skala. Verdien av Cronbach's alpha varierer mellom 0 og 1, og er anbefalt å ligge over 0.7. Desto høyere verdi, desto mer reliabel eller pålitelig er skalaen (De Vaus, 2002).

Tabell 3: Alpha fra reliabilitetsanalyse på adopterte og norskfødte barns skolefungering, sosial kompetanse i skolen og problematferd ved 6 år.

	Adopterte		Norskfødte	
	N	α	N	α
Akademisk kompetanse	92	.94	90	.94
Skolemotivering	92	.88	90	.86
Relasjoner i skolen	93	.70	90	.77
Sosial kompetanse				
Selvkontroll	84	.85	90	.85
Selvhevdelse	84	.87	90	.85
Samarbeid	93	.90	90	.89
Problematferd				
Eksternalisert	93	.82	90	.84
Internalisert	93	.72	90	.69
Hyperaktiv	94	.84	90	.85

Både ved 4 og 6 år er det en forholdsvis høy indre reliabilitet i skalaene. Det er bare selvhendelse (.62) ved 4 år som ligger under anbefalt alphaverdi. Dataene er reliabilitetskontrollert for å undersøke at de overordnede skalaene og underskalaene ikke ligger under grenseverdien. Ettersom vi jobber ut ifra etablerte skalaer, kommer vi ikke til å fjerne enkelt spørsmål selv om alpha vil øke.

7.9 Forskningsetiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har som del av sitt mandat ansvar for å være en koordinerende og rådgivende instans, utarbeide forskningsetiske retningslinjer og informere forskere om aktuelle forskningsetiske spørsmål (NESH, 2006). Forskningsprosjekter som behandler personopplysninger skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjekter som tar for seg helsefaglig informasjon og spørsmål må søke godkjenning fra Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK) (NESH, 2006). I forbindelse med denne oppgaven er studien en del av et større forskningsprosjekt hvor etiske og lovmessige hensyn knyttet til innsamling av data, allerede er avklart. I forkant av prosjektet ble det søkt til både NSD og REK av prosjektleder, og ble godkjent fra begge instanser.

I forskningsprosessen stilles det ulike krav for å ta hensyn til personer i undersøkelsen, og som forsker skal en ikke utsette de som utforskes for skade eller alvorlige belastninger. De som er gjenstand for forskning skal informeres om at all deltakelse er frivillig. Informasjon om formålet med oppgaven, hvilke metoder som benyttes i prosjektet og andre praktiske forhold skal også komme tydelig frem. Forskningsprosjekter som inkluderer personer skal ikke settes i gang før deltakerne har gitt et informert samtykke. I forbindelse med forskning som omhandler barn, kan fritt samtykke være vanskelig å oppnå med tanke på at de har redusert evne til å avgi et informert samtykke. Personer som ikke kan avgi dette skal kun inkluderes i forskningen hvis forskningen er til nytte for personen eller gruppen (NESH, 2006).

I vår undersøkelse har vi ikke tilgang til personidentifiserbar data, men vi har et medansvar for at forskningen foregår på en etisk forsvarlig måte. Vi har et ansvar for at formidlingen av forskningsresultatene tar hensyn til menneskeverdet, både det enkelte menneske, grupper og institusjoner. I vår studie omtaler vi en sårbar gruppe; Barn. Utsatte grupper kan ha et ønske om å ikke gjøres til gjenstand forskning i frykt for at de kan framstå uheldig. Våre tolkninger av resultater av adoptivbarns sosiale og akademiske kompetanse vil være av stor betydning for hvordan gruppen blir oppfattet av andre. De forskningsetiske retningslinjene påpeker at man bør være forsiktig med inndelinger eller betegnelser av en utsatt gruppes egenskaper og atferd. Dette kan fremstille gruppen på en stigmatiserende og uheldig måte (NESH, 2006). Ved vår formidling av forskningsresultatene er det derfor viktig for oss som forskere å ha en bevissthet omkring dette. Som forskere i et større forskningsprosjekt har vi et medansvar for prosjektet vi er med på. Vårt bidrag omhandler en fri og uavhengig forskning.

I følge Vonheim (2013) er adopsjonsforskning viktig for å utvikle kunnskap på området. Enkelte adopterte kan oppleve at forskningsresultatene kan føre med seg en følelse av mindreverd og et lavere selvbilde. For andre kan resultatene bidra til at det blir enklere å snakke om utfordringene til det å være adoptert. Beskrivelser av adoptertes utvikling vil også berøre familien som helhet. Som forsker må man legge vekt på riktig kildebruk og holdbar argumentasjon. En må påpeke vitenskapelig usikkerhet i resultatene slik at forskningen får minst mulig konsekvenser for enkeltpersoner eller gruppen. Siden studien tar for seg en sårbar gruppe er dette forskningsprinsippet svært relevant (NESH, 2006).

8 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene knyttet opp mot barnehagelærer og læreres vurderinger av adoptivbarna. På noen områder er vurderingene sammenholdt med norskfødte barn. Undersøkelsen inneholder resultater fra følgende områder: (1) ved 4 år, sosial kompetanse og (2) ved 6 år, sosial kompetanse, problematferd og skolefungering. Som tidligere nevnt er sosial kompetanse ved 4 år målt med Lamers skala (1997; 2006), mens sosial kompetanse, problematferd og skolefungering ved 6 år er målt med skalaen til Gresham & Elliott (1990). Videre er det foretatt analyser for å se etter korrelasjoner mellom variablene. På bakgrunn av funnet i korrelasjonsanalysen, ble det foretatt lineær regresjonsanalyse for variablene som korrelerte signifikant.

8.1 Deskriptiv statistikk 4 år

Tabell 4 presenterer barnehagelærers vurderinger med *mean* (gjennomsnitt) (M), *standardavvik* (SD) og t-test for sosial kompetanse hos adopterte og norskfødte barn.

Tabellen er basert på svaralternativer fra 1 til 5, hvor 1 tilsvarer at atferden forekommer svært sjeldent, mens 5 betyr at atferden fremkommer svært ofte.

Tabell 4: Barnehagelærers vurderinger av sosial kompetanse hos adopterte barn og norskfødte ved 4 år.

	Adopterte			Norskfødte			T-test
	M	SD	N	M	SD	N	
Sosial kompetanse							
Selvhevdelse	3.64	.54	76	3.71	.57	700	-1.067
Selvkontroll	3.69	.65	78	3.59	.69	700	1.281
Empati	3.82	.64	80	3.77	.67	700	.659
Lek	4.15	.80	79	4.20	.67	700	-.535
Prososial atferd	3.23	.73	78	3.29	.77	700	-.685
Tilpasning	3.65	.71	81	3.63	.69	700	.025

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Det er ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene i tabell 4. På området lek er det noe større spredning blant de adopterte enn de norskfødte.

8.2 Deskriptiv statistikk 6 år

Resultatene i tabell 5 gjengir Mean (M), Standardavvik (SD) og t-test knyttet til læreres vurderinger av adopterte og norskfødte barn. Resultatene er delt inn i fullskala for akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen, og deretter på delskal nivå for sosial kompetanse i skolen og problematferd.

Tabell 5: Læreres vurderinger av akademisk kompetanse, skolemotivering, relasjoner i skolen, sosial kompetanse i skolen og problematferd hos internasjonalt adopterte barn og norskfødte ved 6 år.

	Adopterte			Norskfødte			T-test
	M	SD	N	M	SD	N	
Akademisk kompetanse	34.40	7.56	92	34.69	7.19	90	-0.265
Skolemotivering	9.26	2.28	92	9.35	2.10	90	-0.277
Relasjoner i skolen	9.81	1.38	93	9.92	1.63	90	-0.492
Sosial kompetanse							
Selvkontroll	28.33	5.40	84	29.53	5.32	90	-1.475
Selvhevdelse	26.63	5.57	84	27.27	5.09	90	-0.789
Samarbeid	31.52	5.85	93	31.59	5.79	90	-0.081
Problematferd							
Eksternalisert	7.72	2.14	93	7.69	2.49	90	0.087
Internalisert	8.39	2.10	93	8.44	1.97	90	-0.166
Hyperaktiv	9.83	3.39	94	9.62	3.61	90	0.406

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

Som det fremkommer i frekvensfordelingen i tabell 5 er gjennomsnittsskårene for gruppene svært lav for de fleste skalaene. Resultatene fra t-test viser at det er ingen signifikante forskjeller mellom adoptivbarn og norskfødte på noen av skalaene.

8.3 Korrelasjoner ved 4 og 6 år

Det er benyttet bivariate korrelasjonsanalyser med Pearson's r for å undersøke sammenhenger mellom områdene sosial kompetanse ved 4 år, samt problematferd og sosial kompetanse i skolen ved 6 år. I korrelasjonsanalysen inngår både vurderinger fra

barnehagelærere og lærere. Tabell 6 viser en korrelasjonsmatrise over Kari Lamers (1997; 2006) seks delskalaer for sosial kompetanse ved 4 år. Disse er; selvhevdelse, selvkontroll, empati, lek, prososial atferd og tilpasning. Korrelasjonsmatrisen bygger på Gresham & Elliott (1990) skalaer for problematferd og sosial kompetanse ved 6 år. Innen problematferd har vi benyttet variablene eksterne, internalisert og hyperaktiv atferd, mens sosial kompetanse i skolen består av variablene selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid.

Tabell 6: Korrelasjoner mellom variablene; sosial kompetanse 4 år, problematferd og sosial kompetanse 6 år.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Selvhevdelse		.25*	.59**	.67**	.63**	.17	-.06	.04	-.17	.05	-.02	.08
2. Selvkontroll			.53**	.43**	.47**	.65**	-.13	-.07	.05	.06	.12	-.12
3. Empati				.43**	.60**	.43**	.03	-.10	-.00	-.04	.00	-.09
4. Lek					.60**	.38**	.00	.10	.04	-.04	-.05	-.13
5. Prososial atferd						.29*	-.10	-.02	-.02	.03	-.07	-.11
6. Tilpasning							.05	.02	.08	-.08	.00	-.17
7. Ekster. atferd								-.01	.61**	-.50**	-.04	-.40**
8. Inter. atferd									.15	-.48**	-.59**	-.25*
9. Hyper. atferd										-.44**	-.18	-.63**
10. Selvkontroll											.61**	.57**
11. Selvhevdelse												.50**
12. Samarbeid												

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Som tabell 6 viser, er det en svært liten samvariasjon mellom 4 og 6 år variablene. Det er en god indre konsistens i 4 års variablene, også i 6 års variablene. Variablene korrelerer høyt innbyrdes. Særlig gjelder det korrelasjonene ved 4 år mellom *selvhevdelse* og *lek* ($r = .67^{**}$), *selvhevdelse* og *prososial atferd* ($r = .63^{**}$) og *selvkontroll* og *tilpasning* ($r = .65^{**}$). Det er imidlertid lav korrelasjon mellom *selvhevdelse* og *tilpasning* ($r = .17$), hvor det er en svært lav og ikke-signifikant sammenheng. Videre fremgår det av tabell 6, at ved 6 år er signifikante korrelasjoner mellom *hyperaktiv* og *eksternalisert atferd* ($r = .61^{**}$), og mellom *selvhevdelse* og *selvkontroll* ($r = .61^{**}$). Det er videre negativ signifikant korrelasjon mellom *internalisert atferd* og *selvhevdelse* ($r = -.59^{**}$) og *hyperaktiv atferd* og *samarbeid* ($r = -.63^{**}$)

8.4 Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyser anvendes for å finne samvariasjon mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler. Som tidligere nevnt har vi valgt å benytte oss av skolefungering som et overordnet begrep, som omfatter akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen ved 6 år. Disse er benyttet som avhengige variabler i analysen. Innenfor sosial kompetanse har vi benyttet delskalaene som uavhengige variabler i regresjonsanalysen ved 4 år. Disse omfatter selvhverdelse, selvkontroll, empati, lek og prososial atferd. I den videre fremstillingen har vi valgt å undersøke delskalaer innenfor sosial kompetanse og problematferd ved 6 år som uavhengige variabler. Hvert område er delt inn i tre delskalaer, hvor sosial kompetanse består av selvkontroll, selvhverdelse og samarbeid. De tre variablene innenfor problematferd består av eksternalisert, internalisert og hyperaktiv atferd. Den lineære regresjonsanalysen er anvendt for å undersøke hvor stor del av variasjonene i akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen som kan forklares ved sosial kompetanse ved 4 og 6 år, samt problematferd ved 6 år.

