

Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, atferdsmønster og akademiske kompetanse i 1. og 3.klasse.

En kvantitativ studie av adoptivbarns sosiale og skolefaglige utvikling

Anne Marte Paasche



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Tittelblad

Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, atferdsmønster og akademiske kompetanse i 1. og 3.klasse. En kvantitativ studie av adoptivbarns sosiale og skolefaglige utvikling.

Copyright Anne Marte Paasche

2017

Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, atferdsmønster og akademiske kompetanse i 1. og 3. klasse. En kvantitativ studie av adoptivbarns sosiale og skolefaglige utvikling.

Anne Marte Paasche

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven er tilknyttet det større longitudinelle forskningsprosjektet «Utenlandsadopterte barn i skolen – en oppfølgingsstudie» ledet av professor Monica Dalen ved Universitetet i Oslo, intitutt for spesialpedagogikk.

Internasjonalt adopterte barn har hatt en annerledes start på livet ved å oppleve tidlig separasjon fra sin biologiske mor, og der den første levetiden tilbringes på institusjon, i fosterhjem eller en veksling mellom disse. Under slike omstendigheter kan barna ha blitt eksponert for ulike negative pre-adoptionsfaktorer som gjør barna sårbare for utvikling av sosiale, emosjonelle og skolefaglige vansker. Forskningsresultater viser at adopsjonen bidrar positivt i utviklingen av barnets motstandsdyktighet, og de fleste adoptivbarn klarer seg bra etter en viss omstillingsperiode i sin nye familie. Likevel viser noen av barna større forsinkelser i sin kognitive og sosiale utvikling, hvilket kan hemme deres sosiale fungering og læringsforutsetninger i skolen. Sosial kompetanse og gode relasjoner til medelever og lærere er av stor betydning for et godt læringsmiljø, skolefaglig og personlige utvikling. Sammenholdt med det som foreligger av forskningsbasert kunnskap om internasjonalt adopterte barns kognitive utvikling og skoleprestasjoner, er det gjort færre undersøkelser som direkte tar for seg adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferdsmønstre i skolen.

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke hva som kjennetegner internasjonalt adopterte barns sosiale og skolefaglige utvikling fra 1. til 3.klasse, sammenlignet med norskfødte barn. Det var av særlig interesse å undersøke hvordan adoptivbarnas sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre utvikler seg i denne tidsperioden, og hvilken betydning adoptivbarns sosiale ferdigheter og atferd har for deres skoleferdigheter.

Studien har en kvantitativ tilnærming, og er basert på en tverrsnitt survey med bruk av spørreskjema som datainnsamlingsmetode. Lærerrapporteringer for 116 internasjonalt adopterte barn og 90 norskfødte barn ble samlet inn ved bruk av skalaer fra ”The Social Skills Rating System – Teacher version” samt enkelte skalaer konstruert for det øvrige forskningsprosjektets formål. Barna ble vurdert med det samme måleinstrumentet i både 1. og 3.klasse. Da ikke alle lærerne hadde mottatt spørreskjemaene for 3.klasse ved denne studiens oppstart, bestod utvalget i 3.klasse av 79 adoptivbarn og 74 norskfødte barn.

Undersøkelsen benyttet independent samples og paired samples t-test, korrelasjonsanalyse og en multipel regresjonsanalyse for å besvare følgende problemstillinger:

1. I hvilken grad er det forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og norskfødte barn i 1. og 3.klasse når det gjelder relasjoner i skolen, skolemotivasjon, akademisk kompetanse, sosial kompetanse, problematferd og skolens samarbeid med hjemmet?
2. Hva kjennetegner adoptivbarns utvikling fra 1. til 3.klasse når det gjelder relasjoner i skolen, skolemotivasjon, akademisk kompetanse, sosial kompetanse, problematferd og skolens samarbeid med hjemmet?
3. I hvilken grad bidrar internasjonalt adopterte barns sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1.klasse til å forklare deres skoleferdigheter i 3.klasse?

Resultatene fra undersøkelsen viser at både adoptivbarna og de norskfødte barna vurderes av sine lærere å ha gode relasjoner i skolen, skolemotivasjon, sosial kompetanse og akademisk kompetanse. Adoptivbarnas gjennomsnitt var noe lavere på disse skalaene, men forskjellene er ikke signifikante. Lærerne vurderer samarbeidet med adoptivbarnas foreldre som signifikant bedre enn samarbeidet med de norskfødte barnas foreldre. Forskjellen er signifikant i både 1.klasse og 3.klasse. Adoptivbarna viser også signifikant større grad av hyperaktiv atferd i 3.klasse, sammenlignet med de norskfødte barna. Videre ble det funnet en signifikant liten reduksjon i adoptivbarnas skolemotivasjon fra 1. til 3.klasse. Lærerne vurderte også kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og adoptivbarnas foreldre som noe mindre godt i 3.klasse, sammenholdt med samarbeidet i 1.klasse. Adoptivbarna viser en signifikant, positiv fremgang i utviklingen av sosial kompetanse på ferdighetsdimensjonene selvkontroll og selvhverdelse. Spredningen i adoptivgruppen er imidlertid stor på de fleste av variablene i undersøkelsen, og viser at adoptivbarna er en uensartet gruppe. Resultatene viser også at sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre har en signifikant og tydelig sammenheng med adoptivbarnas akademiske kompetanse i 1. og 3.klasse. Sosial kompetanse i 1.klasse med ferdighetsdimensjonen ”samarbeid” ga et signifikant, unikt bidrag i prediksjonen av akademisk kompetanse i 3.klasse. Det konkluderes med at resultatene i sin helhet er lovende og at utviklingen går riktig vei for de aller fleste av adoptivbarna. Likevel ble det funnet indikasjoner på at noen av adoptivbarnas utviklingsbaner kan være på vei inn i et negativt spor som bør undersøkes nærmere for å kunne komme en uheldig utvikling i møte. Studiens resultater har visse begrensninger ved å kun basere seg på lærerrapporteringer. Det er også begrenset hvem funnene kan generaliseres til da adoptivbarna i utvalget er trukket fra en bestemt kohorte med visse kjennetegn som ikke deles med resten av populasjonen.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på seks lange, men også svært lærerike og spennende år som student. Veien blir til mens man går, sies det. Dette kunne ikke ha vært mer sant i mitt tilfelle. Fra å fullføre en bachelor i psykologi ved NTNU gikk veien videre til årsstudium og deretter masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg angrer ikke på noen av de valgene jeg har tatt, og er stolt over å ha kommet dit jeg er i dag.

Jeg er svært takknemlig over at jeg fikk muligheten til å delta i dette forskningsprosjektet. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Steinar Theie for gode samtaler, råd og konstruktive tilbakemeldinger. Din faglige tyngde og trygge utstråling bidro til at jeg selv klarte å senke skuldrene og finne ro i en til tider utfordrende skriveprosess.

Jeg vil også takke forskergruppen; Monica Dalen, Steinar Theie og Anne-Lise Rygvold. Takk for deres faglige engasjement og for at jeg fikk ta del i og benytte meg av data fra deres forskningsprosjekt.

Videre vil jeg rette en spesiell takk til min kjære tante Janne. De lange telefonsamtalene og dine kloke ord har motivert meg og støttet meg når vanskelige tanker har skygget for lyset. Takk til verdens beste mamma, storesøster Linn og min nydelige mormor. Dere stiller alltid opp, og har heiet på meg og fulgt meg hvert skritt på veien.

En stor takk må også gis til min beste venninne Maria. Til tross for store avstander og hektiske hverdager har vennskapet bestått i over ti år. Takker også for korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger på masteroppgavens innhold. Du er en engel.

Til slutt vil jeg si tusen takk til min kjære Henrik som frivillig flyttet inn med meg under masteroppgaveskrivingen og alt hva dette har å by på. Du tok utfordringen på strak arm. Takk for at du har vært tålmodig med meg, og for alt du har gitt av kjærighet og omsorg under en lang skriveprosess.

Oslo 31.05.2017

Anne Marte Paasche

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Introduksjon til tema	1
1.2	Bakgrunn for masteroppgaven.....	2
1.2.1	Formål og problemstilling.....	2
1.2.2	Avgrensning	3
1.3	Oppgavens videre oppbygging.....	4
1.4	Begrepsavklaring.....	4
2	Adopsjon.....	5
2.1	Hva er adopsjon?.....	5
2.2	Utenlandsadopsjoner i Norge og vesten	6
2.3	Internasjonalt adopterte barn	7
2.3.1	Tidlige erfaringer og institusjonalisering.....	7
2.3.2	Ukjent genetisk opphav og bakgrunn	8
2.3.3	Språklige utfordringer	8
2.4	Adoptivforeldre	9
3	En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte.....	11
3.1	Et transaksjonelt perspektiv på utvikling	11
3.2	Risikofaktorer.....	12
3.3	Beskyttende faktorer	14
3.4	Motstandsdyktighet	16
4	Sosial kompetanse	17
4.1	Hva er sosial kompetanse?.....	17
4.2	Sosiale ferdigheter	18
4.3	Utvikling av sosial kompetanse.....	21
5	Problematferd	22
5.1	Hva er problematferd?	22
5.1.1	Ulike forklaringsteorier om problematferd	23
5.2	Ulike former for problematferd	24
5.2.1	Eksternalisert atferdsmønster	24
5.2.2	Internalisert atferdsmønster	25
5.2.3	Hyperaktivt atferdsmønster	25
5.2.4	Sammenhengen mellom ulike atferdsmønstre	26
5.3	Internasjonalt adopterte barns sosiale fungering	27
6	Læring, atferd og kompetanse.....	30
6.1	Skolen som en sosial læringsarena	30
6.1.1	Relasjoner i skolen	31
6.2	Sammenhengen mellom akademisk kompetanse, sosial kompetanse og problematferd	32
7	Metode.....	35
7.1	Ikke-eksperimentelt design.....	35
7.2	Beskrivelse av forsknings- og datainnsamlingsmetode.....	35
7.3	Utvalg.....	36
7.4	Måleinstrument.....	38

7.4.1	Sosial kompetanse	39
7.4.2	Atferdsmønster	39
7.4.3	Akademisk kompetanse	40
7.4.4	Andre variabler som måler elevers skolefungering	40
7.5	Statistiske analyser	41
7.6	Validitet	42
7.6.1	Statistisk validitet	42
7.6.2	Begrepsvaliditet	44
7.6.3	Ytre validitet	45
7.6.4	Reliabilitet	46
7.7	Etiske hensyn	48
8	Resultater	50
8.1	Forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og norskfødte barn	50
8.2	Adoptivbarns utvikling fra 1.klasse til 3.klasse	54
8.3	Sammenhengen mellom sosial kompetanse, problematferd og akademisk kompetanse	56
8.4	I hvilken grad bidrar sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1.klasse, til å predikere akademisk kompetanse i 3.klasse?	59
9	Diskusjon av resultater	61
9.1	I hvilken grad er det forskjeller mellom internasjonalt adoptert barns og norskfødte barns akademiske kompetanse?	61
9.1.1	Samarbeid med hjemmet	64
9.1.2	Relasjoner i skolen og skolemotivasjon	65
9.2	Hvilke forskjeller er det mellom internasjonalt adopterte barns og norskfødte barns sosiale kompetanse?	65
9.3	Hvilke forskjeller er det mellom adoptivbarns og norskfødte barns atferdsmønster i 1. og 3.klasse?	67
9.4	Hva kjennetegner adoptivbarns utvikling fra 1. til 3.klasse?	70
9.4.1	Utvikling av sosial kompetanse fra 1. til 3.klasse	71
9.4.2	Utvikling av atferdsmønster fra 1. til 3.klasse	72
9.5	Hvilken betydning har sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1.klasse for adoptivbarns akademiske kompetanse i 3.klasse?	73
9.6	Oppsummering og konklusjon	77
9.6.1	Videre forskning	78
9.7	Begrensninger	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Korrelasjonsmatriser for norskfødte barn	94
	Vedlegg 2: Deskriptiv statistikk, internasjonalt adopterte barn 1. og 3.klasse	95
	Vedlegg 3: Oversikt over item-total korrelasjoner for undersøkelsens skalaer ...	97
	Vedlegg 4: Godkjennelse fra REK	105
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv til kontaktlærer i 1.klasse	107
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv til kontaktlærer i 3.klasse	108

Tabelloversikt

Tabell 1 De internasjonalt adopterte barnas fødeland og alder ved adopsjon, prosentvis fordelt. Ubesvart = Missing values (N = 116).	37
Tabell 2 Internasjonalt adopterte barn fordelt på kjønn i 1. og 3.klasse (N=116).	38
Tabell 3 Eksempler på utsagn fra skalaen ”Sosiale ferdigheter i skolen”, inndelt i de tre delskalaene selvheldelse, selvkontroll og samarbeid.....	39
Tabell 4 Eksempler på utsagn (items) fra skalaen ”Problematferd”.....	40
Tabell 5 Cronbach´s alpha for skalaene funksjonsnivå i skolen (akademisk kompetanse), sosial kompetanse, problematferd, relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid mellom skole og hjem (N = 116).	47
Tabell 6 Independent samples t-test for gjennomsnittsskårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet hos adopterte og norskfødte barn i 1.klasse.	50
Tabell 7 Independent samples t-test for adopterte og norskfødte barns gjennomsnittsskårer på akademisk kompetanse og sosial kompetanse i 1.klasse.	51
Tabell 8 Independent samples t-test for adopterte og norskfødte barns gjennomsnittsskårer på ulike atferdsmønstre.....	52
Tabell 9 Independent samples t-test for skårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet i 3.klasse.	52
Tabell 10 Independent samples t-test for internasjonalt adopterte og norskfødte barns skårer på akademisk kompetanse og sosial kompetanse i 3.klasse.	53
Tabell 11 Independent samples t-test for internasjonalt adopterte barns og norskfødte barns skårer på ulike atferdsmønstre i 3.klasse.	54
Tabell 12 Paired samples t-test for internasjonalt adopterte barns gjennomsnittsskårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet i 1.klasse og 3.klasse.	55
Tabell 13 Paired samples t-test for internasjonalt adopterte barns akademiske kompetanse og sosial kompetanse i 1.klasse og 3.klasse.	55
Tabell 14 Paired samples t-test for adoptivbarns ulike atferdsmønstre 1.klasse og 3.klasse. .	56
Tabell 15 Korrelasjoner mellom variablene sosial kompetanse, problematferd og akademisk kompetanse i 1.klasse, internasjonalt adopterte barn.	57
Tabell 16 Oversikt over korrelasjoner mellom akademisk kompetanse, sosial kompetanse (selvkontroll, selvheldelse, og samarbeid) og ulike atferdsmønstre i 3.klasse.	58
Tabell 17 Sammendrag fra lineær multippel regresjonsanalyse med prediktorer for akademisk kompetanse i 3.klasse (N = 55).	60

1 Innledning

I dette innledende kapittelet vil oppgavens tema, formål, problemstillinger og avgrensning bli presentert. Deretter følger en beskrivelse av oppgavens struktur og sentrale begreper.