8.4.1 Regresjonsanalyse 4 år

Tabell 7 viser resultatet av regresjonsanalysen ved 4 år. Akademisk kompetanse ved 6 år er anvendt som avhengig variabel.

Tabell 7: Lineær regresjonsanalyse; Akademisk kompetanse 6 år som avhengig variabel.

	Beta
Selvverdelse	.129
Selvkontroll	-.018
Empati	-.114
Lek	-.151
Prososial atferd	-.037
Tilpasning	-.048
	R² = .049 F(6,61)= .519

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Avhengig variabel: Akademisk kompetanse 6 år

Ingen av skalaene gir et signifikant bidrag i å forklare spredningen i akademisk kompetanse ved 6 år. Funnene forklarer 4.9 % av variansen av den avhengige variabelen akademisk kompetanse.

Tabell 8 viser resultatet av regresjonsanalysen med de samme uavhengige variablene som tabellen overfor. Her er skolemotivering ved 6 år brukt som avhengig variabel.

Tabell 8: Lineær regresjonsanalyse; Skolemotivering 6 år som avhengig variabel.

	Beta
Selvhevdelse	.154
Selvkontroll	.091
Empati	.024
Lek	-.247
Prososial atferd	-.082
Tilpasning	-.155
R2 = .069 F(6,60)=.745	

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Avhengig variabel: Skolemotivering 6 år

Tabell 8 viser at ingen av det uavhengige variablene gir signifikante bidrag i å forklare spredningen i den avhengige variabelen skolemotivering. Funnene forklarer 6.9 % av resultatene i den avhengige variabelen skolemotivering.

Tabell 9 viser en regresjonsanalyse med relasjoner i skolen som avhengig variabel.

Tabell 9: Lineær regresjonsanalyse; Relasjoner i skolen 6 år som avhengig variabel.

	Beta
Selvhevdelse	.398*
Selvkontroll	.449**
Empati	-.385*
Lek	-.289
Prososial atferd	-.071
Tilpasning	.199
R2 = .162 F(6,60)=1.935	

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Avhengig variabel: Relasjoner i skolen 6 år

Av tabellen fremgår det at *selvkontroll* (.449**) og *selvhevdelse* (.398*) gir signifikante bidrag i å forklare spredningen i den avhengig variabelen relasjoner i skolen. Det ser ut til at disse områdene virker positivt inn på relasjoner i skolen ved 6 år. *Empati* (-.385*) gir en negativ beta verdi. Det betyr at jo høyere barna skårer på empati, desto lavere skåre har de på relasjoner i skolen. Funnene forklarer 16.2 % av variansen i den avhengige variabelen relasjoner i skolen.

8.4.2 Regresjonsanalyse 6 år

Tabell 10 presenterer regresjonsanalyse med akademisk kompetanse som avhengig variabel.

Tabell 10: Lineær regresjonsanalyse; Akademisk kompetanse 6 år som avhengig variabel.

	Beta
Selvkontroll	-.152
Selvhevdelse	.137
Samarbeid	.590***
Eksternalisert atferd	.015
Internalisert atferd	-.043
Hyperaktiv atferd	-.251*
R² = .579 F(6,74)=16.956	

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Avhengig variabel: Akademisk kompetanse 6 år

I tabell 10 fremgår det at adoptivbarns *samarbeidsferdigheter* (.590**) og *hyperaktiv atferd* (-.251*) gir signifikant bidrag i å forklare spredning i adoptivbarns akademiske kompetanse. Barn med høy grad av samarbeidsferdigheter viser en høyere grad av akademisk kompetanse. Det er videre interessant å se at grad av hyperaktiv atferd viser en negativ sammenheng. Hyperaktive barn viser dårligere akademisk ferdigheter. Til sammen forklarer de uavhengige variablene 57.9% av variansen i akademisk kompetanse.

Tabell 11 presenterer resultatene med skolemotivering som avhengig variabel.

Tabell 11: Lineær regresjonsanalyse; Skolemotivering 6 år som avhengig variabel.

	Beta
Selvkontroll	.000
Selvhevdelse	.070
Samarbeid	.611***
Eksternalisert atferd	.016
Internalisert atferd	-.081
Hyperaktiv atferd	-.223*
R2 = .695 F(6,74)=28.062	

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Avhengig variabel: Skolemotivering 6 år

Som tabell 11 viser, er det variablene *samarbeid* (.611***) og *hyperaktiv* (-.235*) som gir signifikante utslag i sammenheng med spredning i adoptivbarnas skolemotivering. Barn med høy grad av samarbeidsevner er mer motivert for skole. Dernest er det en negativ sammenheng mellom skolemotivering og hyperaktivitet. En høyere skåre på hyperaktiv atferd er forbundet med lavere grad av skolemotivering. Modellen forklarer 69.5% av variansen i skolemotivering.

Tabell 12 presenterer resultatene med relasjoner i skolen som avhengig variabel.

Tabell 12: Lineær regresjonsanalyse; Relasjoner i skolen 6 år som avhengig variabel.

	Beta
Selvkontroll	.005
Selvhevdelse	.335**
Samarbeid	-.058
Eksternalisert atferd	-.227
Internalisert atferd	-.331**
Hyperaktiv atferd	-.156
R2 = .496 F(6,74) = 10.891	

*** p<.001, ** p <.01, * p<.05

Avhengig variabel: Relasjoner i skolen 6 år

I tabell 12 er det variablene *selvhevdelse* (.355**) og *internalisert atferd* (-.331**) som gir et signifikant bidrag i å forklare spredningen i relasjoner i skolen. Det tyder på at disse to variablene bidrar mest til å forklare den avhengige variabelen. Selvhevdelse har en positiv effekt ved at den styrker adoptivbarnas muligheter for å skape relasjoner i skolen. Videre ser vi at det er en negativ sammenheng mellom relasjoner i skolen og grad av internalisert atferd. Det betyr at internaliserte vansker virker negativt inn på evnen til å skape relasjoner i skolen. Funnene forklarer 49.6 % av variansen i den avhengige variabelen relasjoner i skolen.

8.5 Sammenfatning av resultatene

Resultatene fra 4 år viser ingen signifikante forskjeller mellom adopterte og norskfødte barns sosiale kompetanse. Området lek har noe større spredning hos adopterte enn norskfødte. Ved 6 år er det heller ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Variablene ved 6 år er som nevnt, akademisk kompetanse, skolemotivering, relasjoner i skolen, sosial kompetanse og problematferd. Resultatene fra den bivariate korrelasjonsanalysen viser en god indre konsistens i 4 og 6 års variablene. Det er derimot en svært liten samvariasjon mellom 4 og 6 års variablene.

I regresjonsanalysene ved 4 år gir delskalaen selvkontroll og selvhevdelse signifikante bidrag i å forklare spredningen når relasjoner i skolen anvendes som en avhengig variabel. I motsetning til dette gir skalaen empati en negativ betaverdi.

Resultatene fra regresjonsanalysene ved 6 år gir derimot flere signifikante bidrag i å forklare skolefungering. Skalaen samarbeid, gir et signifikant bidrag i å forklare spredningen i den avhengige variabelen akademisk kompetanse. Hyperaktiv atferd gir også et signifikant bidrag, men viser en negativ sammenheng med akademisk kompetanse. Når skolemotivering anvendes som en avhengig variabel, gir overnevnte delskaler signifikante utslag. Ved bruk av relasjoner i skolen som avhengig variabel, bidrar derimot andre delskaler i å forklare spredningen. Selvhevdelse får en signifikant betaverdi, mens internalisert atferd får en negativ betaverdi.

9 Drøfting av resultater

I dette kapittelet vil resultatene diskuteres og problemstillingene sees i lys av empiri og teori. Vi starter med å beskrive adoptivbarnas sosiale kompetanse ved 4 år og deretter ved 6 år. I de neste avsnittene blir problematferd og skolefungering drøftet.

Videre ønsker vi å belyse vår første problemstilling:

I hvilken grad er det en sammenheng mellom Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse ved 4 år og deres skolefungering ved 6 år?

Deretter ønsker vi å belyse vår andre problemstilling:

Hvordan påvirker adoptivbarns sosiale kompetanse og problematferd deres skolefungering ved 6 år?

9.1 Sosial kompetanse 4 år i barnehagen

Som tidligere nevnt i teoridelen omhandler sosial kompetanse barnets evne til å samhandle med andre mennesker på en god måte. Dette er avgjørende for en rekke områder i barns utvikling, og sees på som en viktig egenskap hos barn og unge, så vel som hos voksne. Det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgsgiver er av stor betydning for utviklingen av sosial kompetanse. Den videre utviklingen av sosial kompetanse er i vesentlig grad avhengig av stimuleringen barnet blir utsatt for og miljøet barnet er i (Ogden, 2009).

Internasjonalt adopterte barn har en spesiell bakgrunn, og dermed et annet utgangspunkt enn norskfødte barn for utvikling av sosial kompetanse. Flere av barna har som tidligere påpekt, levd under dårlige forhold den første tiden. Dette kan medføre at noen av barna vil strebe med blant annet tilknytning i lang tid (Sætersdal & Dalen, 1999). Trygge, tydelige og omsorgsfulle voksenpersoner er avgjørende for utvikling av sosial kompetanse. Adoptivbarns første levetid blir derfor betydningsfull for deres videre utvikling. Grunnlaget dannes tidlig og vil ha betydning i forhold til hvordan adoptivbarns takler utfordringer og forventninger som møter dem senere i livet. En risikofaktor for en god sosial utvikling kan for eksempel være mangel på tidlig tilknytning hos adoptivbarn (Sætersdal & Dalen, 1999).

Undersøkelsen viser at adoptivbarna stort sett klarer seg godt, sammenholdt med norskfødte barn i barnehagen. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene på områdene som måles. Til tross for adoptivbarns tøffe start på livet, viser resultatene ingen forskjell mellom hvor godt de klarer seg sammenlignet med norskfødte barn. Adoptivforeldrene tilbyr gode muligheter for utvikling av sosial kompetanse hos adoptivbarna. Dette kan muligens forklare hvorfor vi ikke finner store forskjeller mellom gruppene. De adopterte i denne undersøkelsen kom til sine nye familier før fylte 2 år. Det kan i denne sammenheng bety at de har fått et trygt og stimulerende hjem innen rimelig tid. I undersøkelsen inngår som tidligere nevnt ingen barn med funksjonsnedsettelse, høy adopsjonsalder eller barn fra Øst Europa. Adoptivbarna som denne undersøkelsen baserer seg på er ikke spesielt sårbare, de er forholdsvis godt rustet til å lykkes i sin nye tilværelse (Dalen, 2013).

Oppgaven vår bygger på Dalens tidligere undersøkelse, som omhandler adopterte barns tidlige utvikling (Dalen, 2013). Hun fant en generell god utvikling hos de adopterte fra ankomst til 48 måneders alder. De adopterte nærmet seg norskfødte barn på de aller fleste utviklingsområder ved 4 års alder. Unntaket var områdene prososial atferd og lek, som inngår i sosial kompetanse. Forskjellene var imidlertid små, men likevel viste de adopterte en litt svakere skåre enn norskfødte. I resultatene våre er det også en minimal forskjell på overnevnte områder. Spredningen på området lek, er derimot noe større enn hos adoptivbarna. Likevel viser de adopterte barna en god sosial kompetanse.

9.2 Sosial kompetanse 6 år i skolen

Sosial kompetanse 6 år i skolen er som tidligere påpekt målt med Gresham og Elliotts (1990) skala for sosiale ferdigheter i skolen. Resultatene i vår undersøkelse viser at de adopterte og norskfødte barna skårer likt. Det er ingen nevneverdig forskjell i spredningen på delskalaene, selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid. Resultatene viser også ved 6 år, at adoptivbarna i denne oppgaven viser gode ferdigheter i samspillet med jevnaldrende og voksne. Som tidligere nevnt støtter vi oss til Ogdens (2015) definisjon av sosial kompetanse. I denne definisjonen peker han på barnets evner til å integrere tanker, følelser og atferd, for å være i stand til og utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette gjør det mulig å skape, og vedlikeholde sosiale relasjoner. Videre gjenspeiler resultatene i denne oppgaven at adoptivbarna viser gode ferdigheter i å mestre samspillet med jevnaldrende og voksne rundt seg.

En del forskning omkring internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse viser derimot andre funn. Brodzinsky (1993) undersøkte sosial kompetanse hos ikke-adopterte og adopterte barn. Resultatene viste at adopterte barn skåret lavere innenfor sosial kompetanse. Dalen og Rygvolds skoleundersøkelse (1999) viste liknende resultater. De adopterte skåret lavere innenfor sosiale ferdigheter. Funnene i vår undersøkelse viser ingen signifikant forskjell mellom adopterte og ikke-adopterte. En skala skiller seg imidlertid litt ut, og det er skalaen for selvhevdelse. Læreren vurdering av elevens selvhevdelse er noe høyere hos norskfødte.

Som tidligere nevnt, er adoptivforeldrene som oftest svært motiverte for å tre inn i foreldrerollen, og de er ressurssterke. Adoptivforeldrene tilbyr gode muligheter for utvikling av sosial kompetanse (Gärtner & Heggland, 2013). Bronfenbrenner (1979) peker på at foreldrene er den viktigste interaksjonen i barns liv. I den proksimale prosessen kan et godt dyadisk samspill bidra med muligheter for motivasjon og læring. Kan dette være med på å forklare hvorfor vi ikke finner store forskjeller mellom gruppene? Det kan være nærliggende å tro at ressurssterke foreldre ønsker å hjelpe barn inn i det sosiale livet, ved å sosialisere dem med jevnaldrende. Men en forsøkt kvalitetssikring av adoptivforeldrene, behøver ikke å være garanti for at de adopterte barna utvikler god sosialkompetanse.

9.3 Skolefungering ved 6 år

I vår undersøkelse omfatter skolefungering tre sentrale områder. Det gjelder: akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen, og de er benyttet som avhengige variabler i analysen. Resultatene våre viser lik spredning mellom adopterte og norskfødte barn på alle disse variablene. Adoptivbarns skolefungering skiller seg ikke signifikant fra prestasjonene til norskfødte elever.

I motsetning til hva tidligere forskning viser (Dalen, 1995, 2001; Dalen & Rygvold, 1999; van IJzendoorn et al., 2005), er våre funn gledelige nyheter for gruppen adopterte barn, samt deres familier. Denne forskningen viser at innenfor gruppen av adopterte, var det en stor intern spredning i de adopterte elevenes skoleprestasjoner. Spredningen var større enn hva en fant i den norskfødte gruppen. Dette kommer i størst grad til syne innenfor hyperaktiv atferd og skolespråk. På 2000-tallet gjennomførte Dalen & Rygvold (2004) en undersøkelse som sammenlignet adopterte og norskfødte barns skoleprestasjoner. Utvalget besto av flest jenter, og alle barna var adoptert fra Kina før fylte 2 år. Deres undersøkelse viste ingen signifikante

forskjeller i prestasjoner sammenlignet med norskfødte barn. En mulig forklaring på dette, kan være at adoptivforeldre er langt mer støttende med skolearbeidet enn hva foreldre til norskfødte barn er. Den foreliggende studien viser imidlertid ikke at adoptivforeldre hjelper mer til med lekser enn hva foreldre til norskfødte barn gjør. Samtidig kan man hevde at adoptivbarnas mikrosystemer er godt fungerende, ved at barna opplever hjemmet som en tilfredsstillende læringsarena. Her kan barna utvikle sine ferdigheter, samt få støtte i utviklingen av faglig kunnskap (Bronfenbrenner, 2005). Det er grunn til å tro at trygge familieomstendigheter og ny stimulering i en adoptivfamilie fører til en bedre skolefungering. Etter en vanskelig start på livet er det grunn til tro adoptivforeldrenes involvering kan bidra til at adoptivbarn oppnår mestring og et vanlig funksjonsnivå i skolen.

Det er en bred enighet om at det er en sammenheng mellom sosial og akademisk kompetanse (Durlak et al., 2011; Ogden, 1995; Scheinder, 1993). Elver med gode sosiale ferdigheter har bedre forutsetninger for å lære og gripe læringsmulighetene. I samspill med jevnaldrende vil et sosialt kompetent barn mestre samarbeid og følge reglene for samarbeidet. Resultatene våre kan tyde på at det finnes gode rutiner i skolene for å fremme sosiale ferdigheter. På en måte kan man tenke at adopterte barn er bevisste på hvilke forventninger som stilles til dem (Jennings & DiPetre , 2010). Dette kan være avgjørende for om adoptivbarn klarer å møte utfordringene som kommer i løpet av skoledagen. Undersøkelsen vår viser at det ikke er store forskjeller mellom de utenlandsadopterte og norskfødte barnas sosiale kompetanse. Det må betraktes som svært positivt at de adopterte utvikler seg adekvat og viser seg som motstandsdyktige innenfor de sosiale ferdighetsområdene.

Adoptivbarns læring knyttes til deres intellektuelle forutsetninger, og er et resultat av samspillet mellom arv og miljø. Det kan være vanskelig å påpeke hvor stor innflytelse gener og miljø har, men det kan tenkes at adoptivforeldrenes gode påvirkninger kan styrke et dårlig kognitivt utgangspunkt. Tidligere forskning har vist at høy alder ved adopsjon kan påvirke adoptivbarns skolefungering, som ofte er knyttet til deres kognitive kompetanse (IQ) (Odenstad et al., 2008). Selv om vi ikke har undersøkt adoptivbarnas kognitive kompetanse i denne undersøkelsen, kan det være grunn til å tro at deres gode skoleprestasjoner stimulerer den kognitive kompetanse. Det kan også tenkes at lærerens gode påvirkning gir en positiv utvikling på adopterte barns kognitive kompetanse og skolefungering. Durlak et. al (2011) hevder at en positiv lærer-elev relasjon vil være en viktig ressurs og støtte i læringen.

Som tidligere nevnt vet vi at adoptivforeldrene engasjerer seg i adoptivbarnas skolegang. Dette kan føre til at adoptivbarna har bedre forutsetninger for å gjøre det bra på skolen og senere i livet (Dalen & Rygvold, 2004). En svensk undersøkelse har for eksempel funnet at internasjonalt adopterte barn som gruppe nådde samme utdanningsnivå som den svenske befolkningen. Adoptivforeldrenes utdanningsnivå hadde ingen innvirkning på adoptivbarnas valg av utdanning når de ble eldre (Lindblad et al., 2003). Samtidig kan det tenkes at høye forventninger fra foreldrenes side kan ha negative effekter på barnas utvikling. I familier med høyere utdanningsnivå kan adoptivbarn oppleve å ikke strekke til de forventningene som adoptivforeldre har.

9.4 Problematferd i skolen ved 6 år

Mange adoptivbarn har ofte hatt en utfordrende start på livet. I tidlig oppvekst har enkelte bodd i en fattig familie eller på institusjon, noe som kan ha medført omsorgssvikt, underernæring eller mishandling (Vonheim, 2013). På bakgrunn av deres oppvekst er adopterte barn er mer utsatt for å utvikle ulike typer problematferd (Gärtner & Heggland, 2013).

Skalaene «problematferd» er utarbeidet av Gresham & Elliott (1990), og er delt inn i delskalaer for eksternealisert, internalisert og hyperaktiv atferd. Resultatene fra vår undersøkelse viser at adopterte barns atferd ikke skiller seg fra ikke-adopterte barn på noen av områdene som er vurdert. Dette resultatet skiller seg også fra andre undersøkelser som alle viser at adoptivbarn oftere utvikler psykiske vansker i oppveksten (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Brodzinsky, Schechter & Henig, 1992; Jacobs et al., 2010). For adoptivbarn og deres familier er våre resultater positive på grunnlag av det faktum at adopterte barn ikke har større vansker med atferden enn sine klassekamerater. I følge Dalen (2013) er målet med adopsjon nettopp å gi barna muligheter for en positiv utvikling i et ressurssterkt og stimulerende miljø.

I studien til Dalen & Rygvold (1999) fant en signifikante forskjeller og noe høyere grad av hyperaktivitet hos adopterte barn fra Sør-Korea og særlig fra Colombia. Hyperaktive elever blir lett distraheret og har vansker med å opprettholde oppmerksomheten over tid. Dette kan virke inn på elevenes skoleprestasjoner. I vår undersøkelse er det relativt få barn fra Colombia (12%). Majoriteten av barna i vårt utvalg kommer fra Sør-Korea (19%) og Kina (35%). Dette kan ha medvirket til bedre resultater i vår undersøkelse sammenlignet med

Dalen & Rygvolds undersøkelse. Det kan likevel tenkes at forholdene i fødelandet er blitt bedre enn hva de var da adopsjonene ble gjennomført. Dette kan i så fall ha en innvirkning på adopterte barns problematferd.

Vi har tidligere påpekt at adoptivforeldre involverer seg mer i barnas skolegang, og at det kan bidra til at adopterte barn har gode forutsetninger for å gjøre det bra på skolen. Støttende foreldre kan være en beskyttende faktor i oppvekstmiljøet som kan styrke barnet i å mestre risiko (Ogden, 2015). Adoptivforeldrene er en viktig ressurs for adoptivbarnets faglige og sosiale utvikling i skolen. Skolen har i dag et større fokus på foreldresamarbeid i forhold til barnets skoleprestasjoner, enn tidligere (Dalen & Tangen, 2012). Studier viser at foreldre til adopterte barn er ressurssterke og motiverte for å gå inn i foreldrerollen (Gärtner & Heggland, 2013; Stams et al., 2000). Deres aktive involvering i klassens sosiale miljø kan heve adoptivbarnas skoleprestasjoner. I samarbeid med skolen og andre hjelpeinstanser kan også adoptivforeldrene bidra til å forebygge vansker hvis det skulle oppstå.