1.1 Introduksjon til tema

Hvert år adopteres det barn fra utlandet til Norge. Adoptivbarn har ofte hatt en tøff start på livet sett i forhold til de fleste andre barn. Barna har tidlig, kanskje bare timer etter fødsel, blitt separert fra sin biologiske mor og familie. Mange har derfor tilbrakt sin første levetid på institusjon, i fosterhjem, eller skiftet mellom disse. Utenlandsadopterte barn som plasseres på institusjon tidlig i livet, kan ha blitt eksponert for flere negative pre-adopsjonsfaktorer (Dalen & Theie, 2012; O'Conner et al., 2003; van IJzendoorn, Juffer & Poelhuis, 2005; NSCDC, 2012). Slike faktorer kan være underernæring grunnet fattigdom og nød, utilstrekkelig omsorg og mishandling, og mangel på fysisk og intellektuell stimuli som følge av få omsorgspersoner per barn i institusjonene (Dalen 2013, s. 14; Dalen & Theie, 2012; Sætersdal & Dalen, 1999, s. 23; Garvin, Tarullo, van Ryzin, og Gunnar, 2012). Dette utgjør såkalte risikofaktor, og kan bidra til forsinkelser i barnets motoriske, sosiale og kognitive utvikling (Dalen, 2013, s. 14; Dalen & Theie, 2012; Elovainio, Raaska, Sinkkonen, Mäkipää, og Lapinleimu, 2015; Juffer og van IJzendoorn, 2005; van IJzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005; O'Conner et al., 2003; Skårderud & Duesund, 2014). Ofte vil barn som har tilbrakt sin første levetid i et utrygt følelsesklima, ha stressreaksjoner, mistillit og frykt innprentet i sitt nervesystem. De vil derfor bruke mye tid og krefter på å håndtere angst og uro, hvilket vil hemme barnets læring og utvikling (Dalen, 2006; Dalen & Theie, 2012; Skårderud & Duesund, 2014). De fleste adoptivbarn kommer imidlertid til svært ressurssterke og omsorgsfulle hjem og foreldre som har gjennomgått en omfattende godkjenningssprosess. Adoptivforeldre er svært motiverte og dedikerte foreldre som strekker seg langt for å møte barnets behov på best mulig måte. Dette synes å moderere effekten av en vanskelig start på livet, og forskning konkluderer med at adopsjon er den beste omsorgsløsningen for et barns utvikling, når de biologiske foreldrene ikke kan ta vare på barnet selv (Dalen & Theie, 2012; Dalen, 2007, 2013; van IJzendoorn og Juffer, 2005; Kreppner et al., 2007; NOU, 2009). Likevel viser internasjonale studier at utenlandsadopterte barn som gruppe er mer sårbare for utvikling av lærevansker (og mottar oftere spesialundervisning), språkvansker, og viser mer hyperaktiv problematferd, sammenlignet med ikke-adopterte jevnaldrende (Lindblad,

Weitoft, og Hjern, 2010; Hawk og McCall, 2010; Juffer og van IJzendoorn, 2005; Elovainio et al., 2015; Raaska et al., 2011; Dalen & Rygvold, 2006; Gärtner og Heggland, 2013). Metaanalyser viser også at adopterte barn og unge oftere enn ikke-adopterte barn henvises til barne- og ungdomspsykiatri og lignende hjelpeinstanser (Juffer og van IJzendoorn, 2005; Gärtner og Heggland, 2013; Askeland et al., 2017). Da spesialpedagogikken hovedoppgave er å "avdekke, avhjelpe og motvirke lærings- og utviklingshemmende problemer blant barn og unge" (Befring, 2014, s. 155), er det et behov for mer kunnskap om adoptivbarns spesielle livssituasjon og hvilken betydning adopsjonen kan ha for deres sosiale utvikling og læringsforutsetninger i skolen. På den måten kan både adoptivforeldre, lærere og spesialpedagoger imøtekomme og forebygge kjente risikofaktorer og gi barna et best mulig utgangspunkt for læring og utvikling (Dalen & Rygvold, 2012, s. 503; Dalen, 2006).

1.2 Bakgrunn for masteroppgaven

Denne oppgaven er en del av det større longitudinelle forskningsprosjektet "Utenlandsadopterte barn i skolen – en oppfølgingsstudie" som ledes av professor Monica Dalen ved institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Forskningsprosjektet er en videreføring av "Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling", hvilket ble avsluttet i 2013. Dette var en av de første undersøkelsene i Norge om utenlandsadopterte barns tidlige sosiale utvikling. Prosjektet har fulgt utenlandsadopterte barn fra de kom til Norge og frem til 4 års alder (Dalen, 2013). Oppfølgingsprosjektet som denne masteroppgaven er en del av, undersøker hvordan de samme adoptivbarna klarer seg på skolen, både faglig og sosialt. I prosjektets utvalg inngår det også en kontrollgruppe med norskfødte barn som går i samme klasse som hvert av de internasjonalt adopterte barna. Dette gjør det mulig å sammenligne de adopterte barnas faglige og sosiale fungering i skolen med norskfødte jevnaldrende.

1.2.1 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva som kjennetegner internasjonalt adopterte barns sosiale og skolefaglige utvikling fra 1. til 3.klasse, sammenlignet med norskfødte barn. Av særlig interesse er det å undersøke hvordan adoptivbarnas sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre utvikler seg, og hvilken betydning disse har for barnas skoleferdigheter. Det er bred enighet i forsknings- og faglitteraturen om at sosial kompetanse er en forutsetning for at barn og unge skal lykkes både sosialt og faglig i skolen (Gresham, 2016; Ogden, 2015). Ved å sammenligne adoptivbarns utvikling med norskfødte barn, kan

dette gi viktig informasjon om adopsjon som intervensjon, og hvilken betydning et miljøskifte i form av adopsjon kan ha for et barns utvikling. Studien kan slik sett anses som et bidrag til den stadige arv versus miljø -debatten. Videre ønsker jeg med denne oppgaven å støtte opp om det å inneha en *aksepterende* holdning til adoptivbarn (Sætersdal & Dalen, 1999, s. 66; Dalen, 2006). Dette betyr at en aksepterer adoptivbarnets egenart og spesielle bakgrunn, og at noen adoptivbarn *kan* ha behov for spesialpedagogisk oppmerksomhet i skolen (Dalen, 2006; Sætersdal & Dalen, 1999, s. 142).

Det overordnede forskningsspørsmålet for masteroppgaven er dermed som følger:

Hva kjennetegner internasjonalt adopterte barns atferd, sosiale og akademiske kompetanse i 1. og 3. klasse, og utvikling i denne perioden?

For å undersøke dette tar oppgaven utgangspunkt i tre del/underproblemstillinger:

4. I hvilken grad er det forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og norskfødte barn i 1. og 3.klasse når det gjelder relasjoner i skolen, skolemotivasjon, akademisk kompetanse, sosial kompetanse, problematferd og skolens samarbeid med hjemmet?
5. Hva kjennetegner adoptivbarns utvikling fra 1. til 3.klasse når det gjelder relasjoner i skolen, skolemotivasjon, akademisk kompetanse, sosial kompetanse, problematferd og samarbeidet mellom skole og hjem?
6. I hvilken grad bidrar internasjonalt adopterte barns sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1.klasse til å forklare deres skoleferdigheter i 3.klasse?

1.2.2 Avgrensning

Opgaven vil undersøke internasjonalt adopterte barns relasjoner i skolen, skolemotivasjon, akademiske kompetanse, sosiale kompetanse, ulike atferdsmønstre og samarbeid mellom skole og hjem i 1. og 3.klasse, slik barnas lærere vurderer dem på disse områdene. Fordi kontrollgruppen med norskfødte barn består av forskjellige utvalg på de to måletidspunktene, vil slutninger om utvikling fra 1.til 3.klasse avgrenses til adoptivbarnas utvikling.

1.3 Oppgavens videre oppbygging

Denne oppgaven består av 9 kapitler. Etter dette innledende kapittelet følger et kapittel om internasjonal adopsjon, tall og historikk, adoptivbarns spesielle bakgrunn og adoptivforeldrene. Kapittel 3 til 6 utgjør teorikapitlene og redegjør for relevant teori og definisjon av begrepene utvikling, sosial kompetanse, problematferd, relasjoner i skolen, skolemotivasjon og akademisk kompetanse. I kapittel 7 følger en beskrivelse av studiens forskningsmetode, design, utvalg og måleinstrument. Det vil også bli gjort rede for studiens validitet og reliabilitet, statistiske analyser, samt forskningsetiske hensyn i tilknytning til adopsjonsforskning. I kapittel 8 presenteres resultatene fra oppgavens dataanalyser, deskriptiv så vel som analytisk statistikk. Resultatene vil bli presentert i tabeller, som deretter vil bli drøftet opp mot teori og empiri i kapittel 9. I kapittel 9 følger også en oppsummering av resultatene, konklusjon og innspill til videre forskning. Avslutningsvis belyses begrensninger ved studien.

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil begrepene internasjonalt adopterte barn, utenlandsadopterte barn, adoptivbarn og adopterte barn bli brukt om hverandre. Betegnelsene vil i alle tilfeller referere til barn som er adoptert fra utlandet, med mindre annet blir presisert. De norskfødte barna vil også bli omtalt som kontrollgruppen. "Samarbeid med hjemmet" viser til kvaliteten på samarbeidet mellom læreren og elevens foreldre, hvorvidt foreldrene hjelper barnet med lekser og støtter opp om barnets skolearbeid. Dette anses som en beskyttende faktor, og vil bli gjort rede for under delkapitlene "Adoptivforeldre" (i kapittel 1) og "Risikofaktorer" (i kapittel 2).

2 Adopsjon

”In order to develop normally, a child requires progressively more complex joint activity with one or more adults who have an irrational emotional relationship with the child. Somebody got to be crazy about that kid. That’s number one. First, last and always”
(Brofenbrenner, sitert i NSCDC, 2004).

2.1 Hva er adopsjon?

Adopsjon innebærer at barn som er født inn i et miljø preget av fattigdom, deprivasjon og/eller omsorgssvikt, overtas av mer stimulerende og ressurssterke adoptivhjem. Tanken er at dette er til barnets beste, og at adopsjonen vil gi barnet best mulig utgangspunkt for en positiv utvikling når de biologiske foreldrene ikke er i stand til å gi dette selv (Gärtner og Heggland, 2013; van Ijzendoorn og Juffer, 2006). Ved adopsjon vil adoptivbarnet få en rettslig stilling som adoptivforeldrenes egne, biologiske barn. De biologiske foreldrene mister samtidig sitt rettsforhold som barnets opprinnelige slekt og formyndere (Adopsjonsloven §13; Gärtner og Heggland, 2013).

Adopsjon av barn til Norge er regulert gjennom Adopsjonsloven (1986), FNs barnekonvensjon (1989) og Haagkonvensjonen om utenlandsadopsjon (1993). Lovverket spesifiserer en rekke krav som må oppfylles for å sikre barnets rettigheter og at adopsjonen vil være den beste omsorgsløsningen for barnet, før potensielle adoptivforeldre kan få adopsjonsbevilgning. Søkerne må blant annet befinne seg mellom 25 og 45 år, ha plettfri vandel, bør være gift, og skal ikke skille seg nevneverdig fra andre norske familier når det gjelder livsførsel, boforhold eller sosioøkonomisk status. Enkelte giverland har åpnet for at enslige kan adoptere, men dette er svært restriktivt. Det settes også strenge krav til søkerens fysiske og psykiske helse (Adopsjonsloven §1, §3; Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Adopsjonen skal dessuten skje gjennom en adopsjonsorganisasjon som er godkjent av Barne- og likestillingsdepartementet (Adopsjonsloven §16d). Adopsjonsbevilgningen gis av den regionale Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som søkerne søker til. Som en del av søknadsprosessen, er alle søkere pålagt å gå et adopsjonsforberedende kurs. Ved godkjenning fra norske myndigheter, vil den valgte adopsjonsorganisasjonen bistå adoptantene med en ny søknad angående formidling av barn fra aktuelle giverland.

Saksbehandlingstiden varierer, og kan ta alt fra tre til seks år (Adopsjonsforum, 2017; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Ventetiden skyldes først og fremst den lange internasjonale adopsjonskøen (Bufdir, 2015).

2.2 Utenlandsadopsjoner i Norge og vesten

Adopsjon har foregått i en årrekke. I Norge var det lenge i hovedsak innenlandsadopsjoner som følge av graviditet utenfor ekteskapet, fattigdom eller lignende. Etterhvert som den generelle velstanden og velferdssystemet i Norge ble utviklet etter andre verdenskrig, gikk antallet innenlandsadopsjoner ned. Samtidig ble det klart at det fantes svært mange barn fra andre deler av verden som ikke fikk den omsorgen de trengte grunnet krig, fattigdom og sosial nød i fødelandet (Vonheim, 2013, s. 17; Dalen, 2013). Fra slutten av 70-tallet ble således stadig flere barn adoptert fra utlandet, først og fremst fra Sør-Korea og Vietnam (Selman, 2010). På 90-tallet ble også Kina en sentral kilde, blant annet som en konsekvens av landets ettbarnspolitik. Dette førte til en eksplosjon av internasjonale adopsjoner, og fra slutten av 90-tallet og fram til 2007 sto Kina for over halvparten av alle barn som ble adoptert fra de asiatiske landene. Etter Ceausescus fall i 1989, skjedde det også en kraftig økning av adopsjoner fra Romania (NOU, 2009; Selman, 2010; Dalen, 2013). Internasjonalt har også Russland, Guatemala og Colombia markert seg som giverland (Selman, 2010; Statistisk Sentralbyrå, 2016).