9.5 Sammenhenger mellom sosial kompetanse ved 4 år og skolefungering ved 6 år

Med utgangspunkt i vår første problemstilling, vil vi i det følgende drøfte sammenhenger mellom adopterte barns sosiale kompetanse ved 4 år og områder innenfor skolefungering (akademisk kompetanse, skolemotivering og relasjoner i skolen) ved 6 år. Analysen er vist i tabell 7, 8 og 9 i kapittel 8.4.1

Deskriptiv statistikk har tidligere vist at det ikke er signifikante sammenhenger mellom adopterte og norskfødte barns sosiale kompetanse og skolefungering. Forskjellene er imidlertid signifikante når vi undersøker adopterte barns sosiale kompetanse opp mot områdene som inngår i det overordnede skolefungeringsbegrepet. Resultatene i regresjonsanalysen viser både positive og negative signifikante sammenhenger mellom den avhengige variabelen relasjoner i skolen og delskalaer innenfor sosial kompetanse. Analysen ga imidlertid ingen signifikante bidrag i å forklare spredningen av sosial kompetanse i de avhengige variablene akademisk kompetanse og skolemotivering. En positiv beta verdi betyr at jo bedre ferdigheter adoptivbarna viser på et av områdene på sosial kompetanse, desto bedre ferdigheter vil de også vise innenfor en eller flere av de avhengige variablene på skolefungering. Samtidig vil en negativ beta verdi vise motsatt tendens.

Det er interessant å se at selvkontroll og selvhevdelse gir positive signifikante bidrag i å forklare variasjonen i den avhengige variabelen relasjoner i skolen. Evnen til selvkontroll, handler om å kunne kontrollere umiddelbare impulser, vurdere og planlegge atferden i sosiale situasjoner, mens selvhevdelse handler om initiativtaking og evnen til å hevde egne meninger og behov (Lamer, 1997). Barnehagelærerne har vurdert adoptivbarnas ferdigheter innenfor selvkontroll og selvhevdelse som gode. Den gode fungeringen kan forklares ved at barnehagelærers vurderinger foregår i et miljø hvor de voksne oppmuntrer til sosialt samspill, og er gode samspillspartnere i møtet med barn (Martinsen & Nærland, 2009). Gjennom å vise sin egen atferd og sin egen måte å forholde seg til andre på, kan barna ta læring av dette i samspill med hverandre (Lamer, 1997). Resultatene kan bety at adoptivbarn i barnehagen utvikler sin sosiale kompetanse i en positiv retning, og at de har gode evner til å mestre samspillet rundt seg. Resultatet er også sammenfallende med annen forskning (Nordahl, 2000) og tyder på at adopterte barn har evne til å ta initiativ og utsett egne behov i relasjon med andre.

Barnehagelærere kan ut fra sitt profesjonelle skjønn ha et tilstrekkelig grunnlag for å vurdere adoptivbarns sosiale kompetanse. Gjennom sin utdanning har barnehagelærere tilegnet seg kunnskap og erfaring om barns utvikling, i tillegg til fysiske og mentale forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnets ferdigheter kan observeres og/eller kartlegges i ulike situasjoner med jevnaldrende. På den måten kan personalet undersøke om rådende praksiser eller holdninger i barnehagen bidrar til at adoptivbarn får muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse (Lamer, 2013). Samtidig kan en ikke utelukke at barnas personlighet eller tidligere erfaringer kan ha påvirket vurderingene. I forkant av vurderingene kan barnehagelærerne ha fått for liten tid til å bli kjent med barnet, noe som kan føre til at en ikke får et tydelig nok bilde av barnet. Det kan også tenkes at barnet kan vise andre ferdigheter hjemme enn i barnehagen.

En annen innfallsvinkel kan være forskjeller i vurderingene. Den som besvarer spørreskjemaet bør kjenne barnet godt, og være i stand til å bedømme det en observerer i forhold til andre barna på samme alder. Det vil si at informasjonen er gitt av personer som kjenner barnet. I følge De Vaus (2002) kan respondentene tolke spørsmålene i undersøkelsen ulikt. Det kan dermed stilles spørsmål om utformingen av spørreskjema var tydelig nok ved at respondenten forsto hva som ble spurt om.

Vår undersøkelse viser imidlertid negative signifikante sammenhenger mellom empati og den avhengige variabelen, relasjoner i skolen. Det betyr at adoptivbarns evne til å vise empati målt ved 4 år, virker negativt inn på relasjoner i skolen ved 6 år. Lamer (1997) beskriver empati som evnen til å gjenkjenne og sette seg inn i andres følelser. Resultatene våre viser at empatiske barn har vansker med å skape relasjoner i skolen. Det er vanskelig å tyde hva som kan være årsaken til dette resultatet, men en mulig faktor kan være den biologiske alderen. Adopterte barns atferd kan ligge etter på flere områder, selv om den biologiske alderen er fastsatt. Denne umodenheten kan være en årsak til at noen adoptivbarn får vansker med å oppfylle barnehagen eller skolens krav til sosial fungering (Sæterdal & Dalen, 1999). Det er et litt underlig resultat som krever videre utredning. Vi har ikke mer data her, men ser at det kunne vært interessant å gå videre med dette resultatet.

Et forhold som kan gjøre det utfordrende å sammenlikne sosial kompetanse ved 4 og 6 år, er at det er benyttet ulike instrumenter i spørreskjemaene. Observasjonene har også foregått i to ulike kontekster. Spørreskjemaene måler mange av de samme temaene, men på forskjellige måter. Dette svarer til at vi har et begrenset sammenlikningsgrunnlag. Vi ønsket likevel å undersøke adoptivbarns sosiale kompetanse ved to ulike måletidspunkter, for å se hva slags informasjon dette kan gi oss. Dersom barn skal lykkes i sosiale oppgaver, trenger de å utvikle forståelse for den sosiale situasjonen og tilpasse sin atferd til de krav som stilles (Ogden, 1995). I vår undersøkelse ser det ut til at adoptivbarna tilpasser sin atferd uavhengig av den sosiale konteksten, til tross for at observasjonene har foregått i ulike kontekster. Etersom barna har en god utvikling fra 4 til 6 år, kan vi anta at deres mikrosystemer er godt fungerende. De takler Bronfenbrenners økologiske overganger godt, ved at adoptivbarna behersker nye mikromiljøer og har en positiv utvikling av deres sosiale ferdigheter. En vellykket økologisk overgang innebærer at barnet forstår hva som kreves og forventes i det nye miljøet (Bronfenbrenner, 2005).

Likevel er det interessant å trekke frem de to ulike yrkesgruppene som har vurdert adoptivbarnas ferdigheter. Stiller barnehagelærere og lærere ulike krav til barns sosiale kompetanse når barna skal vurderes og kartlegges? Våre funn tyder på at adoptivbarn fungerer godt sosialt i barnehagen og i skolen. Imidlertid påvirker ikke deres sosiale kompetanse ved 4 år deres akademiske kompetanse ved 6 år. Det kan komme av at barnehagelærere har målt en annen type atferd enn lærere. Et annet interessant spørsmål, er

hvordan adoptivbarna ville blitt skåret dersom foreldrene hadde fylt ut spørreskjemaet og ikke barnehagelærer og kontaktlærer.

9.6 Sammenhenger mellom sosial kompetanse og problematferd ved 6 år og skolefungering

I dette avsnittet belyser vi vår andre problemstilling. Drøftingen tar utgangspunkt i resultatene fra regresjonsanalysene ved 6 år, for å se om sosial kompetanse og problematferd kan forklare adoptivbarns skolefungering. Skolefungeringen ser ut til å ha en sammenheng med noen delskalaer innenfor sosial kompetanse og problematferd. Analysen er vist i tabell 10, 11 og 12 i kapittel 8.4.2.

Delskalaen samarbeid, ga signifikant bidrag i å forklare spredningen i skolemotivering og akademisk kompetanse når disse ble anvendt som avhengige variabler. Barn som viser gode samarbeidsferdigheter, skårer høyere når det gjelder akademisk kompetanse og skolemotivasjon. Et symmetrisk samarbeid er samarbeid mellom barn på skolen. Et mer asymmetrisk samarbeid foregår mellom voksne og barn, ved at barna følger ordre og beskjeder. I skolesammenheng omhandler samarbeid elevens evne til å arbeide selvstendig uten å la seg forstyrre, og mestre overgangssituasjoner (Gresham & Elliott, 1990). Som tidligere nevnt viser adoptivbarn høy grad av sosiale ferdigheter. I en læringsssituasjon på skolen, vil det være behov for å lære hvordan en skal oppføre seg og hvordan en skal være i samvær med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Adoptivbarna fremstår som veltilpassede med gode sosiale ferdigheter. I teorien viste vi til tidligere forskning omkring sosial og akademisk kompetanse. Elever med gode sosiale ferdigheter hadde bedre forutsetninger for å lære (Jennings & DiPetre, 2010). Ved at læreren benytter ulike arbeidsformer, kan evnen til å samarbeide med jevnaldrende utvikles. Det kan være ulike årsaker til at de adopterte barns samarbeidsferdigheter gir et signifikant positivt utslag på akademisk kompetanse og skolemotivering. Det kan være nærliggende å tro at deres spesielle livshistorie ikke virker inn på deres skolefungering, sett i lys av våre resultater. Trygghet, kjærlighet og stimulans fra sine nye foreldre innvirker på barnets utvikling, ved at adoptivbarna raskt tar igjen det tapte og tilpasser seg den nye tilværelsen (Carli & Dalen, 2006). Enkelte av adoptivbarna bruker lenger tid på å komme over vonde opplevelser, men dette ser ikke ut til å virke inn på barnets skolefungering målt ved 6 år. Det kan angivelig

også pekes på omsorgsfulle og kompetente lærere som ser adoptivbarns behov, og derfor legger til rette undervisningen.

Selvhevdelse gir et signifikant bidrag i å forklare spredningen i relasjoner i skolen. Jo mer selvhevdende atferd de adopterte elevene viser, desto bedre muligheter har de for å skape relasjoner i skolen. Selvhevdelse er knyttet til barnets evne til å få frem sine meninger og behov. Samtaleferdigheter og deltakerferdigheter vektlegges av Gresham & Elliott (1990) som viktige elementer innenfor delskalen selvhevdelse. Selvhevdelse ser ut til å bidra til adopterte barns skolefungering. Som nevnt tidligere har alle elever krav på tilpasset opplæring. Denne opplæringen tar utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger, noe som vil være ulikt fra elev til elev (Utdanningsdepartementet, 2006). Dette kan vise seg i ulik grad hos adopterte barn.

Hyperaktiv atferd viser en negativ sammenheng med akademisk kompetanse og skolemotivering i regresjonsanalysen vår. Hyperaktive barn viser dårligere skolefungering. Helt konkret hva adoptivbarna har opplevd i tiden før adopsjonen, vet vi ikke noe om, men vi vet at mange har vært på institusjon og dette kan ha en sammenheng med utviklingen av hyperaktiv atferd. Denne gruppen elever har som tidligere nevnt, vansker med å opprettholde oppmerksomheten over tid, og dette kan virke negativt inn på deres skolefaglige prestasjoner (Adopsjonsforum, 2006).