Frem til 2006 var det nærmere 800 adoptivbarn som årlig fikk et nytt hjem i Norge, og fra 1998 til 2007 lå Norge på topp i internasjonale adopsjoner sett i forhold til befolkningens mengde (NOU, 2009). Deretter har antall adopsjoner blitt redusert betraktelig, både nasjonalt og internasjonalt (Selman, 2010; SSB, 2016). Det er flere årsaker til denne vendingen. Mange av giverlandene har hatt en sterk økonomisk vekst de siste tiårene, og har et bedre utviklet velferdssystem i dag. Samtidig har fokuset på bortføring og menneskehandel medført en langt strengere regulert adopsjonsformidling, og mange land satser heller på nasjonale omsorgsløsninger (Dalen, 2013; Selman, 2010; NOU, 2009; Dalen, 2007). Kina har dessuten utviklet sin ettbarnspolitik. Historisk sett har det også skjedd store endringer i motivene bak det å adoptere. Før var det ofte humanitære grunner og et behov for å hjelpe barn i nød som lå bak intensjonen om å adoptere. Dette var gjerne familier som hadde egne biologiske barn fra før, men som hadde ressurser til og et ønske om å hjelpe. I dag er imidlertid adopsjon først og fremst en løsning for ufrivillig barnløse par som ikke ønsker eller

lykkes med infertilitetsbehandling og ”alternativ” befruktning (Dalen, 2013; Vonheim, 2013, s. 20). Adopsjonsmotivet har med andre ord gått fra å dekke foreldreløse barns behov for kjærlighet og omsorg, til å handle mer om barnløse par sitt emosjonelle behov for å bli foreldre (Vonheim, 2013, s. 18; Hoksbergen og ter Laak, 2005, s. 31).

Tall fra SSBs (2016) statistikkbank viser at Etiopia, Guatemala, Sør-Afrika og Ukraina utpeker seg som sentrale giverland i dag. Disse landene er, slik som de asiatiske landene var, preget av uro, fattigdom og uholdbare levekår. Dette vitner om at barn som settes bort for adopsjon i dag ofte har spesielle behov knyttet til sin helse og utvikling. Søsknadopsjoner synes også å forekomme oftere nå enn hva som har vært tilfellet tidligere (NOU, 2009).

2.3 Internasjonalt adopterte barn

Adopterte barn har hatt en annerledes start på livet, sammenlignet med de fleste andre barn. De har alle opplevd tidlig separasjon fra sin biologiske mor, og tilbringer sin første levetid på institusjon, i fosterhjem eller veksler mellom disse (Dalen og Theie, 2012; Dalen, 2013). Felles for dem er at de kan ha blitt eksponert for flere negative pre-adopsjonsfaktorer som kan sette relativt permanente spor i barnets kognitive, sosiale og fysiske utvikling (Dalen & Theie, 2012; van IJzendoorn et al., 2005; Juffer og van IJzendoorn, 2005; Gärtner og Heggland, 2013). Dalen (2013, 2006) påpeker sentrale områder som forskningsresultater viser at kan være av særlig betydning for adoptivbarnas videre sosiale utvikling og læring. Under følger en redegjørelse for hver av disse.

2.3.1 Tidlige erfaringer og institusjonalisering

Om lag 80 prosent av alle internasjonalt adopterte barn tilbringer sitt første leveår på institusjon, først og fremst barnehjem (Johnson, 2002). Det er godt dokumentert at tidlig institusjonalisering kan få alvorlige konsekvenser for barnets utvikling, og er blant annet assosiert med senere lærevansker, og sosiale og emosjonelle problemer (Dalen og Theie, 2012). Dette som følge av få omsorgspersoner per barn, underernæring, psykisk og fysisk deprivasjon, og lite tilgang på medisinsk behandling dersom barnet er sykt. Barna kan ligge flere timer av sin våkentid alene i et rom eller seng med mange andre barn, og det er ofte lite plass eller mulighet for fysisk utfoldelse og lek (Dalen 2013, 2007; Dalen & Theie, 2012; Gärtner og Heggland, 2013; van IJzendoorn et al., 2005). Barna får med andre ord ikke den fysiske, sosiale eller emosjonelle stimulansen som er av betydning for optimal fysisk og

kognitiv utvikling (Gärtner og Heggland, 2013; Juffer og van IJzendoorn, 2005; O'Conner et al., 2003; Elovainio et al., 2015; NSCDC, 2012). Nyere nevropsykologiske studier av institusjonsbarn viser at disse omgivelsene aktiverer barnas autonome nervesystem. Dette systemet aktiveres når et menneske føler seg truet eller stresset (NSCDC, 2012). Hvis barn utsettes for langvarig stress og påkjenninger i sine første leveår, slik som alvorlig underernæring, forsømmelse, og lite mulighet for lek og sosial kontakt, vil dette stresset tære på kroppen og hemmer utviklingen av viktige hjerneregioner for kognisjon, læring, oppmerksomhet og emosjonsregulering. Barnets hjerne er spesielt plastisk* de første leveårene. Langvarig eksponering for stress og negative erfaringer i denne perioden anses som særlig uheldig for hjernens videre utvikling og dermed barnets forutsetninger for å lære (Shonkoff og Bales, 2011; van IJzendoorn og Juffer, 2006; van den Dries, Juffer, van IJzendoorn, og Bakermans-Kranenburg, 2009; NSCDC, 2012).

2.3.2 Ukjent genetisk opphav og bakgrunn

Det er ofte svært begrenset hva utenlandske myndigheter og institusjoner har av opplysninger om adoptivbarnets biologiske opphav, bakgrunn og omsorgserfaringer. I mange land blir barna forlatt like etter fødselen grunnet sosiale normer og fordømmer, eller økonomiske og politiske forhold i det enkelte giverlandet (f.eks Kinas ettbarnspolitik). Foreldrene til disse barna ønsker ikke å bli sporet opp, først og fremst fordi deres handlinger er straffbare. Det kan også tenkes at de opplever mye skam og frykter familiens rykte dersom en slik hemmelighet skulle komme ut. Dette gjør det svært vanskelig å spore opp informasjon om barnets biologiske opphav. Av hensyn til taushetsplikt eller på grunn av manglende papirer, forblir de fleste adoptivbarns genetiske arv ukjent, hvilket gjør det uvisst hvilke iboende styrker eller arvelige sykdommer barnet kan være disponert for (Dalen, 2013; Vonheim, 2013, s. 25; Dalen og Theie, 2012).

2.3.3 Språklige utfordringer

Internasjonalt adopterte barns språkutvikling kan være spesielt utfordrende ved at de gjennomgår et skifte av språkmiljø i tidlig alder, og vil måtte tilegne seg et nytt førstespråk som følge av adopsjonen. De vil med andre ord ikke bli tospråklige, men erstatter heller sitt

* ”Plastisk” vil si formelig. I medisinsk sammenheng refererer begrepet ofte til nervesystemet og hvordan barnets videre utvikling i betydelig grad avhenger av interaktive samspill med et stimulerende miljø (Jansen, 2016).

første morsmål med et nytt (Rygvold og Theie, 2016). Undersøkelser av internasjonalt adopterte barns språkutvikling indikerer at deres dagligspråk kan sidestilles med dagligspråket til norskfødte barn. I skolealder synes imidlertid utenlandsadopterte barn å skåre lavere på tester for akademisk språk, sammenlignet med norskfødte kontrollgrupper. Dette betyr for det første at internasjonalt adopterte barn kan være sårbare for utvikling av lese- og skrivevansker. For det andre settes det stadig større krav til elevers akademiske språkferdigheter med økende klassetrinn, hvilket betyr at internasjonalt adopterte barn kan få større utfordringer med å mestre skolefagene på de høyere klassetrinnene (Dalen, 2007; Gärtner og Heggland, 2013; Rygvold og Theie, 2016; Glennen og Bright, 2005).

2.4 Adoptivforeldre

Adoptivforeldre skiller seg som gruppe fra biologiske foreldre på flere områder. Skillsmisseprosenten er lav, og foreldrene har bedre utdannelse og høyere sosioøkonomisk status, sammenlignet med familier med biologisk fødte barn (Dalen, 2007; Gärtner og Heggland, 2013; Dalen og Rygvold, 2012). Gärtner og Heggland (2013) viser også til registerstudier som viser at det er færre adoptivforeldre som mottar sosialbidrag sammenlignet med gjennomsnittet i den øvrige befolkningen, og at forekomsten av psykiske vansker er lav. Videre er adoptivforeldre ofte eldre enn andre foreldre. De kan ha forsøkt å få biologiske barn i flere år før adopsjonen, og har gjennomgått en lang og krevende prosess med intervjuer og vurderinger av deres sosioøkonomiske forhold, helse, og tanker og refleksjoner rundt det å bli adoptivforeldre (Vonheim, 2013, s. 21). I tillegg må foreldrene ofte vente i opptil seks år før de endelig kan hente sitt etterlengtede barn. Det er dermed mye som taler for at adoptivforeldre er svært motiverte og klare for å bli foreldre (Vonheim, 2013, s. 22; Gärtner og Heggland, 2013; Dalen, 2013).

Flere studier viser at adoptivforeldre involverer seg mer i barnas skolegang, hjelper oftere til med lekser og støtter opp om skolearbeidet i større grad enn andre foreldre (Gärtner og Heggland, 2013; Dalen, 2006, 2007). Undersøkelser viser at adoptivbarns gjennomsnittsskåre på skoleprestasjoner reduseres, når det kontrolleres for sosioøkonomisk status og foreldrenes utdanningsnivå (Gärtner og Heggland, 2013; Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, og Dalen, 2010). Foreldrenes omsorg og engasjement rundt skolearbeidet synes altså å spille en sentral rolle for adoptivbarnas skolefaglige ferdigheter og skolemotivasjon (Dalen, 2007; Gärtner og Heggland, 2013; van IJendoorn og Juffer, 2005).

Det kan imidlertid tenkes at foreldrene kan sette for høye krav til barna, og der barna opplever et uoverstigelig press om å prestere i skolen (Dalen og Rygvold, 2012; Dalen, 2007). Dette kan i sin tur ha en negativ effekt på barnets selvbilde og læringsprosess (Dalen, 2007; Dalen et al., 2008). Som Dalen (2006, s. 16) påpeker, vil ”eplet falle langt fra stammen” i adoptivfamilier. Det betyr at adoptivbarna kan oppnå bedre akademiske resultater enn sine foreldre, men kan også oppleve større skolefaglige utfordringer. Sosioøkonomiske og akademiske ressurser bidrar således ikke automatisk til et godt foreldreskap og en positiv utvikling. Foreldrene må også ha kunnskap og vise hensyn til barnets individuelle forutsetninger og behov (Vonheim, 2013, s. 25). Selv om adoptivforeldrene tilrettelegger og støtter opp om barnets kognitive utvikling, kan barnets forutsetninger for intellektuelle prestasjoner være begrenset som følge av genetiske disposisjoner og pre-adopsjonsfaktorer (Dalen, 2006, 2007; van IJzendoorn og Juffer, 2005; Gärtner og Heggland, 2013; Tan, 2006).

3 En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte

I følge Garvin et al. (2012) utgjør forskning på internasjonalt adopterte barn et ”naturlig eksperiment” som ut fra et utviklingspsykopatologisk perspektiv kan gi viktig informasjon om hvilke faktorer som ligger bak en typisk og avvikende utvikling. Utviklingspsykopatologi er ikke en enkeltstående teori eller disiplin, men en bred tilnæringsmåte som ønsker å forklare kompleksiteten i menneskets utvikling (Cummings, Davies og Campbell, 2000, s. 17). Utviklingspsykopatologiens mål er å fremme en forskning som kan avdekke den dynamiske prosessen som leder til normalutvikling og skjevutvikling (Sameroff og MacKenzie, 2003). For å kunne forstå utvikling av ulike psykososiale vansker og problemtilstander, må en med andre ord vite noe om de prosessene (eller faktorene) som er av betydning både for et positivt og et negativt utviklingsresultat (Sameroff og MacKenzie, 2003; Cummings et al., 2000, s. 19; Garvin et al., 2012).

3.1 Et transaksjonelt perspektiv på utvikling

Med en utviklingspsykopatologisk tilnærming forstås utvikling som et kontinuerlig samvirke mellom barnet som en aktiv organisme i stadig utvikling, og miljøet som et dynamisk, foranderlig system (Cummings et al., 2000, s. 24). Utviklingspsykopatologien har, som de fleste andre tilnæringer innenfor utviklingspsykologien, et transaksjonelt perspektiv på utvikling. Det betyr at barnets utviklingsresultat er et produkt av transaksjoner mellom medfødte trekk ved barnet og de erfaringene som omsorgspersonene og det sosiale miljøet gir. Verken miljømessige eller individuelle egenskaper er konstante eller fungerer isolert, men vil påvirke og forme hverandre over tid (Cummins et al., 2000, s. 19; Sameroff og MacKenzie, 2003). Selv om barn vil ha visse egenskaper til felles, vil de som følge av arvefaktorer og trekk ved det spesifikke oppvekstmiljøet, også ha individuelle forskjeller i sitt utviklingsforløp (von Tetzchner, 2012, s. 23). Samtidig som det gis et visst rom for variasjon i når viktige funksjoner skal være på plass, vil oppvekstmiljøet og kulturen ha visse aldersrelaterte forventninger til når barnet skal mestre ulike utviklingsoppgaver (Masten og Coastworth, 1998). Slike utviklingsoppgaver kan for eksempel være at barnet etablerer et tilknytningsbånd til sin nærmeste omsorgsgiver i sitt første leveår, begynner å gå i ettårsalderen, og å beherske rollen som skoleelev i seksårsalderen (Befring, 2012, s. 14; Masten og Coastworth, 1998). Det kan imidlertid være betydelige forskjeller mellom barn i

akkurat når slike utviklingsoppgaver mestres. Det snakkes i denne forbindelsen om ulike utviklingsbaner (eng. developmental pathways), og hvordan disse vil være forskjellige avhengig av barnets biologiske egenskaper, kvaliteter ved oppvekstmiljøet og hva den spesifikke kulturen forventer av barnet på ulike alderstrinn. Perspektiver på hva som er en ”normal” eller typisk utvikling vil altså være delvis kulturavhengig (von Tetzchner, 2012, s. 23).