Vi viser til tidligere teori i oppgaven hvor vi refererer til Ogden (1995) om utvikling av problematferd. Denne atferden bryter med normer i hjemmet og på skolen, noe som er uforenelig med læringsatferden i skolen. Dette kan igjen være med på å hemme læring av sosiale ferdigheter. Barn som viser problematferd kan i lys av overnevnte bli hindret i innlæringen av sosial kompetanse, da atferden kan utelukke dem fra de gode lærings- og samhandlingssituasjonene. En slik forståelse åpner for et gjensidig forhold mellom sosial kompetanse og problematferd. Problematferd kan forhindre utviklingen av sosial kompetanse, og sosial kompetanse kan virke forebyggende for utvikling av problematferd (Ogden, 1995). Videre knyttes henholdsvis hyperaktiv atferd til læringshemmede atferd, ved at elevene viser en urolig og ukonsentrert atferd som går utover skolefaglige prestasjoner. Adoptivforeldrene er som nevnt spesielt støttende. Dette kan medføre at problematferden minskes hos adoptivbarn (Dalen & Tangen, 2011).

Som tidligere påpekt, viser Gärtner & Heggland (2013) til resultatene fra forskningen til Lorange et. al (2012), hvor de pekte på høyere forekomst av hyperaktiv atferd hos adopterte barn enn i normalpopulasjonen. Dette resultatet underbygger delvis våre funn, ved å se på hyperaktiv atferd i forhold til skolefaglige ferdigheter. Dette står derimot i kontrast til resultatene i den deskriptive delen. Her skårer adopterte minimalt høyere enn norskfødte. Den hyperaktive atferden gir et signifikant bidrag i å forklare spredningen i adopterte elevers akademiske kompetanse og skolemotivering. Kunne denne atferden også vist seg hos norskfødte, dersom vi hadde foretatt en slik regresjonsanalyse på kontrollgruppen? Er dette en mer aldersbetinget atferd eller kan det være andre måter å forklare den hyperaktive atferden på?

Imidlertid kan hyperaktiv atferd hos adopterte sees i sammenheng med tidlig tilknytning. Det fremkommer som nevnt tidligere lite informasjon om barnas første levetid, og flere av barna kan ha opplevd mange atskillelser. En forholdsvis høy prosentandel adopterte barn har levd på institusjoner eller barnehjem den første tiden. Hva slags omsorg barnet har fått der vet vi også svært lite om. Noe av atferden som for eksempel uro, ukonsentrasjon og oppmerksomhetssvikt, kan sees i sammenheng med barns tidligere erfaringer med å knytte seg til andre mennesker (Adopsjonsforum, 2006). Ukonsentrert og urolig atferd kan sees i lys av ulike årsaksforklaringer. Barnets skolefungering blir påvirket av barnets atferd. I denne undersøkelsen virker hyperaktiv atferd negativt inn på skolefaglige prestasjoner. Slik vi ser det, er ikke dette funnet så oppsiktsvekkende, sett i forhold til hva slags atferd skolen forventer av elevene.

Videre er det en negativ signifikant sammenheng mellom internalisert atferd og relasjoner i skolen. Ogden (2015) peker på internaliserte atferdsvansker når barn og unges vansker knyttes til både en emosjonell og en sosial komponent. Denne type atferd forstyrrer vanligvis ikke undervisningen, men kan derimot redusere elevenes skolefungering og læringsutbytte (Lund, 2012). Tidvis er barn og unge triste, sjenerte eller engstelige. Dette er ikke en unormal atferd dersom den ikke blir hemmende for den daglige fungeringen eller sørger for negative konsekvenser i forhold til læring.

I regresjonsanalysen virket internalisert atferd negativt inn på elevens evne til å skape relasjoner i skolen. Dette funnet underbygger det vi vet om internalisert atferd. Barn som har vansker for å skape relasjoner, er mer tilbaketrukket, blir lett såret og kan ha vansker med å

se andre inn i øynene. Relasjonen til læreren har betydning for elevenes forhold til andre elever, og lærerens rolle vil derfor være av betydning (Ogden, 2015).

Ettersom barn tilbringer store deler av sin hverdag i skolen, er det logisk å tenke at læreren har stor innflytelse på deres liv. I følge forskning på internaliserte barns vansker har læreren stor betydning for trivsel og læring. I sin meta-analyse av 19 studier, fant Nurmi (2012) at barn med internaliserte vansker har noe større sannsynlighet for å utvikle negative relasjoner med læreren enn elever som skårer høyt på skolefaglig utvikling. Likevel kan en hevde at lærerens rolle kan ha en positiv betydning for elever med internaliserte vansker. Det kan være logisk å tenke lærerens evne til og opparbeide en trygg relasjon hos eleven er av stor betydning. Vår tanke, er at lærerens evne til å vise forståelse for elevens situasjon, samt kunnskap om elevens vanske kan bidra til at læreren klarer å bygge en positiv relasjon. Likedan kan det tenkes at en positiv og trygg relasjon mellom adoptivbarn og lærer, åpner opp for hensiktsmessig tilrettelegging i skolehverdagen. Lærerens støtte kan ha stor betydning for elevens deltakelse og initiativ i relasjoner med jevnaldrende.

Drøfting – en oppsummering

Vi vil her fremheve hovedfunnene fra drøftingen. Undersøkelsen viser ikke signifikante forskjeller mellom adopterte og norskfødte barn i forhold til sosial kompetanse ved 4 og 6 år. Adoptivbarns sosiale kompetanse målt ved selvhverdelse og selvkontroll har allerede i 4 års alder betydning for barnas evne til å danne relasjoner i skolen ved 6 år. Jo bedre kompetanse ved 4 år, dess bedre relasjoner i skolen ved 6 år.

Videre viser adoptivbarnas evne til samarbeid positiv innvirkning på deres akademiske kompetanse og skolemotivering ved 6 år. Grad av hyperaktive atferd har negativ innvirkning på de samme variablene. Jo mer hyperaktiv atferd adoptivbarna viser, desto lavere akademisk kompetanse og skolemotivasjon har de. Selvhverdelse har positiv virkning for elevens evne til å danne relasjoner i skolen. Internalisert atferd har imidlertid en negativ påvirkning for elevens evne til å skape relasjoner i skolen.

10 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke barnehagelæreres og lærers vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse ved 4 år og deres skolefungering ved 6 år. Videre har vi også undersøkt om adoptivbarns sosiale kompetanse ved 6 år påvirker problematferd og deres skolefungering ved 6 år. For å undersøke dette, er det benyttet kvantitativ metode med survey som design. Metoden har gjort det mulig å sammenligne de deskriptive resultatene fra adoptivbarna ved 4 år med tilsvarende data som er gjennomført med norskfødte barn ved Atferdssenteret. Data fra adoptivbarn i skolen er sammenlignet med en ny kontrollgruppe av norskfødte barn på 6 år. Kontrollgruppens kriterier er som tidligere nevnt, barn fra samme klasse som adoptivbarnet, samme kjønn og nærhet i alder.

På grunnlag av resultater fra vår undersøkelse, kan vi hevde at adoptivbarn i barnehage og skole klarer seg bra sammenlignet med norskfødte barn. Undersøkelsen viser ikke signifikante forskjeller mellom adopterte og norskfødte barn på områdene sosial kompetanse ved 4 og 6 år. Resultatene fra undersøkelsen viser imidlertid at adoptivbarns sosiale kompetanse målt ved selvheldelse og selvkontroll allerede i 4 års alder og også deres selvheldelse ved 6 år, har betydning for barnas evne til å danne relasjoner i skolen ved 6 år. Jo bedre kompetanse på disse områdene ved 4 og 6 år, desto bedre relasjoner i skolen i 1. klasse.

Vi ser fra resultatene fra kontaktlærernes vurderinger at adoptivbarns samarbeidsferdigheter ved 6 år, gir sterke signifikante bidrag i å forklare både akademisk kompetanse og skolemotivering. Det er imidlertid også negative statistiske signifikante sammenhenger mellom enkelte delskalaer. Hyperaktiv atferd virker også negativt inn på adoptivbarns akademiske kompetanse og skolemotivering. Samtidig har internaliserte vansker en negativ innvirkning på relasjoner i skolen.

Funnene indikerer at sosial kompetanse ved 4 år har liten innvirkning på adoptivbarns skolefungering på 6 år, bortsett fra selvheldelse og selvkontroll for relasjoner i skolen. Som det fremkommer av resultatene i undersøkelsen, vil ulike informantgrupper kunne gi ulik informasjon. Barnehagelæreres vurderinger har foregått i en annen kontekst, enn læreres vurderinger. Vi kan med dette ikke gi noe tydelig svar på hvorfor de har vurderer adoptivbarna slik de gjør. Det kan tenkes at innad i de ulike utdanningsinstitusjonene stilles

det ulike krav og forventninger til hvordan barnehagelærer og lærer vurderer adoptivbarns utvikling. Tatt i betraktning er dette to ulike profesjonsutdanninger, som også er styrt av to ulike styringsdokumenter.

Sammenhengene er tydeligst ved å se på lærernes vurdering av sosial kompetanse, problematferd og skolefungering ved 6 år. Her kan vi nok hevde at adoptivbarns skolefungering vil bli påvirket dersom adoptivbarn har vansker innenfor sosial kompetanse og/eller problematferd ved 6 år. En god støtte og relasjon fra lærer kan være spesielt betydningsfull for adoptivbarn som strever. En hensiktsmessig tilrettelegging kan føre til at eleven får mulighet til å oppleve mestring, både faglig og sosialt. I motsatt fall kan en negativ lærer-elev relasjon være en ekstra belastning. Relasjonen kan sees på som en potensiell beskyttelses- eller risikofaktor for utvikling av problematferd, men også utviklingen av sosial kompetanse.

Vi vet også at manglende sosial kompetanse kan være en ledsagende faktor til utvikling av problematferd. Derfor kan sosiale kompetanse være en viktig beskyttelsesfaktor hvis barnet er særlig utsatt på en eller annen måte. Resultatene kan i tillegg tyde på at det finnes gode rutiner i barnehage og skole for å fremme sosiale ferdigheter. Adoptivbarnas godt utviklede sosiale ferdigheter kan bidra til en forbedret skolefungering. Man kan hevde at adoptivforeldrenes involvering også er med på å bidra til deres gode skolegang. Foreldrenes støtte gjør at utviklingen for adoptivbarna blir langt bedre enn om de hadde bodd i overbelastende familier eller på institusjon (van IJzendoorn et al., 2005).

Av resultatene i denne undersøkelsen kan vi si at de adopterte barna klarer seg bra i barnehage og skole. Det kan se ut som forskjellene mellom adopterte og norskfødte barn blir mindre, enten det er emosjonelt, sosialt eller med henblikk på deres skolefungering. Våre resultater kan indikere en videre positiv utvikling for denne gruppen.

10.1 Behov for videre forskning

Adoptivbarnas videre utvikling i skolen vil bli interessant å følge. Selv om forskning på adopterte barn har økt de senere årene, behøves det fremdeles mer kunnskap om denne gruppen barn og deres utvikling. Vårt inntrykk peker på lite forskning omkring sammenhengen mellom adoptivbarnas alder og utviklingen innenfor sosial kompetanse,

problematferd og skolefungering. Det vil derfor være interessant å se om videre forskning finner sammenfallende resultater mellom adopterte og norskfødte barn. Som tidligere nevnt var alle adoptivbarna to år da de kom til sin nye familie. Det vil derfor være interessant å se forskning hvor det inngår barn med høyere adopsjonsalder, og om en da vil få de samme resultatene som i denne undersøkelsen.

Det er spennende og gledelig at barna i dette prosjektet skal følges videre ut 3.klasse. Det vil i tillegg være interessant å se om den gode utviklingen følger det samme mønsteret som i 1. klasse. Vi håper at resultatene våre vil oppmuntre til videre forskning.

Litteraturliste

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Adopsjonsforum. (2004). *Adopterte barn i barnehagen*. Hentet 18. Januar 2016 fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_barnehagen.pdf
- Adopsjonsforum. (2006). *Adopterte barn i skolen*. Hentet 27. Januar 2016 fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_skolen.pdf
- Adopsjonsforum. (2015a). *Adopsjonsforberedende kurs*. Hentet 25. April 2016 fra <http://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/prosessen/1580/adopsjonsforberedende-kurs>
- Adopsjonsforum. (2015b). *Adopsjonsprosessen – trinn for trinn*. Hentet 18. Januar 2016 fra <http://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/prosessen/4559/adopsjonsprosessen-trinn>
- Adopsjonsforum. (2016). *Kan adopsjonsforberedende kurs bli bedre?* Hentet 23. April 2016 fra <http://www.adopsjonsforum.no/Article?parentCatName=Nyheter&firstChildcatName=Nyheter&artId=122496&artHeading=kan-adopsjonsforberedende-kurs-bli-bedre>
- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon (adopsjonsloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1986-02-28-8>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brodzinsky, D. M. (1993). Long-term Outcomes in Adoption. *The Future of Children*, 3(1), 153-166. Hentet fra https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/03_01_12.PDF
- Brodzinsky, D., Schechter, M. D. & Henig, R. M. (1992). *Being adopted. The lifelong search for self*. New York: Anchor Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol 1*,

- Theoretical Models of Human Development* (6. utg., s. 793-828). Hoboken, NJ.: John Wiley & Sons
- Bufdir. (2015). *Adoptere fra utlandet gjennom en organisasjon*. Hentet 18. Januar 2016
http://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/
- Bufetat. (2009). *Utenlandsadopsjon*. Hentet 22. Februar 2016 fra
<http://www.bufetat.no/adopsjon/utenlands/>
- Carli, A. & Dalen, M. (2006). *Adopsjonsfamilien: informasjon og veiledning til adoptivforeldre*. Hentet 02. April 2016 fra
http://www.bufdir.no/global/nbbf/Barnevern/BUF00041_Adopsjonfamilien.pdf
- Clifford, G. (2009). *Gruppeveiledning for adoptivforeldre*. Publisert av Bufetat, region Midt Norge. Hentet 02. April 2016 fra Bufdir
http://www.bufdir.no/global/nbbf/Adopsjon/Gruppeveiledning_for_adoptivforeldre_lifford_2009.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2. utg.) Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dalen, M. (1995). Learning difficulties among intercountry adopted children. *Nordisk pedagogikk*, Vol. 15 nr 4.
- Dalen, M. (2001). *School Performance Among Internationally Adopted Children in Norway*. *Adoption Quarterly*, Vol. 5 (2), 39-58.
- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier: rapport fra longitudinelt forskningsprosjekt*. Oslo: Akademika Forlag.
- Dalen, M & Rygvold, A-L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & Rygvold, A-L. (2004). *Barn adoptert fra Kina – i familien og på skolen*. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & Rygvold, A.-L. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 502-521). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s.220-239). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Dalen, M. & Theie, S. (2012). Internationally Adopted Children from Non-European Countries: General Development during the First Two Years in the Adoptive Family. *The Scientific World Journal*, 2012(2012), 1-9. Hentet 22. Januar 2016 fra <http://www.hindawi.com/journals/tswj/2012/375436/>
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5. utg.). London: Routledge.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inclusion av børn med særlige behov i grundskolen*. Rapport nr. 13, Dansk Clearinghouse for Udnannelsesforskning IUP: Aarhus univervitetet, København.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. (8. utg.). Boston: Pearson.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gärtner, K. & Heggland, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester* (2013:8). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet 25. Januar 2015 fra <http://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002205>
- Gresham, F.M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. New York: American Guidance System.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (2006). *Exceptional Learners. An Introduction to Special Education*. New York: Pearson.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routeledge.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 278-287.
- Jacobs, E., Miller, L. C. & Triella, L. G. (2010). Development and behavioral performance of internationally adopted preschoolers: A pilot study. *Child Psychiatry & Human Development*, 41, 15-29.
- Jennings, J. L. & DiPetre, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135-159.

- Juffer, F. & van IJzendorrn, M. H. (2005). Behavior Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees. A Meta-analysis. *JAMA*, 293(20), 2501-2515.
doi: 10.1001/jama.293.20.2501
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg, & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 26- 72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplanverket for grunn - og videregående opplæring* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 203-231). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvifte-Andresen, I-L. (1992). *Behavioral and school adjustment of 12-13 years olds internationally adopted children in Norway: a research Note*. I *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 33(2), 427-439.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (2013). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. (2. utg., s. 229-256). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K & Hauge, S. (2006). «*Fra rammeprogram til handling*»: Implementering av rammeprogrammet «*Du og jeg og vi to!*» med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barn. (HIO rapport 2006:8:28). Oslo: HiO.
- Lindblad, F., Hjern, A., & Vinnerljung, B. (2003). *Intercountry Adopted Children as Young Adults – A Swedish Cohort Study*. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol 73, No 2, 190-202

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-123). Oslo: Unipub.
- Lyngvi, M. S. & Rygvold, A.-L. (2004). *Adoptivbarn i barnehagen*. Hentet 22. Januar 2016 fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_barnehagen.pdf
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder: vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moser, G. (1997). Skola och jobb. Inget problem. I: *Invandare & Minoriteter*; 1, 29-31
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.02.2016 <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nicolaysen, J. (1998). Når eplet faller langt fra stammen – utenlandsadopterte og skolegang. *Norsk Skoleblad*; nr. 22, s. 26-28.
- Nordahl, T. (2000) *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:21. (2009). *Adopsjon – til barnas beste: en utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Nurmi, J-E. (2012). Students' Characteristics and Theacher-Child Relationships in Instruction: A Meta-Analysis. *Educational Reasearch Review*, 7(3), 177-197
- Odenstad, A., Hjern, A., Lindblad, F., Rasmussen, F., Vinnerljung, B. & Dalen, M. (2008). Does age at adoption and geographic origin matter? A national cohort study of cognitive test performance in adult inter-country adoptees. *Psychological Medicine*, 38(12), 1803-1814
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. (BVU rapport 1995:3). Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using the SPSS program* (4. Utg.). Maidenhead: McGraw-Hill; Open University Press.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social Competence in Context: The Contributions of Family, School and Culture*. International Series in Experimental Social Psychology. New York: Pergamon.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stams, G. J. M., Juffer, F., Rispen, J. & Hoksbergen, R. A. C. (2000). The Development and Adjustment of 7-year-old Children Adopted in Infancy. *Journal of Child Psychiatry*. Vol. 41:4, no 8, 1025-1037
- Statistisk sentralbyrå (2015a). *Adopsjoner, 2014*. Hentet 15. Januar 2016
<http://ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar>
- Statistisk Sentralbyrå (2015b) *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet 25. Januar 16
<http://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Sætersdal, B. & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg?: adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle delen av læreplanen* (bokmål). Hentet 1. Februar 2016
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_en_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F. & Klein Poelhuis, C. W. (2005). Adoption and cognitive development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Non-adopted Children's IQ and School Performances. *Psychological Bulletin*. Vol. 131(2), 301-316
- Verhulst, F. C., Althaus, M. & Verluis-den Bierman, H. (1990). Problem Behaviour in International Adoptees. I. An Epidemiological Study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 94-103. doi: 10.1097/00004583-199001000-00015
- Vonheim, K. (2013). *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn: En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo.

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. I G.G. Bear & K. M. Minke (red.), Children's needs III: Development, prevention, and intervention (s. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Vedlegg 1 – Godkjenning REK – 4 år



UNIVERSITETET I OSLO DET MEDISINSKE FAKULTET

Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitet i Oslo
Postboks 1140 Blindern

Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk Sør-Øst C (REK Sør-Øst C)
Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 84 46 67

E-post: t.e.svanes@medisin.uio.no

Nettadresse: <http://helseforskning.etikkom.no>

Dato: 08.09.09

Deres ref.:

Vår ref.: 2009/ 218 (oppgis ved henvendelse)

Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling - fortsettelse

Vi viser til søknad mottatt til frist 03.08.09 om forhåndsgodkjenning av ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden er blitt vurdert av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk i henhold til lov av 20. juni 2008 nr. 44, om medisinsk og helsefaglig forskning (helseforskningsloven) kapittel 3, med tilhørende forskrift om organisering av medisinsk og helsefaglig forskning av 1. juli 2009 nr 0955.

Prosjektet ble behandlet første gang i møte 18.06.09, hvor det ble avslått. Prosjektet ble behandlet på nytt i møte 25.08.09. Til møte forelå prosjektleders svar på komiteens vedtak, med revidert prosjektdesign.

Forskningsetisk vurdering

Prosjektet, slik det nå fremkommer av prosjektleders svar, er svært avgrenset sammenlignet med den opprinnelige søknaden. Formålet er nå tosidig: Å forespørre foreldrene om å få gjøre en oppfølgingsundersøkelse i barnehagen rett etter at barnet har fylt fire år. Videre å forespørre om foreldrene kan kontaktes for en ny oppfølging når barna har begynt på skolen.

Prosjektleder anfører i brev av 06.07.09 at *skoleundersøkelsen må planlegges nærmere i samarbeid med Atferdssenterets prosjekt, og vil komme tilbake for en nærmere redegjørelse for denne undersøkelsen senere.*

Komiteen godkjenner at det kan gjøres en oppfølging i barnehagen rett etter at barna er fylt fire år. Komiteen godkjenner at foreldrene informeres om at de kan forvente å bli forespurt på nytt når barna begynner på skolen.

Komiteen forutsetter at denne skolestudien søkes REK som et nytt prosjekt.

Komiteen ber også om at revidert studieprotokoll for prosjektet slik det nå foreligger sendes komiteen.

Ut fra dette setter komiteen følgende vilkår for prosjektet:

1. Studieprotokoll revideres slik at denne er i samsvar med prosjektet slik det nå blir godkjent.
2. En videre oppfølgingsstudie i skolen søkes som nytt prosjekt dersom dette blir aktuelt.

Vedtak:

Komiteen godkjenner prosjektet under forutsetning av at ovennevnte vilkår oppfylles.

I tillegg til vilkår som fremgår av dette vedtaket, er tillatelsen gitt under forutsetning av at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i svarbrev til komiteen av 06.07.09, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Komiteens avgjørelse var enstemmig.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jfr. helseforskningsloven § 10, 3 ledd og forvaltningsloven § 28. En eventuell klage sendes til REK Sør-Øst C (jfr. forvaltningsloven § 32). Klagefristen er tre uker fra den dagen du mottar dette brevet (jfr. forvaltningsloven § 29).

Med vennlig hilsen

Arvid Heiberg (sign.)
professor dr. med.
leder


Tor Even Svanes
komitésekretær

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal:
<http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til: post@helseforskning.etikkom.no
Vennligst oppgi vårt saksnummer/referansenummer i korrespondansen.