I denne oppgaven forstås en normal eller positiv utvikling som at de evnene og ferdighetene barnet utvikler, er funksjonelle, intakte og innenfor den ordinære rammen for individuelle forskjeller. En avvikende- eller skjevutvikling vil på sin side bety at noen av de menneskelige funksjonene mangler, ikke fungerer slik de skal og som dermed hemmer individets tilpasning (von Tetzchner, 2012, s. 24). Utviklingspsykopatologi har fokus på hele spekteret av ulike faktorer som påvirker menneskets utvikling; utviklingsfremmende faktorer så vel som risikofaktorer. Samspillet mellom disse avgjør hvorvidt utviklingsresultatet blir positivt, og fører til motstandsdyktighet og kompetanse, eller negativt i form av sosiale og emosjonelle vansker (Cummings et al., 2000, s. 19; Sameroff og MacKenzie, 2003; Masten og Coastworth, 1998). Når det gjelder adoptivbarn, viser en rekke undersøkelser at adoptivbarnas erfaringer før de ble adoptert forklarer mye av variasjonen innad i gruppen. Internasjonalt adopterte barn er en svært uensartet gruppe, og det må understrekes at deres tilpasning til sine nye foreldre og livssituasjon vil avhenge av trekk ved individet, adoptivforeldrene, samt miljøfaktorer før og etter adopsjonen (Kreppner et al., 2007; Gärtner og Heggland, 2013; Dalen, 2013; Lindblad et al., 2010; van IJzendoorn et al., 2005). Kjennskap til barnets historie og kunnskap om faktorer som utgjør en potensiell trussel mot barnets utvikling er således av betydning for å kunne predikere forskjeller i adopterte barns intellektuelle, emosjonelle og sosiale utvikling (Gärtner og Heggland, 2013; Dalen, 2013; Dalen og Rygvold, 2006). En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte utgjør dermed et rammeverk som kan bidra til økt forståelse for i hvilken grad et skifte til et mer stimulerende og omsorgsfullt miljø vil kunne moderere effekten av arv og eksponering for ulike risikofaktorer, og dermed fremme en positiv utvikling (Garvin et al., 2012; Tan, 2006).

3.2 Risikofaktorer

En risikofaktor kan defineres som ulike trekk, erfaringer eller prosesser ved individet og/eller oppvekstmiljøet, og som øker sannsynligheten for at barnets utvikling får et negativt utfall

(Henricsson og Rydell, 2009; Sektnan, McClelland, Acock, og Morrison, 2010; Rutter, 1987). Som nevnt i foregående kapittel vil internasjonalt adopterte barn ofte ha vært eksponert for flere risikofaktorer før adopsjonen, hvilket øker risikoen for skjevutvikling (van IJzendoorn et al., 2005; Garvin et al., 2012). I forskningslitteraturen skilles det ofte mellom risikofaktorer tilknyttet forhold før, under og etter svangerskapet. Barnet kan eksempelvis ha blitt eksponert for alkohol og narkotiske stoffer under morens svangerskap. Mange internasjonalt adopterte barn fødes også for tidlig og med lav fødselsvekt som følge av underernæring (Dalen, 2007; Johnson, 2002). Videre kan de ha blitt utsatt for mishandling og omsorgssvikt, før og etter at de ble plassert i barne- eller fosterhjem. Forskningsresultater viser at dette er faktorer som assosieres med utvikling av psykiske vansker, ADHD, autismspekterforstyrrelser og ulike lærevansker som følge av skader i hjernens struktur (Shonkoff og Bales, 2011; Lindblad et al., 2010; Gärtner og Heggland, 2013; van IJzendoorn og Juffer, 2005; Songua-Barke, Schlotz, og Kreppner, 2010; Kreppner et al., 2007).

Det andre hovedområdet av risikofaktorer kan relateres til barnets nærmeste omsorgspersoner og oppvekstmiljø. Uavhengig av adopsjonsforskning, vil omsorgssvikt og mishandling, eller en svært autoritær oppdragerstil med lite engasjement i barnet påvirke barnets utvikling i negativ retning (Ogden, 2015, s. 49; Sektnan et al., 2010; NSCDC, 2004, 2012). Spesielt synes mangel på omsorg og oppdragelsesferdigheter hos foreldrene i kombinasjon med et engstelig eller irritabelt temperament hos barnet å være særlig sterke prediktive indikatorer for mistilpasning og utvikling av problematferd (Smith, 2004, s. 107; Ogden, 2015, s. 50; Stams, Juffer, og van IJzendoorn, 2002; Sameroff og MacKenzie, 2003; Dalen og Theie, 2012). I studier av adoptivbarns kognitive evner og psykiske helse synes det å være selve omsorgspraksisen og forholdene ved den enkelte institusjonen før adopsjonen, som i størst grad forklarer hvorvidt noen barn strever mer enn andre i årene etter adopsjonen (Gärtner og Heggland, 2013; Dalen, 2001, 2007, 2013; Kreppner et al., 2007). For eksempel synes mange av de barna som adopteres fra Øst-Europa å være i dårligere forfatning både kognitivt, emosjonelt og fysisk, sammenlignet med barn adoptert fra de asiatiske landene (Gärtner og Heggland, 2013; O'Conner et al., 2003; Kreppner et al., 2007; Dalen, 2007, 2013; Lindblad et al., 2010; Hawk og McCall, 2010; Dalen et al., 2008). Dette tenkes å ha en sammenheng med at barn som adopteres fra de østeuropeiske landene ofte er eldre ved adopsjonstidspunktet, slik at de tilbringer lenger tid under ugunstige forhold, sammenlignet med barn som blir adoptert fra Kina eller Sør-Korea. Risikofaktorer forbundet med adopsjon bør slik sett også ses i sammenheng med de variasjonene som eksisterer mellom ulike

giverland når det kommer til adopsjonsprosedyrene og landenes generelle velstand (Dalen, 2007; van IJzendoorn et al., 2005; Selman, 2010).

De opplevelsene og erfaringene barnet gjør seg som skoleelev vil også ha en vesentlig betydning for hvorvidt barnets utvikling går riktig vei. Som Befring (2014, s. 99) poengterer, er utdanningsforløpet blitt lengre og mer prestasjonskrevende nå enn før, og der skolevitnemålet anses som eneste inngangsbillett til voksenlivet. Elever som opplever skoledagen som krevende, lite motiverende og der det vises lite sensitivitet for elevens pedagogiske og sosiale forutsetninger, kan lett falle utenfor og bli stemplet som skoletapere (Befring, 2014, s. 99). Avvisning fra lærere og medelever og tilknytning til antisosiale jevnaldrende, øker sannsynligheten for utvikling av psykiske vansker og problematferd (Ogden, 2015, s. 51). Adopterte barn har en spesiell bakgrunn der tidlige erfaringer kan ha satt relativt permanente spor som hemmer barnets læringsforutsetninger. Som følge av stress, understimulering og lite en-til-en-kontakt før adopsjonen kan for eksempel adoptivbarnets utvikling av intellektuelle og sosiale ferdigheter være forsinket, og dermed lavere enn hva en forventer ut fra deres biologiske alder (van IJzendoorn og Juffer, 2005; Dalen, 2006; Palacios og Brodzinsky, 2010; Brodzinsky, 1987). Et godt samarbeid mellom skolen og adoptivbarnets foreldre er således essensielt, da læreren sjeldent har inngående kunnskap om internasjonalt adopterte barn generelt og det enkelte adoptivbarnet spesielt. Uten en tett skole-hjem-dialog øker således risikoen for at barnets vansker blir oversett i skolen, og at det dermed faller fra og havner i et ”uheldig sidespor” (Ogden, 2015, s. 51; Befring, 2012, s. 110).

3.3 Beskyttende faktorer

Det er viktig å understreke at eksponering for risiko ikke automatisk fører til skjevutvikling. Barn vil reagere på og takle risikofaktorer på ulike måter, avhengig av hvor robuste barna er i utgangspunktet, barnets alder og personlige ressurser. Det er også snakk om en kumulativ effekt, ved at det er den stadige eksponering for flere risikofaktorer over tid som gjør noen barn mer ”risikoutsatt” og sårbare for å utvikle ulike vansker (Ogden, 2015, s. 48; Rutter, 1987; Sameroff og MacKenzie, 2003; Cummings et al., 2000, s. 19). For eksempel tenkes det at internasjonalt adopterte barn som adopteres etter fylte to år er særlig sårbare for skjevutvikling ettersom disse barna kan ha hatt flere og lengre erfaring med en lite

utviklingsfremmende omsorgspraksis (Dalen, 2013; O'Conner et al., 2003; Kreppner et al., 2007; van Ijzendoorn et al., 2005).

Tilstedeværelsen av beskyttende faktorer kan imidlertid moderere eller nøytralisere risikofaktorenes effekt, og virke som en buffer mot stress og psykososiale vansker. En beskyttende faktor kan dermed defineres som en hvilken som helst faktor ved individet eller oppvekstmiljøet, som bidrar til å redusere sannsynligheten for en negativ utvikling hos risikoutsatte barn (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2007, s. 82; Ogden, 2015, s. 52; Rutter, 1987). Det fremgår av dette at risiko- og beskyttende faktorer må ses i sammenheng (Rutter, 1987). I følge Rutter (1987) gir det ingen mening å snakke om beskyttende faktorer, uten at det foreligger en reell risiko. Alder ved adopsjon (og forøvrig adopsjon i seg selv) kan anses som en form for beskyttende faktor, nettopp fordi adopsjon for de fleste utenlandsadopterte barn innebærer en forflytning fra fattigdom og deprivasjon til ressurssterke og omsorgsfulle hjem (van Ijzendoorn et al., 2005). Alder i seg selv er således ikke en beskyttende faktor, men blir det ved tilstedeværelsen av risikofaktorer som "foreldreløshet", "institusjonsopphold" og "deprivasjon" (Rutter, 1987). Videre må det sannsynligvis flere beskyttende faktorer til for å utligne risikofaktorene. Det foregår altså en transaksjonsprosess mellom risiko og beskyttelse, og der de ulike faktorenes summerte intensitet og omfang vil være utslagsgivende for barnets tilpasning og utvikling (Rutter, 1987; Cummings et al., 2000, s. 18; Sameroff og MacKenzie, 2003).

Beskyttende faktorer kan deles inn på samme måte som risikofaktorer. Intelligens over gjennomsnittet, temperament, selvtillit og sosial kompetanse er for eksempel individuelle trekk som virker beskyttende (Ogden 2015, s. 53; Rutter, 1987). Et avbalansert temperament kan tenkes å bidra til at barnehjemsbarn får mer positiv oppmerksomhet og dermed flere intellektuelt stimulerende samspillserfaringer med personalet, enn barn med et hissig temperament (Sameroff og MacKenzie, 2003; Stams et al., 2002). Videre kan familien forsterke, dempe eller nøytralisere effekten av utviklingshemmende miljøpåvirkninger (Ogden, 2015, s. 50). For eksempel kan adoptivforeldre moderere effekten av negative pre-adopsjonsforhold, ved å gi barnet nye erfaringer med trygge, stabile og omsorgsfulle voksenpersoner (Stams et al., 2002). Slike erfaringer vil også være av betydning for barnets senere fungering i skolen blant annet gjennom læring og utvikling av sosial kompetanse. I følge Ogden (2015, s. 53) er særlig et positivt klassemiljø, muligheter for å lykkes med skolefag, og positive tilbakemeldinger fra lærere og medelever er viktige beskyttende skolefaktorer. Anerkjennelse, tillit og en god relasjon til en favorittlærer vil kunne "rotfeste"

risikobarn i skolen, og utgjøre en trygg base for utforskning og læring (Nordahl et al., 2007, s. 98; Nordahl, Flygare, og Drugli, 2016; Durlak, Weissberg, Schellinger, Dymnicki, og Taylor, 2011). Å trives og lykkes i skolen er også den enkeltfaktoren som i størst grad predikerer hvilke risikoutsatte barn som klarer seg mot alle odds (Ogden, 2015, s. 53; Durlak et al., 2011; Sektnan et al., 2010; Befring, 2012, 2014).

3.4 Motstandsdyktighet

Motstandsdyktighet eller resiliens brukes ofte i omtalen av internasjonalt adopterte barn (Dalen, 2013). Både nasjonal og internasjonal adopsjonsforskning viser at til tross for å ha hatt en tøff og tidvis traumatisk start på livet, så synes mange utenlandsadopterte barns videre utvikling å kunne sidestilles med utviklingen til barn som vokser opp i sin biologiske familie (NOU, 2009). Resiliens viser med andre ord til de barna som synes å klare seg bra, til tross for store påkjenninger og motgang i livet som vanligvis ville ha ledet til et negativt utviklingsresultat. Resiliens er imidlertid ikke en individuell, medfødt egenskap, men er et produkt (eller transaksjonseffekt) av personlige og miljømessige beskyttende faktorer som til sammen har gjort barnet motstandsdyktig. Det betyr ikke at barnet er immun mot risikofaktorenes effekt (Rutter, 1987, 2005). Alle har en grense for hva de kan tåle av motgang, noe adoptivforskningen også indikerer. Mer spesifikt dokumenterer en rekke studier at mange av de barna som adopteres sent (fra 6 til 12 måneder), har vedvarende forsinkelser i sin kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, hvilket kommer til uttrykk som konsentrasjonsvansker, hyperaktiv atferd og andre former for sosiale og emosjonelle vansker (Kreppner et al., 2007; O'Conner et al., 2003; Jacobs, Miller, og Tirella, 2010; Raaska et al., 2011; Gärtner og Heggland, 2013; Askeland et al., 2017). Dette viser hvordan den kumulative effekten av risikofaktorer ved både individ og miljø kan bli så gjennomgripende at nye erfaringer med et stimulerende og omsorgsfullt miljø ikke i tilstrekkelig grad vil kunne reversere den skaden som er skjedd (Smith, 2004, s. 39). Kreppner et al. (2007) hevder i tråd med dette at *"it may take some time for institutional deprivation to exert its pervasively damaging effects, but after approximately 6 months of life some form of intraorganismic change could have occurred that is difficult to reverse"* (s. 943).

4 Sosial kompetanse

I følge Bornstein, Hahn og Haynes (2010) er sosial kompetanse en fundamental egenskap for å kunne fungere optimalt og lykkes i livet. Gode sosiale ferdigheter er ikke bare inngangsbilletten til aksept og vennskap, men er vel så viktig for identitetsutviklingen, selvbildet, og skolefaglige prestasjoner (Sørli, Amlund-Hagen, og Ogden, 2008; Cook et al., 2008; Gresham, 2016; Bornstein et al., 2010). God sosial kompetanse kan dermed sies å være den sosiale utviklingens mål (Nordahl et al., 2016).