Vedlegg 2 – Godkjenning REK - 6 år



Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK sør-øst	Gjøril Bergva	22845529	05.01.2012	2011/914
			Deres dato:	Deres referanse:
			09.12.2011	

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk
Postboks 1140 Blindern
0318 Oslo

2011/914 C Internasjonalt adopterte barn på skolen. En oppfølgingsundersøkelse av studien

Vi viser til innsendt prosjektendringsskjema for ovennevnte studie mottatt 09.12.2011, kommunikasjon per e-post med prosjektleder og revidert informasjonsskriv ettersendt 21.12.2011.

Forskningsansvarlig: Universitetet i Oslo
Prosjektleder: Monica Dalen

Endringene innebærer følgende:

Endringen består i at intervjuundersøkelsen utgår, og at det i stedet gjennomføres en spørreskjemaundersøkelse.

Vurdering

REK har vurdert endringsøknaden og har ingen forskningsetiske innvendinger mot endringen av prosjektet.

I informasjonsskrivet som var vedlagt endringsmeldingen, står det at man ønsker at mor tar seg tid til å svare på spørsmålene. Komiteen fant ingen begrunnelse for dette når brevet ellers var rettet til begge foreldre. Komiteen ba prosjektleder redegjøre for dette før den tok stilling til prosjektendringen. I sitt svar oppga prosjektleder at setningen om at mor skal svare på spørsmålene er strøket og nytt informasjonsskriv var vedlagt.

Komiteen ønsker å gjøre oppmerksom på at den er innstilt på å tillate at kun mor skal svare på spørsmålene, men at det må gis en begrunnelse for dette.

Vedtak

Komiteen godkjenner prosjektendringen.

Tillatelsen er gitt under forutsetning av at prosjektendringen gjennomføres slik det er beskrevet i prosjektendringsskjemaet og endringsprotokoll, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Forskningsprosjektets data skal oppbevares forsvarlig, se personopplysningsforskriften kapittel 2, og Helseinspektorens veileder for *Personvern og informasjonssikkerhet i forskningsprosjekter innenfor helse- og omsorgssektoren*.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jf.

Besøksadresse: Gullhaug torg 4 A, Nydalene, 0484 Oslo	Telefon: 22845511 E-post: post@helseforskning.etikkom.no	All post og e-post som inngår i saksbehandlingen, bes adressert til REK sør-øst og ikke til enkelte personer	Kindly address all mail and e-mails to the Regional Ethics Committee, REK sør-øst, not to individual staff
	Web:		

Forvaltningslovens § 28 flg. Eventuell klage sendes til REK Sør-Øst. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal: <http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til: post@helseforskning.etikkom.no.

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen,

Arvid Heiberg (sign.)
leder
prof.dr.med

Gjøril Bergva
rådgiver

Kopi til: universitetsdirektor@uio.no

Vedlegg 3 – Informasjon til barnehagelærere



**Internasjonalt
adopterte barns
sosiale utvikling**

Oslo,

Til barnehage
v/styrer

Som ledd i et longitudinelt forskningsprosjekt om internasjonalt adopterte barn, har vi fått tillatelse til å kontakte barnehagen av foreldrene til XXXX (se vedlagte informasjon om prosjektet).

Vedlagt oversendes spørreskjemaet som skal fylles ut av den førskolelæreren i barnehagen som kjenner det aktuelle barnet best.

Fint om du kan levere skjemaet til denne personen og be vedkommende om å besvare skjemaet og postlegge det i vedlagte frankerte svarvolutt.

Takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Monica Dalen
prosjektleder

Vedlegg 4 – Spørreskjema barnehagelærer



Prosjektet Barns sosiale utvikling - Fortsettelse
v/Prosjektleder Terje Ogdén,
Atferdssenteret, Postboks 7053 Majorstuen, 0306 Oslo



Spørreskjema om barnets sosiale kompetanse og atferd i barnehagen ved 4 års alder

Spørreskjemaet skal fortrinnsvis fylles ut av den førskolelæreren i barnehagen som kjenner barnet best. Spørreskjemaet inngår i prosjektet *Barns sosiale utvikling - Fortsettelse* som barnehagen deltar i.

KODENUMMER

Kodenummer for skjemaet (2 bokstaver og 4 siffer)

OM DEG SELV

Kjønn:

Mann Kvinne

Hva slags stilling har du?

- Pedagogisk leder
 Førskolelærer
 Styrer
 Pedagogisk leder på disp.
 Assistent
 Spesialpedagog/støttepedagog
 Annen: _____

Hva slags utdanning har du?

- Førskolelærer
 Spesialpedagog
 Lærer
 Fagarbeider
 Annen: _____

Hvor mange år til sammen har du arbeidet i barnehage? _____ år

Hvor mange måneder har du hatt daglig kontakt med dette barnet? _____ måneder

Fylte du ut tilsvarende skjema for dette barnet da det var 3 år?

Ja Nei Usikker

OM BARNEGRUPPEN

Hvor stor er den gruppen som kan betraktes som barnets gruppe?

Navn på gruppen eller avdelingen:

Laveste alder på barna i denne gruppen _____ barn

Høyeste alder på barna i denne gruppen _____ år

Hvor mange av barna i denne gruppen har fulltidsplass? _____ barn

Kontakt oss gjerne:

Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no
Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no
www.barnssosialeutvikling.no

1

SOSIAL KOMPETANSE

*Vi ønsker å få vite noe om **hvor ofte** barnet viser bestemte sosiale ferdigheter. Les hvert av utsagnene nedenfor og tenk igjennom atferden til dette barnet i løpet av de siste par månedene. Kryss så av for hvor ofte du mener barnet viser den aktuelle kompetansen.*

Sosial kompetanse (Kari Lamer)	Hvor ofte				
	1 Svært sjelden	2 Sjelden	3 Av og til	4 Ofte	5 Svært ofte
Tar initiativ til kontakt (på en OK måte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser at hun/han ser at andre er glade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har lyst til å delta i lek eller andre gruppeaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjelper de andre barna uten å bli bedt om det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjør det du ber hun/han om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar ordet når flere er samlet (på en OK måte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venter på tur i spill og andre aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser at hun/han ser at andre er lei seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar selv initiativet til å bli med på andre barns lek eller aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjelper deg uten å bli bedt om det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fullfører oppgaver som det blir satt til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Møter nye mennesker med åpenhet, tar øyekontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan styre sinnet sitt i konflikter med de andre barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser at hun/han ser at andre er sinte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar initiativ til lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Støtter og oppmuntrer de andre barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjør de oppgavene hun/han får innen avsatt tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reagerer kritisk på regler som oppleves som urettferdige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jenker seg (gir seg, innordner seg, innrømmer egne feil, tilgir andre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser at hun/han ser at andre er redde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Involverer seg fullt og helt i sosial rollelek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt oss gjerne:

Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no,
 Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no,
www.barnssosialeutvikling.no

2

Sosial kompetanse (Kari Lamer)	Hvor ofte				
	1 Svært sjelden	2 Sjelden	3 Av og til	4 Ofte	5 Svært ofte
Hjelper andre barn i konfliktsituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rydder opp etter seg når leken/aktiviteten avsluttes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan stå imot gruppepress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inngår kompromisser i konfliktsituasjoner, f.eks. ved å endre på egne meninger eller fire på egne ønsker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjenkjenner, og kan sette ord på, andres følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får lett venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sier noe hyggelig, gir komplimenter, til de andre barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sier tydelig ifra når hun/han synes noe er urettferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan styre sinnet sitt i konflikter med voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BARNETS ATFERD - HVOR OFTE

Nå kommer det noen spørsmål om ting som barn kan gjøre. Noen av disse tingene har barnet aldri gjort, og noen ting gjør det ofte. Hvor ofte gjør barnet disse tingene? Svar "Aldri" hvis barnet ikke har gjort det som det blir spurt om i løpet av det siste året.

Barnets atferd	Hvor ofte gjør barnet dette?						
	Aldri/ Ikke i det siste året	En enkelt gang	1-3 ganger i måned- en	En gang i uken	2-3 ganger i uken	1-2 ganger per dag	3 ganger per dag (eller oftere)
Slår andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slår voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dytter noen for å få viljen sin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lugger noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klyper noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaster ting på andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sparker noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biter noen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt oss gjerne:

 Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no,
 Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no,
www.barnssosialeutvikling.no

3

Barnets atferd	Hvor ofte gjør barnet dette?						
	Aldri/ Ikke i det siste året	En enkelt gang	1-3 ganger i måned- en	En gang i uken	2-3 ganger i uken	1-2 ganger per dag	3 ganger per dag (eller oftere)
Ødelegger leker eller ting i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vil ikke følge regler i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stikker av fra barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre barn vil ikke leke med ham/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lekeslås bare for moro skyld med et annet barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VENNER OG LEK

	Ja	Nei
Har barnet en spesiell venn eller en bestevenn i barnehagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har barnet savnet en venn/ bestevenn som har sluttet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reagerer barnet positivt når et <i>kjent</i> barn kommer bort til han/henne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reagerer barnet positivt når et <i>ukjent</i> barn kommer bort til han/henne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor mange venner leker barnet vanligvis sammen med i barnehagen?	stk venner	

BARNETS ATFERD DE SISTE 2 MÅNEDENE

Nedenfor er en liste med utsagn som beskriver barn. For hvert utsagn som beskriver barnet **nå eller de siste 2 måneder**, krysser du av for om beskrivelsen **stemmer veldig bra eller ofte**, om beskrivelsen **stemmer delvis eller noen ganger**, eller om beskrivelsen **ikke stemmer**. Vennligst svar så godt du kan på alle punktene, selv om noen ikke passer på barnet.

	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Har smerter eller vondt (uten medisinsk grunn; ikke ta med magesmerter eller hodepine)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfører seg som yngre enn sin alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unngår å se andre i øynene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt oss gjerne: Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no,
 Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no,
www.barnssosialeutvikling.no

4

	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Kan ikke konsentrere seg, være oppmerksom lengre tid av gangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan ikke sitte stille, er urolig eller hyperaktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tåler ikke at ting ikke er på plass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tåler ikke å vente, vil ha alt med en gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klenger på voksne eller er for avhengig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apatisk eller umotivert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slem mot dyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trassig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ønsker må oppfylles umiddelbart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ødelegger sine egne ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ødelegger ting som tilhører andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dagdrømmer eller fortaper seg i tankene sine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulydig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir urolig av enhver forandring i faste rutiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobber, plager eller er slem mot andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svarer ikke når andre snakker til ham/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har vanskelig for å følge rettledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser ikke ut til å ha skyldfølelse etter å ha gjort noe galt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstyrrer andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir lett frustrert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir lett såret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer ofte i krangel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir for urolig når atskilt fra foreldrene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hodepine (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slår andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skader dyr eller mennesker uten å ville det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser ulykkelig ut uten god grunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er ofte sint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt oss gjerne:

Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no,
 Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no,
www.barnsosialeutvikling.no

5

	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Føler seg kvalm (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervøse bevegelser eller rykninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervøs, overfølsom eller anspent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fullfører ikke oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urolig, vimsete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Går løs på andre fysisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er klosset eller har dårlig samordning av bevegelsene sine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Straff endrer ikke hans/hennes adferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifter raskt fra en aktivitet til en annen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nekter å delta i aktiv lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uoppmerksom, blir lett distraheret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriker mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Virker lite mottagelig for kos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir lett sjenert eller flau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egoistisk eller vil ikke dele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser lite varme følelser for andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser lite interesse for ting rundt seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir ikke likt av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magesmerter eller kolikk (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sta, mutt eller irritabel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plutselige forandringer i humør eller følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Furter mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erter mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raserianfall eller hissig gemytt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For opptatt av orden eller renslighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For redd eller engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke samarbeidsvillig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulykkelig, trist eller deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt oss gjerne:

Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no.
 Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no.
www.barnssosialeutvikling.no

6

	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Blir oppskaket av nye personer eller situasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brekninger, kaster opp (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Går sin vei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ønsker mye oppmerksomhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sutrete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbaketrukket, engasjerer seg ikke i andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymrer seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har smerter eller vondt (uten medisinsk grunn; ikke ta med magesmerter eller hodepine)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfører seg som yngre enn sin alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BARNETS AKTIVITETSNIVA

	Svar med det alternativet som passer best til hver påstand				
	Veldig typisk	Ganske typisk	Både/og	Lite typisk	Ikke typisk
Barnet er alltid på farten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet beveger seg vanligvis i et rolig tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet er full av energi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet foretrekker stillesittende, rolig lek fremfor å leke mer aktivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BARNET OG BARNEHAGEN

Hvordan virker det som om barnet trives i barnehagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Svært godt	Godt	Både og	Dårlig	Svært dårlig
Virker barnet vanligvis fornøyd når det blir levert i barnehagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Svært fornøyd	Nokså fornøyd	Verken fornøyd eller misfornøyd	Nokså misfornøyd	Svært misfornøyd
Virker barnet vanligvis fornøyd når det blir hentet i barnehagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Svært fornøyd	Nokså fornøyd	Verken fornøyd eller misfornøyd	Nokså misfornøyd	Svært misfornøyd

UTFORDRENDE ATFERD I BARNEGRUPPEN

Er det noen barn i gruppen som viser så mye utfordrende atferd at det er et problem for andre barn?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nei, ingen av barna viser mye utfordrende atferd	Ja, ett barn i gruppen viser mye utfordrende atferd	Ja, to eller flere barn i gruppen viser mye utfordrende atferd
<i>Med utfordrende atferd menes at flere av følgende beskrivelser passer inn:</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • har hissig temperament • slår, klorer, lugger, dytter andre barn • følger ikke beskjeder, forstyrrer, stikker av • ertes eller plager andre barn • tar ting fra andre, ødelegger ting • samarbeider dårlig, leker ikke godt sammen med andre barn, har dårlige sosiale ferdigheter for sin alder 			
(Regn ikke med det barnet som skjemaet omhandler.)			

EVENTUELL UTDYPING

Her har du mulighet for å skrive inn tilleggsinformasjon hvis du ønsker det.

TAKK FOR DIN HJELP!

Kontakt oss gjerne: Marianne T. Martinsen, forsker, mobil: 91 69 35 68, e-post: m.t.martinsen@atferdssenteret.no,
 Harald Janson, forsker, telefon: 23 20 58 43, e-post: harald.janson@atferdssenteret.no,
www.barnssosialeutvikling.no

Vedlegg 5 – Informasjon til lærer



Internasjonalt
adopterte barns
sosiale utvikling

Kjære kontaktlærer

For tiden gjennomføres det et større longitudinelt forskningsprosjekt om internasjonalt adopterte barns utvikling. Prosjektet ledes av professor Monica Dalen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Prosjektet har fulgt opp barn som ble adoptert fra utlandet i årene 2007-2009 med personlige intervjuere med adoptivforeldrene ved 2, 3 og 4 år.

De eldste barna begynte på skolen høsten 2011, og et nytt kull begynte høsten 2014. Prosjektet skal nå følge dette kullet gjennom første skoleår. Som en del av denne oppfølgingen inngår det en spørreskjemaundersøkelse til kontaktlærer i 1. klasse. Denne undersøkelsen gjennomføres av forskerne Steinar Theie og Anne-Lise Rygvold i samarbeid med prosjektlederen. Av foreldrene til et internasjonalt barn som du er kontaktlærer for, har vi fått tillatelse til å henvende oss til deg som elevens kontaktlærer. Vi ønsker å få din vurdering av hvordan eleven har det på skolen og hvordan barnet greier seg rent faglig.

For å kunne vurdere adoptivbarnas faglige og sosiale fungering på skolen i forhold til norskfødte elever, ønsker vi å ha en sammenligningsgruppe. Vi er klar over at barn som er adoptert fra utlandet ofte har hatt en vanskelig start i livet som kan gjøre det urettferdig å sammenholde deres atferd og prestasjoner med norskfødte barns. Samtidig går de i klasse med jevnaldrende norskfødte elever og skal ta eksamen på linje med dem etter fullført grunnskole.

Vi ber deg derfor om å fylle ut de to vedlagte spørreskjemaene. Det ene skal fylles ut for den **adopterte** eleven, og det andre for en **norskfødt** elev. Denne eleven skal ha **samme kjønn som den adopterte og være mest mulig lik i alder** (født samme år og helst samme måned). Vi skal ikke ha navn eller andre opplysninger om den norskfødte eleven slik at denne eleven forblir anonym for oss.

Når spørreskjemaene er utfylt, kan de legges i vedlagte, frankerte svarkonvolutt og sendes tilbake til adressaten **innen 20. april** i år.

Prosjektet er godkjent av Regional Etisk Komite (REK) og følger generelle etiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekter.

Skulle det være behov for ytterligere opplysninger om skoleundersøkelsen, kan prosjektleder kontaktes.

Vi håper du tar deg tid til å svare på spørsmålene. Jo høyere svarprosent undersøkelsen oppnår, dess større verdi vil resultatene kunne tillegges. Som en liten takk for din innsats vedlegges et gavekort på kr. 200.

Monica Dalen
Professor, prosjektleder
Mobil: 91514318, e-post: monica.dalen@isp.uio.no

Vedlegg 6 – Spørreskjema lærere

Spørreskjema til lærere

Adopsjonsstudien 2012

UNIVERSITETET I OSLO

Monica Dalen, Anne-Lise Rygvold & Steinar Theie

GENERELT

- | | | |
|--------------|--|---|
| 1. Eleven er | jente
<input type="checkbox"/> | gutt
<input type="checkbox"/> |
| | norskfødt | adoptert fra utlandet |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
2. Elevens alder er _____ år _____ mnd
3. Hvor lenge har du hatt eleven? _____ mnd
4. Fravær inneværende skoleår? _____ dager

SKOLESTARTEN

- | | | | | |
|---|--|--|---|--------------------------|
| 5. Hadde du kontakt med barnehagen eleven gikk i før skolestart? | ingen kontakt
<input type="checkbox"/> | en gang
<input type="checkbox"/> | flere ganger
<input type="checkbox"/> | |
| | i liten grad | i noen grad | i stor grad | i meget stor grad |
| 6. I hvor stor grad fikk du informasjon om eleven før du møtte han/henne? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Var du i kontakt med noen hjelpeinstans i forbindelse med skolestart | | nei
<input type="checkbox"/> | ja
<input type="checkbox"/> | |
- Hvis ja, hvilken? _____

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. Hvordan var den første tiden på skolen: | lite god | ganske god | god | meget god |
| <i>faglig?</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <i>sosialt?</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KLASSEN

9. Hvor mange elever er det i klassen? _____
- | | | | | |
|---|--|---|---|---|
| 10. Har klassen hatt vikarer inneværende skoleår? | nei
<input type="checkbox"/> | 1-2 ganger
<input type="checkbox"/> | 3-4 ganger
<input type="checkbox"/> | 5 ganger el. mer
<input type="checkbox"/> |
| 11. Hvordan er klassens faglige nivå? | | over middels
<input type="checkbox"/> | middels
<input type="checkbox"/> | under middels
<input type="checkbox"/> |
| 12. Hvordan er elevens faglige nivå? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SPRÅKFERDIGHETER

I forhold til barn på samme alder hvor godt passer følgende utsagn for barnet? Bruk skalaen fra 1 til 5. Vennligst kryss av for hvert utsagn. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart

	helt galt			helt riktig	
	1	2	3	4	5
1. Glemmer ord som han/hun vet hva betyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Blander sammen ord med lik mening (f eks skjorte, genser, jakke)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har vansker med å forstå hva vanlige ord betyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Har problemer med å svare på spørsmål like raskt som andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leter ofte etter de riktige ordene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bruker ufullstendige setninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bruker korte setninger når han/hun skal svare på spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Har vansker med å gjenfortelle en historie han/hun har hørt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Det virker som om det han/hun lærer ikke fester seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Har vansker med å huske ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Har vansker med å forstå hva andre sier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Misforstår muntlige instruksjoner og beskjeder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Har problemer med å huske beskjeder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Misoppfatter situasjoner og hendelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Eleven er vanskelig å forstå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Har problemer med å gi uttrykk for behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Blir ikke forstått av andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tar sjelden språklig initiativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Har problemer med å uttale ordene riktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Mestrer ikke dialog med jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PROBLEMATFERD

Les hvert av utsagnene nedenfor og tenk på elevens atferd for tiden. Bestem deg for **hvor ofte** du mener eleven gjør det som står beskrevet. Hvis eleven aldri utfører handlingen, kryss av i ruten for **aldri**. Hvis eleven utfører handlingen **av og til**, kryss av i denne ruten. Hvis eleven utfører handlingen **ofte**, kryss av i denne ruten. Hvis eleven utfører handlingen **svært ofte**, kryss av i denne ruten. Sett bare ett kryss for hvert utsagn.

	aldri	av og til	ofte	svært ofte
1. Slåss med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mangler selvtillit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Truer eller plager andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Virker ensom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Blir lett distraheret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bryter inn i andres samtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Forstyrrer pågående aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Er engstelig for å være i grupper med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Blir lett forlegen/flau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Lytter ikke til hva andre sier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Krangler med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Svarer tilbake når voksne irettesetter ham/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Blir lett sint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Har sinneutbrudd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Liker å være for seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Virker trist og deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Handler impulsivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Er rastløs og urolig, stadig i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SOSIALE FERDIGHETER I SKOLEN

Les hvert av utsagnene nedenfor og tenk på elevens atferd for tiden.. Bestem deg for **hvor ofte** du mener eleven gjør det som står beskrevet. Hvis eleven aldri utfører handlingen, kryss av i ruten for **aldri**. Hvis eleven utfører handlingen **av og til**, kryss av i denne ruten. Hvis eleven utfører handlingen **ofte**, kryss av i denne ruten. Hvis eleven utfører handlingen **svært ofte**, kryss av i denne ruten. Sett bare ett kryss for hvert utsagn.

	aldri	av og til	ofte	svært ofte
1. Kontrollerer sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Er kritisk til regler som han virke urettferdige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Endrer egne meninger i konflikter for å oppnå enighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Reagerer egnet på gruppepress fra jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Omtaler seg selv i positive vendinger når det er egnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Inviterer andre til å bli med på aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bruker ledig tid (fritid) på en konstruktiv/positiv måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fullfører arbeidsoppgaver i timene i tide i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Har lett for å få venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Reagerer egnet på erting fra jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Kontrollerer sinnet sitt i konflikter med voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tåler å få kritikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tar initiativ til samtaler med jevnaldrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bruker tiden konstruktivt mens han/hun venter på hjelp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gjør skolearbeidet riktig/korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sier i fra når han/hun mener at du har behandlet ham/henne urettferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Godtar medelevers/kameraters forslag til aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>