4.1 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse blir av Ogden (2015) omtalt som personlige og funksjonelle ”livsferdigheter” som handler om:

(...) å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å 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 (s. 228).

I tråd med denne definisjonen hevder Garbarino (1985, i Ogden, 2015, s. 228) at sosial kompetanse innebærer et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre sentrale sosiale miljøer, og som fremmer barnets trivsel og utvikling. Sosial kompetanse er med andre ord tilknyttet det miljøet og den konteksten som barnet er en del av, og er en forutsetning for aktiv deltakelse i sosiale fellesskap (Garbarino, 1985 i Ogden, 2015, s. 228; Nordahl et al., 2016; Elliott, Gresham, Frank, og Beddow III, 2008). Hva som anses som sosialt kompetent atferd vil avhenge av de normer og forventninger som verdsettes innenfor det enkelte sosiale miljøet. En er med andre ord alltid sosialt kompetent ovenfor noen eller noe (Ogden, 2015, s. 243; Nordahl et al., 2016). Sosial kompetanse innebærer dermed et normativt element ved at den sosiale atferden vurderes ut fra visse kriterier og hva som verdsettes av kunnskap, holdninger og atferd innenfor den gitte konteksten. Den samme atferden kan anses som mer eller mindre akseptabel, avhengig av barnets alder, tid, sosiale arena, og hvem en samhandler med (Gresham, Elliott, Cook, Vance, og Kettler, 2010; Elliott et al., 2008; Nordahl et al., 2016). Slik sett kan det også være uenighet innenfor den samme sosiale konteksten (eller kulturen). For eksempel kan lærere og elever ha ulike oppfatninger

om hva som er sosialt akseptabelt og kompetent (Nordahl et al., 2016). Tverrsnittstudier av adoptivbarns sosiale kompetanse har også vist uenighet blant lærere og foreldres rapportering av barnas sosiale kompetanse. Lærere rapporterer adoptivbarna som mindre sosialt kompetente og upopulære, mens adoptivforeldre synes å mene at det ikke eksisterer slike forskjeller mellom barna og deres ikke-adopterte jevnaldrende (Tan og Camras, 2011; Palacios et al., 2013; Hodges og Tizard, 1989).

Sosial kompetanse spiller en sentral rolle for å kunne løse sosiale oppgaver og tilpasse seg her og nå, men også for å kunne mestre fremtidige utviklingsoppgaver og utfordringer (Ogden, 2011, 2015, s. 228; Masten og Coastworth, 1998; Waters og Sroufe, 1983; Frey, Elliott, og Gresham, 2011). I takt med at barn og unge vokser opp vil deres sosiale kompetanse utvikles i takt med at barna inngår i stadig mer komplekse sosiale samspill, og der de vekselvis må fortolke og finjustere egen atferd i henhold til konteksten. Samtidig vil de bli mer bevisst sin egen kompetanse, og blir i bedre stand til å selv kunne utnytte personlige og miljømessige ressurser med det formål å påvirke den sosiale situasjonen og tilfredsstille egne behov (Ogden, 2011; Waters og Sroufe, 1983). Sosial kompetanse viser seg med andre ord ikke bare som konform eller sosialt ønskelig atferd. Sosialt kompetente barn og unge står opp for seg selv og sine behov, og vil kunne motsette seg regler, voksnes beslutninger eller gruppepress dersom de føler seg urettferdig behandlet (Ogden, 2015, s. 229; Gresham et al., 2010). De har lært seg å mestre balansegangen mellom det å tilpasse seg og ta hensyn, samtidig som de ivaretar egne behov og hevder sine meninger (Ogden, 2015, s. 229). Nettopp denne balansegangen tenkes å utgjøre selve kjernen i sosial kompetanse, og som gjør kompetansen så kompleks (Størkesen, 2013; Nordahl et al., 2016).

4.2 Sosiale ferdigheter

Skillet mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er ikke alltid klar eller entydig i forskningslitteraturen, men sosiale ferdigheter blir ofte ansett som ulike indikatorer på sosial kompetanse (Ogden, 2003). I følge Gresham (1986, s. 146) er ikke sosiale ferdigheter og sosial kompetanse identiske begreper. Sosial kompetanse kan anses som et overordnet, evaluerende begrep basert på (normative) slutninger om at en person har handlet eller løst en oppgave på en god måte (Gresham, 1986, s. 146). Slike vurderinger gjøres av barnets foreldre, lærere eller jevnaldrende. Sosiale ferdigheter kan på sin side defineres som ”*socially acceptable learned behaviors that enables a person to interact with others in ways that elicit*

positive responses, and assist in avoiding negative responses” (Gresham, 1986, s. 149 - 150).

Sosiale ferdigheter utgjør altså den sosiale kompetansens byggesteiner. Disse er observerbare, lærte, uttrykkes frivillig, og er en forutsetning for å kunne mestre sosiale interaksjoner (Ogden, 2003, 2015, s. 229). Gresham og Elliott (1990) identifiserer i denne forbindelsen fem sosiale ferdighetsdimensjoner:

Samarbeid handler om å dele med og hjelpe andre, samt å følge beskjeder og regler både hjemme og på skolen (Elliott og Gresham, 1993). I samarbeid med andre barn vil samarbeidet være mer eller mindre horisontalt og der begge parter er likeverdige bidragsyttere. Samarbeid med voksne innebærer på sin side å følge de reglene og beskjedene som voksne fremsetter. I skolesammenheng vil samarbeid også innebære å ikke la seg distrahere av andre elever, benytte tiden konstruktivt mens en venter på hjelp, og å fullføre oppgaver for timen innen tiden (Gresham og Elliott, 1990 i Ogden, 2015, s. 245). Samarbeid og lydighet (eng. compliance) mot regler og sosiale normer, er kanskje den ferdigheten som i størst grad vektlegges og fremheves i dagens skole og arbeidsliv. Elliott og Gresham (2007 i Elliott et al., 2008) foretok en undersøkelse av hvilke ”topp 10” sosiale ferdigheter lærere vurderte som viktigst for å lykkes med undervisningen. ”Følger regler”, ”følger lærerens beskjeder”, ”samarbeider godt med andre” og ”ignorerer forstyrrelser ” var her høyt verdsatt blant samtlige lærere fra 1. til 6.trinn (Elliott et al., 2008). I følge Masten og Coastworth (1998) vil barn som viser gode samarbeidsferdigheter ha bedre forutsetninger for å lykkes i skolen. Lydighet mot regler og sosiale normer i skolen fasiliterer barnas tilpasning til det sosiale miljøet i klassen, og fremmer prososial samhandling med andre elever og lærere (Masten og Coastworth, 1998; Ogden, 2015, s. 245). Dette støttes også av undersøkelser som viser at elever som mottar spesialundervisning, spesialpedagogisk hjelp eller henvises til barne- og ungdomspsykiatri, har signifikant lavere skårer på samarbeidsferdigheter, sammenlignet med elever som ikke mottar slik hjelp (Ogden, 2003). I forsknings- og faglitteraturen møter en også på begrepet ”prososial atferd”. Prososial atferd vises som empatisk, hjelpende og samarbeidsorientert atferd. Disse ferdighetene er viktige for den videre utviklingen av barns sosiale ferdigheter ved å innebære en form for konform atferd og tilpasning til ulike sosiale aktiviteter (Lamer, 2016, s. 27; Carprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, og Zimbardo, 2000). Dalen (2013) fant i sine undersøkelser av internasjonalt adopterte barns tidlige sosiale utvikling, at adoptivbarna viste lite fremgang i utvikling av prososial atferd fra 3 til 4 år, sammenlignet med norskfødte barn.

Selvkontroll betyr å ha en tankemessig kontroll over egne følelser. En legger ikke fullstendig lokk på egne følelser, men regulerer når og hvordan følelsene skal komme til uttrykk. Det dreier seg også om å kunne løse sosiale konflikter eller motstå fristelser på en gjennomtenkt måte, framfor å handle på impuls. Impulskontroll vil også innebære å kunne vente på tur for å få hjelp fra lærer, uten å forstyrre andre eller mase om hjelp (Ogden, 2015, s. 247). Gresham og Elliott (1990 i Ogden, 2015, s. 247) deler selvkontrollferdigheter videre inn i ”konfliktløsning” og ”sinnemestring”. Ferdigheter i konfliktløsning vil innebære å kunne håndtere erting fra jevnaldrende på en god måte, godta at andres meninger ikke er de samme som ens egne, og å kunne inngå kompromiss for å oppnå enighet. Sinnemestring handler om å holde hodet kaldt i anspekte situasjoner, kontrollere sinnet sitt når en taper i konkurranser eller ikke får viljen sin, og å kunne takle kritikk på en egnet måte (Elliott og Gresham, 1993; Ogden, 2015, s. 247). Selvkontroll er med andre ord en forutsetning for å kunne holde fokus i undervisningssituasjonen, og ikke la seg avlede av ytre forstyrrelser eller vanskelige følelser (Eisenberg, Sadovsky, og Spinrad, 2005; Berger, Kofman, Livneh, og Henik, 2007). Barn som er i stand til å inhibere upassende atferd, utsette behovstilfredsstillelse, og benytte kognitive strategier for å regulere sine følelser og atferd, synes også å være mer populære blant sine jevnaldrende og har et godt forhold til lærerne. De fremstår som svært sosialt kompetente og veltilpassede i skolen (Eisenberg et al., 2005; Elliott og Gresham, 1993; Trentacosta og Izard, 2007). Som neste kapittel vil komme nærmere inn på, viser forskningsresultater at internasjonalt adopterte barn kan streve mer med følelsesregulering, konsentrasjonsvansker og rastløs og impulsiv atferd, sammenlignet med ikke-adopterte barn (Tan, 2009; Jacobs et al., 2010; Gunnar og Van Dulmen, 2007; Lindblad et al., 2010).

Selvhevdelse handler om å kunne ta initiativ i sosiale settinger, gi uttrykk for egne følelser, og å kunne snakke pent om både seg selv og andre. Det handler også om å kunne uttrykke egne meninger, behov og rettigheter for å få oppmerksomhet eller respekt, men på en slik måte at det ikke krenker andre. For mange barn (og voksne) kan denne balansegangen være svært vanskelig å mestre. Det er en hårfin balanse mellom å fremstå selvhevdende, hvilket fremmer respekt og anerkjennelse, versus dominerende, hvilket kan oppfattes provoserende og skape konflikt (Ogden, 2015, s. 246). Selvhevdende barn og unge tør å stå opp for egne meninger selv når disse strider i mot det deres venner mener. Ferdigheten anses derfor som viktig for å utvikle selvstendighet og autonomi, og for å bli respektert av andre (Ogden, 2015, s. 246; Størkesen, 2013). Manglende selvhevdelsesferdigheter kan komme til uttrykk som sosial

tilbaketrukkethet, engstelse for å snakke høyt i klassen, eller å vegre seg for å ta kontakt med andre elever (Ogden, 2015, s. 247; I. Lund, 2014).

Ansvar innebærer å overholde avtaler og regler, vise respekt for eiendeler, si ifra til voksne om viktige hendelser, og vise at en er til å stole på. *Empati* har både en kognitiv og en emosjonell komponent, og handler om atferd som viser at en forstår og respekter andres følelser og synspunkter (Gresham og Elliott, 1990 i Ogden, 2015, s. 244).

4.3 Utvikling av sosial kompetanse

Utviklingspsykologien vektlegger at mennesker fødes sosiale og at sosial interaksjon er en forutsetning for individets læring og utvikling (Sommer, 2006 i Nordahl et al., 2016).

Utviklingen av sosial kompetanse kan sies å starte med det Vygotsky (1978 i Moen, 2012) kaller interpsykologiske prosesser; i samspill med andre. Barnets første samspillserfaringer er av særlig betydning. Senere vil også andre barn og sentrale voksenpersoner i barnehage og skole være viktige rollemodeller for videre sosial læring og utvikling (Ogden, 2015, s. 64; NSCDC, 2004). På bakgrunn av sine erfaringer med omsorgspersoner som reagerer egnet på barnets signaler og behov, vil barnet gradvis utvikle tankemessige strategier for å selv kunne regulere sine emosjoner og atferd, såkalt selvregulering (Smith, 2004, s. 46). Barnets sosiale erfaringer blir med andre ord internalisert og en del av barnets ”intrapsykologiske fungering” (Vygotsky, 1978 i Moen, 2012). Dette er drivkraften bak sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 238). Internasjonalt adopterte barn som har tilbrakt den første tiden på institusjon vil trolig ha hatt få erfaringer med en utviklingsfremmende omsorgspraksis og emosjonelt støttende voksenpersoner (Dalen, 2013). På institusjonene er det ofte få omsorgspersoner per barn, og personalet har sjeldent ansvar for de samme barna fra dag til dag. Omsorgen er overfladisk og rutinemessig, fremfor å være betinget av barnets signaler (Garvin, et al., 2012; Johnson, 2002). Dette kan føre til at barnet utvikler en generell utrygghet som hemmer videre læring og utvikling fordi barnet bruker det meste av sin krefter på å dempe angst og uro (Dalen, 2006). Som Garbarino (1985 i Ogden, 2015) påpeker, vil barn utvikle seg i et omsorgsfullt miljø, mens barn i fiendtlige miljøer tilpasser seg for å overleve. Det betyr at adoptivbarn kan ha utviklet uhensiktsmessige strategier for å takle stress og motgang, og være forsinket i utviklingen av de ferdighetene som trengs for å mestre sosialt samspill med andre barn og voksne (Tan, 2009; Palacios og Brodzinsky, 2010).

5 Problematferd

Flere internasjonale studier har påvist en høyere forekomst av psykiske vansker og problematferd blant utenlandsadopterte barn og ungdom, sammenlignet med kontrollgrupper av ikke-adopterte barn og unge (Hjern et al., 2002; Tan, 2009; Lindblad et al., 2010; Gärtner og Heggland, 2013; MacLean, 2003). I spesialpedagogisk og psykologisk forskningssammenheng benyttes ofte ”problematferd” og begreper slik som psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker, relasjonsvansker og atferdsproblemer om hverandre (Elliott og Gresham, 1993; Durlak et al., 2011; Befring og Duesund, 2012; Ogden, 1998; Gustavsen og Nordahl, 2009). Betegnelsene viser til at problematferden er et resultat av samvirket mellom individuelle, psykologiske trekk (f.eks kognitive ferdigheter og emosjonsregulering), og sosiale og miljømessige forhold (Kokkersvold, 2014; Cook et al., 2008). I tråd med Gresham og Elliott (1990), og Ogden (2015) benytter denne oppgaven i hovedsak problematferd og atferdsproblemer, men begrepene kan forstås som synonyme med psykososiale, relasjonelle og sosiale og emosjonelle vansker.

5.1 Hva er problematferd?

I skolen kan problematferd forstås som elevatferd som bryter med skolens forventninger, regler og normer, og hva som anses som aldersadekvat oppførsel. Videre virker atferden forstyrrende på undervisnings- og læringsaktiviteter, og er ofte i konflikt med de rådende sosiale spillereglene. Atferden bidrar dermed til et dårlig læringsmiljø og hemmer eleven(e)s trivsel og læringsutbytte. Problematferd innebærer med andre ord atferd som vanskeliggjør positiv samhandling med både voksne og jevnaldrende, og der barnets forutsetninger for læring og utvikling hemmes (Ogden, 2015, s. 15; Nordahl, Mausetagen og Kostøl, 2009; Kokkersvold, 2014). Hva som vurderes som problematisk atferd er imidlertid normativt, og vil avhenge av den spesifikke skolekulturen, den sosiale konteksten og hvem som setter standarden. Dette er også tilfellet for hvilke sanksjoner som problematferden møtes med (Nordahl et al., 2009; Kokkersvold, 2014; Sørli og Ogden, 2014; Elliott et al., 2008). I tråd med dette hevder Aasen, Ertesvåg, Leirvik og Nortug (2002, s. 37) at det ikke finnes nøyaktige skillelinjer mellom problematferd og såkalt ”normalatferd”. Det betyr at ikke alt som anses som problematisk atferd i skolen, er å forstå som bekymringsverdig og med behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er først når atferden forekommer hyppig og på tvers av ulike situasjoner, og når atferdens omfang og intensitet er en belastning for eleven selv og/eller de

rundt, at det kan snakkes om et reelt atferdsproblem (Nordahl et al., 2009; Aasen et al., 2002, s. 37).

5.1.1 Ulike forklaringsteorier om problematferd

Perspektiver på problematferd har utviklet seg fra å anse atferden som et uttrykk for egenskaper i individet, til et transaksjonelt perspektiv der både individ, miljø og konteksten spiller en gjensidig rolle (Ogden, 2010, s. 54; Smith, 2004, s. 34). Dishion og Patterson (2006) hevder at all atferd er funksjonell, og at problematferd kan anses som en innlært strategi som barnet viser når miljøet fremsetter krav og forventninger som barnet ikke føler seg i stand til å mestre. Dette omtales i faglitteraturen som en ”failure to match” mellom barnets forutsetninger og de krav miljøet fremsetter (Ogden, 2015, s. 227; Gresham, MacMillan, Bocian, Ward, og Forness, 1998). Atferden blir en måte å beskytte seg selv i en situasjon der barnet opplever at det bare kan tape (Dishon og Patterson, 2006; Damsgaard, 2013, s. 52). Barnet *har* således ikke atferdsproblemer, men viser problematferd i situasjoner som truer den unges personlige integritet (I. Lund, 2014, s. 17; Kokkersvold, 2014).

Problematferd er også blitt forklart som en forsinket eller svekket evne til å prosessere og regulere egne emosjoner og atferd, såkalt ”selvregulering” (Jacobs et al., 2010; Lin, Cermak, Coster, og Miller, 2005). Berger et al. (2007) definerer selvregulering som evnen til å overvåke og moderere tenkning, følelser og atferd for å nå egne mål, og/eller for å tilpasse seg de sosiale kravene i en spesifikk situasjon. Selvregulering inngår også i den overordnede fagtermen ”eksekutive funksjoner” (eng. Executive functions). Dette er kognitive prosesser av høyere orden som styrer selektiv og utholdende oppmerksomhet, strategisk og målorientert atferd (Berger et al., 2007; Ogden, 2015, s. 232; Jacobs et al., 2010). Svikt i eksekutive funksjoner kan blant annet føre til vansker med å holde fokus under selvstendig arbeid, impulsivitet, motorisk overaktivitet, og et rigid tankemønster som gjør det vanskelig å generere og endre strategi under oppgaveløsning. Forskningsresultater viser at selvregulering er av betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet og skolefaglige prestasjoner, samt en forutsetning for å kunne handle sosialt kompetent og tilpasse seg ulike sosiale miljøer (Eisenberg et al., 2005; Eisenberg, Fabes, Guthries, og Reiser, 2000; Berger et al., 2007; Ogden, 2003; Trentacosta og Izard, 2007). Ut fra dette hevder Dishion og Patterson (2006) at sviktende selvregulering er den mest ”lovende” kandidaten når en skal forklare hvilke individuelle risikofaktorer som bidrar i utviklingen av problematferd.

5.2 Ulike former for problematferd

Problematferd kan komme til uttrykk på ulike måter. Gresham og Elliott (1990) operasjonaliserer det overordnede begrepet ”problematferd” inn i atferdsdimensjonene internalisert atferdsmønster, eksternalisert atferdsmønster og hyperaktivt atferdsmønster. I det følgende kommer en redegjørelse for hver av disse.

5.2.1 Eksternalisert atferdsmønster

Eksternalisert atferd defineres av Gresham og Elliott (1990, s. 4) som ”*inappropriate behaviors involving physical or verbal aggression toward others, poor control of temper, or arguing*”. Bornstein et al. (2010) beskriver noe tilsvarende et eksternalisert atferdsmønster som problemer med oppmerksomhetskontroll og selvregulering, så vel som antisosial og aggressiv atferd. Basert på sine undersøkelser av problematferd i norske skoler, identifiserte Sørli og Nordahl (1998) ”lærings- og undervisningshemmende atferd” som den mest høyfrekvente formen for problematferd i skolesammenheng. Atferden kjennetegnes av uro, stadige forstyrrelser, og fører ofte til et høyt støynivå og hyppige konflikter mellom lærere(n) og elever (Nordahl et al., 2009; Gustavsen og Nordahl, 2009; Ogden, 2015, s. 15). Ogden (2015, s. 15) påpeker at dette er nok så ”vanlige problemer” som forekommer i de fleste skoleklasser. For adoptivbarn kan den undervisningshemmende atferden imidlertid være et uttrykk for manglende kontroll over vanskelige følelser og tanker rundt egen identitet og livssituasjon (Brodzinsky, 1987; Dalen, 2006). Mye lærings- og undervisningshemmende atferd kan dessuten ha en negativ, kumulativ effekt som bidrar til et dårlig klasse- og læringsmiljø. For enkelte elever kan atferden dessuten bare være en liten del av et større og mer alvorlig problembilde (Ogden, 2015, s.15). Barn som viser større grad av eksternalisert og utagerende atferd kan oppleves av utenforstående som svært dominerende og uberegnelige. De har ofte en konfliktpreget samhandlingsstil, og følger i liten grad skolens normer og sosiale spilleregler (Befring og Duesund, 2012; Gustavsen og Nordahl, 2009; Ogden, 2015, s. 15). Mest alvorlig er det som omtales som antisosial atferd eller atferdsforstyrrelse, der den unge har en lang historie med flere voldsepisoder og overgrep, trakassering, mobbing, hærverk og tyveri. Slike problemer har (heldigvis) lav prevalens og vises i gjennomsnitt hos én til to prosent av elevene i norsk grunnskole (Ogden, 1998, 2015, s. 16; Gustavsen og Nordahl, 2009).

5.2.2 Internalisert atferdsmønster

Internalisert atferd defineres av Gresham og Elliott (1990) som ”behaviors indicating anxiety, sadness, loneliness, and poor self-esteem” (s. 4). I. Lund (2014) benytter i sin bok *”Det stille atferdsproblemet”* betegnelsen innagerende atferdsvansker, og viser til hvordan atferden kan anses som en potensiell følge av sjenanse (s. 15). Som med problematferd generelt, er det glidende overganger mellom beskjedenhets og sjenanse som et naturlig tilbakeholdende uttrykk, til sosial angst og skolevegning der personen frykter og unngår sosiale settinger fordi det skaper for mye følelsesmessig ubehag og stress (Aune, 2013 i Ogden, 2015 s. 173; Merrell, 2008). Sjenanse blir med andre ord en belastning for den unge når den fører til isolasjon, ensomhet og selvforakt (I. Lund, 2014, s.15). Følelser, opplevelser og tanker vendes innover og opprettholdes i stor grad av personen selv (Merrell, 2008, s. 3; Findlay, Coplan, og Bowker, 2009). Dette kan komme til uttrykk som overdreven sensitivitet, underdanighet, unnvikelse, engstelse, og tristhet (I. Lund, 2014, s. 27; Bornstein et al., 2010; Achenbach og Rescorla, 2001). I motsetning til den eksternaliserte atferden der selvregulering og eksekutive funksjoner hos barnet synes å være underkontrollert, kjennetegnes det internaliserte atferdsmønsteret av en emosjonell og kognitiv overkontroll (Eisenberg et al., 2000; Merrell, 2008, s. 2; van Aken og Dubas, 2007). Det vil si en sterk tankemessig kontroll over egne følelser som hemmer barnets sosiale utfoldelse og bidrar til å vedlikeholde problemene (Merrell, 2008, s. 2). På sikt kan det utvikle seg en personlighet preget av sosial hjelpeløshet og følelsen av å være mindre verdt enn andre, hvilket vil hemme den unges fungering i skolen både sosialt og faglig (Befring og Duesund, 2012). Internalisert problematferd er med andre ord ikke nødvendigvis en belastning for andre, men først og fremst for den unge selv (Nordahl et al., 2007, s. 37; I. Lund, 2014, s. 22).

5.2.3 Hyperaktivt atferdsmønster

Hyperaktiv atferd blir ofte koblet til Hyperkinetisk forstyrrelse (World Health Organization, 1993), også kalt ADHD i det amerikanske klassifikasjonssystemet DSM-IV. Diagnosen innebærer en kombinasjon av impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhetsproblemer (Lindblad et al., 2010; Smith, 2004, s. 30). I sin operasjonalisering av hyperaktivitet som en underdimensjon av ”problematferd”, tok Gresham og Elliott (1990) utgangspunkt i de diagnostiske kriteriene for ADHD i DSM-IV. Dette betyr imidlertid ikke at barn som skårer høyt på et hyperaktivt atferdsmønster i SSRS-T har diagnosen ADHD, kun at de viser et

atferdsmønster med visse likhetstrekk. Hyperaktiv atferd påvirker barns sosiale og skolefaglige ferdigheter i stor grad. De har vansker med å konsentrere seg og er lite utholdende når de forsøker å løse mer krevende oppgaver. Atferden anses som umoden ut fra barnets biologiske alder, og forstyrrer ofte andre elever eller skoleaktiviteter (Achenbach og Ruffle, 2000; Smith, 2004, s. 30; Dalen, 2007). Barn som viser hyperaktiv atferd lar seg fort avlede av irrelevant stimuli, følger ikke lærerens beskjeder og fullfører sjeldent påbegynte oppgaver. Videre skifter de hyppig mellom ulike aktiviteter, og kan være konstant og overdrevent motorisk aktive. Barna tenker ikke før de handler og ser derfor ikke mulige konsekvenser av det de gjør, før det er for sent (Ogden, 2015, s. 202; Dalen, 2001; Achenbach og Rescorla, 2001; WHO, 1993).

Flere undersøkelser rapporterer høy forekomst av hyperaktiv atferd og oppmerksomhetsproblemer hos internasjonalt adopterte barn (Gärtner og Heggland, 2013; Raaska et al., 2011; Dalen, 2007; Jacobs et al., 2010; Andresen, 1992; Gunnar og Van Dulmen, 2007). ADHD forekommer oftere hos gutter, men Lindblad et al. (2010) fant høyere prevalens i ADHD-medisinerings blant både internasjonalt adopterte gutter og jenter, sammenlignet med svenskfødte, ikke-adopterte barn. Forskningslitteraturen gir ulike forklaringer på dette. Enkelte foreslår at det skyldes forstyrrelser i barnets eksekutive funksjoner grunnet langvarig understimulering, eksponering for rusmidler før adopsjonen og/eller en genetisk sårbarhet (Lindblad et al., 2010; Jacobs et al., 2010). Hyperaktiv, ukonsentrert og rastløs atferd kan imidlertid også være symptomer på en tilknytningsforstyrrelse, og forekommer ofte hos internasjonalt adopterte barn som er blitt utsatt for grov omsorgssvikt (Raaska et al., 2011; Elovainio et al., 2015).

5.2.4 Sammenhengen mellom ulike atferdsmønstre

Generelt har den eksternaliserte og hyperaktive atferden fått mest oppmerksomhet i spesialpedagogisk og psykologisk forskningssammenheng. Den er vanskelig å ignorere og utgjør en stor utfordring for undervisning og læringsmiljø (Gresham et al., 1998; Gresham, 2016). Den internaliserte problematferden blir på sin side ofte betegnet som det ”stille” eller ”hemmelige” atferdsproblemet, ettersom den gjør lite ut av seg og ofte er vanskelig for utenforstående å observere (I. Lund, 2008, 2014; Sourander og Helstelä, 2005). Dette er viktig å ta hensyn til i tolkning av resultatene i denne studien. Det er ikke nødvendigvis slik at en eventuell lav forekomst av internalisert problematferd betyr at barna i undersøkelsens

utvalg ikke viser slike vansker, men at atferden er vanskeligere for læreren å fange opp. Sourander og Helstelä (2005) fant for eksempel at foreldre rapporterte en høyere frekvens av internaliserte vansker hos barnet sitt, enn hva barnets lærere gjorde. Forskerne konkluderer derfor med at foreldre og den unge selv vil være de best egnede informantene ved rapportering av internalisert problematferd (Sourander og Helstelä, 2005). Når det gjelder eksternalisert og hyperaktiv atferd, må en også ta i betraktning at lærere kan ha ulike toleransegrenser for hva de vurderer som problematferd. Når det er sagt, må ikke inndelingen av internalisert, eksternalisert og hyperaktiv problematferd forstås som isolerte, uavhengige atferdsmønstre. Barn kan være både deprimerte og utagerende, eller impulsive, urolige og engstelige (Nordahl et al., 2007, s. 35; Sørli et al., 2008). Undersøkelser viser for eksempel at hyperaktiv og impulsiv atferd ofte er komorbid med opposisjonell og antisosial atferd (Gresham et al., 1998; Bornstein et al., 2010), så vel som med depressive symptomer og ensomhet (Sourander og Helstelä, 2005; Gresham et al., 1998; Tan, 2009). Tilsvarende fant Tan (2009) i sin longitudinelle studie av jenter adoptert fra Kina en signifikant økning i skårer på internalisert atferd slik som angst/depresjon, men også på oppmerksomhetsvansker, målt med to års mellomrom. Achenbach og Rescorla (2001) fant i arbeidet med utforming av de ulike delskalaene for "Child Behavior Check List" også en positiv korrelasjon mellom symptomskalaene internalisert og eksternalisert atferd. I Bornstein et al. (2010) sin studie syntes imidlertid utviklingen av problematferd å kunne gå fra internalisert til eksternalisert problematferd, men ikke motsatt (Bornstein et al., 2010). Achenbach og Ruffle (2000) påpeker på sin side at selv om de ulike atferdsmønstrene kan ha en viss grad av samvariasjon, så vil ett av atferdsmønstrene være mer dominerende enn de andre.

5.3 Internasjonalt adopterte barns sosiale fungering

I følge Sørli et al. (2008) kan sosial kompetanse og problematferd anses som to underdimensjoner av det overordnede begrepet "sosial fungering". Dette fordi både sosial kompetanse og problematferd har vist seg å være stabile kjennetegn, og fordi forskningsresultater viser at sosial kompetanse og problematferd har en høy negativ samvariasjon. Det vil si at sosialt kompetente barn viser lite problematferd, og barn som viser høy grad av problematferd ofte viser lavere grad av sosial kompetanse (Sørli et al., 2008; Bornstein et al., 2010; Gresham og Elliott, 1993; Cook et al., 2008; Frey et al., 2011; Ogden, 2015, s. 28). Verhulst og Bieman (1995) rapporterte i tråd med dette at internasjonalt adopterte barn som viste høy grad av sosial tilpasning og kompetanse ved 11 år, også viste

høy grad av kompetanse ved 14 og 17 år, og samtidig lav (ikke-klinisk) grad av problematferd. Adopterte barn som viste lavere grad av kompetanse ved 11 år, viste en signifikant større grad av internalisert og eksternalisert problematferd ved 14 og 17 år (Verhulst og Bieman, 1995). Dette er i samsvar med longitudinelle undersøkelser av norskfødte skoleelevers sosiale fungering. Sørli et al. (2008) fant imidlertid i sin studie med norskfødt ungdom at sosial kompetanse syntes å vise høyere stabilitet fra 8. til 10. klasse, enn antisosial atferd. Forskerne hevder at mens sosial kompetanse synes å være selvforsterkende over tid, kan problematferd reduseres som følge av modning og ungdommens ønske om å bli akseptert av jevnaldrende (Sørli et al., 2008). Denne relasjonen er mindre tydelig i adopsjonsforskningen.

Sammenholdt med det som foreligger av forskningsbasert kunnskap om internasjonalt adopterte barns kognitive utvikling og skoleprestasjoner, er det gjort mindre forskning som direkte tar for seg adoptivbarnas sosiale ferdigheter og atferdsmønstre i skolen (Palacios et al., 2013). Forskningslitteraturen viser noe blandede tendenser. Kvaliteten på forholdene som adoptivbarna har levd under før adopsjonen, barnas geografiske opphav, og barnets alder ved adopsjonen synes å være særlig avgjørende for hvorvidt barnet utvikler problematferd (Dalen, 2007; Dalen et al., 2008; Songua-Barke et al., 2010). Dessuten vil adoptivbarn variere i forhold til temperament og trygghetsfølelse. Mens noen virker harmoniske, utadvendte og robuste, vil andre fremstå som skjøre, utrygge og innadvendte (Dalen og Theie, 2012; Befring, 2012, s. 59). Dalen og Theie (2012) fant for eksempel at internasjonalt adopterte barn til Norge viste høyere grad av fysisk utfordrende atferd mot foreldrene etter to år i sin nye familie. Dette var særlig uttalt for de adoptivbarna som viste sterke reaksjoner på adopsjonen i den første tiden i sine nye familier (Dalen og Theie, 2012). Tan og Marfos (2006) longitudinelle studie av barn adoptert fra Kina fant noe tilsvarende at barna viste større grad av atferdsproblemer i skolealder, når en sammenholdt resultater fra barnehage og skole. Forskerne fant også at en større prosentandel av adoptivbarna følte seg neglisjert og avvist ved 6 og 8 år, sammenlignet med ikke-adopterte jevnaldrende (Tan og Marfo, 2006). Tan og Camras (2011) fant derimot at adopterte jenter fra Kina viste like gode eller bedre sosiale ferdigheter, sammenlignet med ikke-adopterte jenter.

Som tidligere nevnt er det funnet at prevalensen for ADHD er høyere blant utenlandsadopterte som gruppe, sammenlignet med ikke-adopterte (Lindblad et al., 2010). I følge Gunnar og Van Dulmen (2007) er det da også spesielt oppmerksomhetsproblemer,

hyperaktiv atferd og sosiale problemer som er assosiert med tidlig institusjonalisering. Hawk og McCall (2010) metaanalyse av problematferd blant adoptivbarn konkluderer på sin side med at post-institusjonaliserte adoptivbarn som gruppe har en høyere prevalens av både internalisert, eksternalisert og hyperaktiv problematferd, sammenlignet med ikke-institusjonaliserte adoptivbarn, og ikke-adopterte barn. Forskerne påpeker imidlertid at for flere av barna manifesterer ikke problematferden seg før i ungdomsalder. Dette indikerer at atferden ikke nødvendigvis er en konsekvens av tidlige, ugunstige oppvekstforhold, men kan være biologiske disposisjoner som får sitt utspring først i senere alder (Hawk og McCall, 2010).

I en studie av Palacios et al. (2013) ble internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og vennsksrelasjoner undersøkt ved å sammenligne utenlandsadopterte barn til Spania med institusjonaliserte spanskfødte barn og spanske barn som hadde vokst opp med sine biologiske foreldre. Resultatene viste at institusjonsbarna ble vurdert av både lærere og omsorgsgivere til å ha signifikant lavere sosial kompetanse, sammenholdt med skårene til adoptivbarna og de spanske barn som vokste opp med sine biologiske foreldre. De internasjonalt adopterte barna viste ingen signifikante forskjeller i sosial kompetanse, men ble i mindre grad avvist av klassekamerater, sammenlignet med de spanske ikke-institusjonaliserte barna. Generelt viste resultatene fra Palacios et al. (2013) sin studie at det var de spanske institusjonsbarna som kom dårligst ut både på mål for sosial kompetanse og popularitet blant jevnaldrende. Dette understreker den positive betydningen adopsjon som intervensjon kan ha for et barns utvikling, og at barns framtidsutsikter ikke er endelig bestemt av negative erfaringer tidlig i livet (van IJzendoorn og Juffer, 2006).

I fare for å svartmale bildet av internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling, er det viktig å understreke at det er relativt små forskjeller som observeres mellom adopterte og ikke-adopterte barns atferdsmønstre og sosiale ferdigheter (Juffer og van IJzendoorn, 2005). Videre er det større forskjeller innad i gruppen internasjonalt adopterte barn, enn hva det er mellom adopterte og ikke-adopterte barn (Gärtner og Heggland, 2013). Forskjellene skyldes altså noen få ekstreme tilfeller, mens flertallet av adoptivbarn viser en god sosial fungering og utvikling (Juffer og van IJzendoorn, 2005; NOU, 2009; Tan og Camras, 2011).

6 Læring, atferd og kompetanse

Skolen er en sentral arena for barn og unges læring og sosiale utvikling (Nordahl et al., 2016). I læreplanens generelle del understrekes det at skolen ikke bare skal se til at barn og unge utvikler skolefaglig kunnskap, den skal også fremme elevenes ”kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig” (Utdanningsdirektoratet, 2016). I følge Befring (2014, s. 21) er et sentralt kjennetegn ved gode skoler at de legger til rette for læringsprosesser som fremmer elevenes livskompetanse. Målsettingen skal være at barn og unge utvikler selvtillit og en helhetlig kompetanse som setter dem i stand til å møte både nåtidens og framtidens utfordringer og påkjenninger (Befring, 2014, s. 21). Likevel er grunnskolens opplæringsinnhold i stor grad dominert av teoretiske skolefag, og der det elevene lærer først og fremst har relevans innenfor utdanningssystemet (Befring, 2014, s. 40). Som Ogden (2015, s. 92) påpeker eksisterer det to motstridende ønsker for hva vi vil med skolen. På den ene siden fremheves kunnskapsskolen der elevenes skolefaglige kunnskap og et høyt karaktergjennomsnitt skal stå i hovedfokus. På den andre siden er ønsket om en inkluderende skole der alle elever, uavhengig av stand og stilling, skal føle seg inkludert og ivaretatt, ut fra deres forutsetninger, interesser og særlige behov. I en inkluderende skole skal ikke bare karakterer og elevenes prestasjoner være det eneste målet på suksess, elevenes opplevelse av trygghet, trivsel og personlige utvikling er vel så viktig (Ogden, 2015, s. 92). Inkluderingsprinsippet i norsk utdanningspolitikk bygger på Salamanca-erklæringen som understreker at ethvert barn, uavhengig av funksjonsevne og spesielle behov, har rett på utdanning og skal sikres et akseptabelt læringsutbytte (UNESCO, 1994; Lilljord, 2015). Alle elever skal få et individuelt tilpasset opplæringstilbud, og mulighet til å delta og lære i sin ordinære klasse. Tanken er at alle har et behov for å føle seg anerkjent og verdsatt, også de elevene som oppfattes som vanskelige og som av ulike grunner har større utfordringer med å mestre elevrollen (Ogden, 2015, s. 94; Moen, 2012).

6.1 Skolen som en sosial læringsarena

Undervisning og læring bygger på akademiske så vel som sosiale og emosjonelle komponenter (Zins, Weissberg, Wang, og Walberg, 2004, s. 3; Miles og Stipek, 2006; Carprara et al., 2000). Elever lærer ikke i et sosialt vakuum, men i samarbeid og interaksjon med lærere og medelever, og gjennom støtte og oppmuntring fra foreldre. Hvilke følelser som vekkes i dette samspillet vil i stor grad påvirke barnas læring, skolemotivasjon og

dermed hvorvidt de lykkes i skolen (Zins et al., 2004, s. 3). I tråd med dette er det i dag bred konsensus om behovet for å støtte opp om elevenes personlige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling i skolen (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; NSCDC, 2004). Ikke bare vil sosial læring i skolen forebygge problematferd, men er også ”en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i sine ordinære klasser og skoler” (Ogden, 2015, s. 256). Lærere må således være seg bevisst hvilket potensial som ligger i skolen som en sosial læringsarena, og at de gjennom sin atferd fungerer som viktige rollemodeller for sosialt samspill i klasserommet. Ved å vise respekt og omtanke for alle sine elever, vil elevene bruke lærerens atferd som referanseramme for deres egen måte å samhandle på (Nordahl et al., 2016). Selv om adoptivbarn kan ha hatt mange negative erfaringer tidlig i livet som har begrenset deres sosiale utvikling, kan dette endres på bakgrunn av nye erfaringer med gode rollemodeller og sosiale aktiviteter i hjem og skole. Nordhal et al. (2016) sier det slik; ”Sosiale interaksjoner og deltakelse i sosiale fellesskap gir læring og dermed kompetanse” (s. 4).

6.1.1 Relasjoner i skolen

Barns sosiale fungering og læring i skolen kan ikke forstås uavhengig av de sosiale erfaringene barnet har med seg fra hjemmet og (eventuelt) barnehagen (Nordahl et al., 2016; Bergin og Bergin, 2009; Sroufe, 1979). I følge tilknytningsteori vil tidlige samspillserfaringer forme barnets forventinger til senere sosiale relasjoner ved å manifestere seg som affektive ”arbeidsmodeller” i hjernens struktur (Bowlby, 1988; Sroufe, 1979; NSCDC, 2004; van den Dries et al., 2009; Stams et al., 2002). Barn som har opplevd sensitive og emosjonelt tilstedeværende foreldre, utvikler arbeidsmodeller kjennetegnet av en tro på tilgjengelige andre, egenverd og at de selv kan håndtere og påvirke omgivelsene. Dette fremmer utvikling og tilpasning. Barn som har erfart uforutsigbarhet og avvisning i sine tidlige relasjoner, kan på den andre siden ha inkorporert en generell mistillit til andre mennesker, seg selv, og opplever omverdenen som uforutsigbar og utrygg (Sroufe, 1979; Stams et al., 2002; O’Conner et al., 2003; NSCDC, 2012; Garvin et al., 2012). Mange internasjonalt adopterte barn kan på bakgrunn av tidlige erfaringer med lite sensitive og tilstedeværende voksenpersoner dermed bruke lenger tid på å føle seg trygge i skolen. Dette kan komme til uttrykk som vansker med å konsentrere seg, urolig og annen læringshemmende atferd (Nordahl et al., 2016; Tan, 2009; van IJzendoorn og Juffer, 2005; Dalen, 2006). Arbeidsmodellene kan imidlertid endres på bakgrunn av nye positive samspillserfaringer som

avkrefter barnets tidligere innlærte forventninger. Både lærere og medelever spiller således en viktig rolle for barns videre sosiale utvikling og læring (Bergin og Bergin, 2009; Nordahl et al., 2016). I møte med internasjonalt adopterte barn i skolen, understreker Dalen (2006) betydningen av en anerkjennende tilnærming. Dette innebærer at læreren erkjenner at adoptivbarn har en annerledes bakgrunn, og at noen av barna kan ha behov for særlig tett oppfølging og tilrettelegging i skolen (Dalen, 2006, s. 3). Forskningsresultater viser da også at en positiv lærer-elev-relasjon preget av varme og omsorg fra læreren (omtalt som emosjonell støtte), samt veiledning og tilbakemeldinger på elevens innsats (såkalt strukturell støtte), er særlig viktig for elevens følelse av tilhørighet, trygghet og motivasjon for å gjøre en innsats i skolen (Federici og Skaalvik, 2013; Nordahl et al., 2016).

6.2 Sammenhengen mellom akademisk kompetanse, sosial kompetanse og problematferd

Akademisk kompetanse forstås i denne oppgaven som et flerdimensjonalt begrep som er "...composed of the skills, attitudes, and behaviors of a learner that contribute to teachers' judgements of academic performance" (DiPerna og Elliott, 1999). Akademiske ferdigheter (eng. skills) innebærer grunnleggende og komplekse kognitive ferdigheter (f.eks å kunne regne, lese, og vise evne til kritisk refleksjon), som elevene får direkte undervisning i (DiPerna, 2006). Akademiske holdninger og atferd omtales på sin side som akademiske verktøy (eng. "enablers"), ettersom disse fasiliterer elevens deltakelse i og motivasjon for å lære, og dermed deres utbytte av undervisningen (DiPerna og Elliott, 1999; DiPerna, 2006). Både sosial kompetanse og skolemotivasjon blir i denne sammenhengen omtalt som sentrale akademiske "enablers". Evnen til å samarbeide, hjelpe andre elever og følge klasseromsreglene skaper effektive klasserom og et godt læringsmiljø (Gresham og Elliott, 2008 i Gresham 2016). Dette betyr at elevenes akademiske kompetanse ikke bare avhenger av faglige prestasjoner og ferdigheter, men vel så mye av deres motivasjon for å lykkes med skolearbeidet og ikke minst elevens sosiale ferdigheter i klasserommet (DiPerna, 2006; DiPerna og Elliott, 1999; Frey et al., 2011; Ogden, 2015, s. 257). I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) er motivasjon en situasjonsbestemt tilstand, og selve drivkraften bak elevenes innsats og utholdenhet i læringssituasjonen. Motivasjonen påvirkes av forventninger, elevenes selvoppfatning, erfaringer og verdier (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 72). Opplevelsen av å få noe til er helt sentralt for elevenes motivasjon. Det betyr at lærere kan påvirke elevenes skolemotivasjon gjennom oppmuntring og tilrettelegging for

mestringsopplevelser i undervisningssituasjonen (Befring, 2012, s. 62).

En rekke studier har funnet en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skoleprestasjoner; elever som viser gode sosiale ferdigheter og som lykkes sosialt, gjør det også godt skolefaglig (Durlak et al., 2011; Ogden, 2003, 2015, s. 241; Trentacosta og Izard, 2007; Miles og Stipek, 2006; Frey et al., 2011; Elliott og Gresham, 1993; Gresham, 2016). I sin longitudinelle studie fant Carprara et al. (2000) at læreres rapportering av prososial atferd i 3.klasse, predikerte en større del av variasjonen i elevenes akademiske kompetanse i 8.klasse, enn hva akademiske prestasjoner i 3.klasse gjorde. På motsatt side synes spesielt et eksternalisert og hyperaktivt atferdsmønster å være negativt relatert til sosiale og akademiske ferdigheter, og omtales av Gresham & Elliott (2008 i Gresham, 2016) som ”academic disablers” ettersom atferden hemmer elevens læring og skolefaglige utvikling. I overensstemmelse med dette foreslår van IJzendoorn og Juffer (2005) at internasjonalt adopterte barns skoleprestasjoner kan være preget av en ”adoption decalage”. Det vil si et gap mellom adoptivbarnets intellektuelle evner og faktiske skoleprestasjoner som følge av at skolen fremsetter visse krav til intellektuelle og sosiale ferdigheter som noen adoptivbarn ikke har forutsetninger for å mestre (van IJzendoorn og Juffer, 2005). Selv om deres intellektuelle evner tilsier at deres skolefaglige prestasjoner skulle vært på høyde med normalpopulasjonen, kan forsinkelser i adoptivbarnets selvregulering eller negative tanker tilknyttet det å være adoptert, bidra til at vanskelige følelser stjeler mye energi og fokus. Barnet kan forsøke å håndtere dette med mindre funksjonelle mestringsstrategier, slik som impulsiv og urolig atferd i klasserommet, eller å trekke seg tilbake og bli fanget i et negativt tankemønster (van IJzendoorn og Juffer, 2005, 2006; Dalen, 2006; Palacios og Brodzinsky, 2010). Dette vil gjøre det vanskelig for eleven å konsentrere seg om skolearbeidet, og hemmer dermed barnets læring og faglig utvikling (Dalen, 2006).

Forskningslitteraturen viser varierende resultater angående internasjonalt adopterte barns akademiske kompetanse og skoleprestasjoner (van IJzendoorn et al., 2005; Dalen, 2007; Dalen og Rygvold, 2006; Dalen, 2001). Slike variasjoner kan antageligvis forklares med de store individuelle forskjellene som eksisterer mellom adoptivbarn når det gjelder opprinnelsesland, alder ved adopsjonen, pre-adopsjonsforhold, individuelle egenskaper, og at det benyttes ulike metoder for å måle barnas sosiale og skolefaglige ferdigheter (Rygvold og Theie, 2016; Dalen, 2013). Andresens (1992) undersøkelse av atferdsmønster og skoletilpasning fant for eksempel at flertallet av adoptivbarna i utvalget syntes å klare seg

bra. Flere adopterte enn norskfødte barn strevde imidlertid med matematikk, og de utenlandsadopterte barna viste større grad av hyperaktiv atferd (Andresen, 1992). Dalen og Rygvold (2006) fant på sin side ingen forskjeller mellom kinesisk-adopterte og norskfødte barns sosiale fungering eller skoleferdigheter. Tan (2006, 2009) fant at adopterte jenter fra Kina viste lavere sosial og akademisk kompetanse, sammenlignet med ikke-adopterte, og at dette var relatert til konsentrasjonsvansker og engstelig/depressiv atferd. Videre gjennomførte van IJzendoorn og Juffer (2005) en omfattende metaanalyse av internasjonalt adopterte barns kognitive utvikling (basert IQ-tester) og skoleprestasjoner, sammenlignet med jevnaldrende som ble igjen på institusjon og barn som vokste opp med sine biologiske foreldre. Resultatene viste at adoptivbarna hadde høyere IQ-skårer og skårer på skoleprestasjoner, enn sine institusjonaliserte jevnaldrende. Dette gir støtte til tanken om at et bytte til mer stimulerende og omsorgsfulle miljøer virker positivt på hjernens utvikling, og fremmer barnets læring og kompetanse (van IJzendoorn og Juffer, 2005; NSCDC, 2012). Adoptivbarnas IQ-skårer ble heller ikke funnet å være lavere enn barn som vokste opp med sine biologiske foreldre, men adoptivbarna hadde noe lavere gjennomsnittsskårer på skoleprestasjoner og viste forsinkede språkferdigheter. For hvert land som var inkludert i analysen, var det imidlertid dobbelt så mange internasjonalt adopterte barn som mottok spesialundervisning, sammenlignet med ikke-adopterte barn (van IJzendoorn og Juffer, 2005). Dette kan forklares med at adoptivforeldre har en lavere terskel for hjelpsøkende atferd, enn hva andre foreldre har (Juffer og van IJzendoorn, 2005; Hjern et al., 2002). Forskerne påpeker også at prosentandelen av barn med lærevansker er relativt liten, både i adopsjonsgruppen og i den øvrige populasjonen (van IJzendoorn og Juffer, 2005). Vinnerljung et al. (2010) fant videre at Koreansk-adoptert ungdom hadde like gode eller bedre skoleferdigheter sammenlignet med svenskfødte jevnaldrende. Ikke-koreansk adoptert ungdom hadde på sin side lavere skolefaglige ferdigheter i fysikk, matematikk og andre teoretiske fag som særlig krever kognitiv kompetanse. I sport og musikk kunne gruppens ferdigheter sammenstilles med Koreansk-adopterte og svenskfødte ungdom. Generelt var forskjellene mellom de adopterte og ikke-adopterte små (Vinnerljung et al., 2010). Andre forskningsresultater viser da også at problematferd og svakere skoleferdigheter er mer utbredt blant nasjonalt adopterte barn og fosterhjemsbarn, sammenlignet med internasjonalt adopterte barn (Juffer og van IJzendoorn, 2005; Vinnerljung og Hjern, 2011).

7 Metode

Denne undersøkelsen er en del av et større forskningsprosjekt ved UiO. Både forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og data var forutbestemt og samlet inn ved påbegynnelsen av denne masteroppgaven. Jeg har imidlertid selv valgt hvilke data fra prosjektet som jeg ønsker å analysere nærmere, på bakgrunn av de tre delproblemstillingene presentert innledningsvis. I første del av kapittelet vil jeg gjøre rede for undersøkelsens forskningsdesign, og survey som forsknings- og datainnsamlingsmetode. Videre vil jeg gi en beskrivelse av utvalget som undersøkelsen baserer sine dataanalyser på. Deretter følger en presentasjon av måleinstrumentet og skalaene som ble benyttet for å måle utvalgets sosiale kompetanse, atferdsmønster, akademiske kompetanse og øvrige skolefungering. Siden følger en beskrivelse av dataanalysene som undersøkelsen har benyttet. Jeg vil også redegjøre for og diskutere undersøkelsens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil kapittelet belyse etiske hensyn ved adopsjonsforskning.

7.1 Ikke-eksperimentelt design

Et forskningsdesign er en strategi eller en referanseramme for hvordan forskeren skal gå frem for å samle inn relevante data for undersøkelsens forskningsspørsmål. Dette vil igjen legge føringer for hvordan resultatene kan tolkes (de Vaus, 2014, s. 29). Mitt forskningsprosjekt har et ikke-eksperimentelt design. Hensikten med undersøkelsen er ikke å gripe inn og manipulere en eller flere variabler for så å måle en effekt, men heller undersøke og beskrive de internasjonalt adopterte barnas sosiale og akademiske utvikling, slik den naturlig fremgår (Kleven, 2002b; de Vaus, 2014, s. 5). Ulempen med denne tilnærmingen er at en ikke har fullstendig kontroll over utenforliggende variabler som kan påvirke resultatene. Det er således ikke mulig å trekke noen sikre konklusjoner om årsaksforhold eller kausalitet (de Vaus, 2014, s. 5; Kleven, 2002b).

7.2 Beskrivelse av forsknings- og datainnsamlingsmetode

Det foreliggende forskningsprosjektet er en longitudinell panelstudie. De samme adoptivbarna har blitt fulgt over tid og evaluert på flere gitte tidspunkt fra barna ankom Norge, og frem til utgangen av 3.klasse. Min studie vil imidlertid kun ta for seg barnas utvikling fra 1. til 3.trinn. Prosjektet er basert på en tverrsnitt survey med bruk av spørreskjema som datainnsamlingsmetode. Data er samlet inn fra minst to grupper (her

utenlandsadopterte og norskfødte barn) for å undersøke hvorvidt disse to gruppene skiller seg fra hverandre på spesifikke variabler (de Vaus, 2014, s. 34).

Surveys er en strukturert og systematisk måte å innhente data på fra et stort utvalg eller populasjon. Dataene kan være i form av sosiale fakta, atferdsvurderinger, meninger eller holdninger, og som etter statistisk behandling kan fremstilles i form av tabeller og figurer. Fordelen er at forskeren kan innhente data fra store utvalg på en relativt lite kostnadskreven måte, og måle ulike fenomen på et eller flere tidspunkt (de Vaus, 2014, s. 4; Befring, 2007, s. 43). Surveyforskning er opptatt av å beskrive tilsynelatende karakteristiske trekk ved eller mønstre i et utvalg (også kalt deskriptiv statistikk). Ofte er det ønskelig å ta disse beskrivelsene et steg videre ved å foreta statistiske analyser av faktorer som kan tenkes å være relatert til eller forklare de observerte egenskapene (de Vaus, 2014, s. 7). I følge Befring (2007, s. 43) er surveyforskning formålstjenlig når en ønsker å produsere kunnskap om forekomst av og sammenhenger i en kompleks sosial kontekst. Som oppgavens teoridel viser, er det svært mange faktorer og variabler som vil være innblandet i internasjonalt adopterte barns sosiale og skolefaglige fungering og utvikling (Se f.eks van IJzendoorn et al., 2005; O'Conner et al., 2003; Elovainio et al., 2015; Dalen og Theie, 2012). Bruk av survey med spørreskjema anses som en velegnet datainnsamlingsmetode for å få tak på de sammensatte variablene og slik kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål. Som jeg vil komme tilbake til, baserer undersøkelsen seg på læreres atferdsvurderinger av internasjonalt adopterte og norskfødte barn. Dette er for det første svært tidsbesparende, enn om en utenforstående forsker skulle foretatt jevnlig atferdsobservasjoner. For det andre gjør lærervurderingene det mulig å fange opp atferd som kan være vanskelig å registrere eller tolke, med mindre en kjenner eleven godt (Ogden, 2010, s. 76). Atferdsvurderinger kan således bidra til tidlig identifikasjon av barn som befinner seg i risiko for utvikling av ulike former for problematferd og lærevansker (Elliott et al., 2008; Ogden, 2003).

7.3 Utvalg

Da denne studien er en del av et pågående forskningsprosjekt ved UiO, var utvalget allerede rekruttert ved studiens oppstart. Rekruttering av adoptivbarna ble gjort gjennom en skriftlig henvendelse fra Bufetat til 178 familier som hadde adoptert barn året 2007 og 2008, og der barnet var under to år ved ankomst. Det ble imidlertid nødvendig å utvide rammen for adopsjonsperioden til senvåren 2009 for å oppnå en mer tilfredsstillende utvalgsstørrelse.

Familiene som ble kontaktet var bosatt i Oslo, Akershus, Hordaland, Agderfylkene, Telemark, Buskerud og Østfold. Av de 178 familiene, var det 119 som ønsket å delta fra prosjektets oppstart, men tre familier ønsket ikke at skolene skulle kontaktes. Det er dermed totalt 116 internasjonalt adopterte barn som inngår i forskningsprosjektets skoleutvalg. Dette utgjør en svarprosent lik 65 %, hvilket anses som en tilfredsstillende svarprosent i forskningssammenheng. Spørreskjemaer ble sendt ut til og besvart av de internasjonalt adopterte barnas foreldre og lærere da barna gikk i 1.klasse og i 3.klasse. Denne undersøkelsen vil kun belyse lærernes rapporteringer. Det bør her opplyses om at ikke alle lærere i 3.klasse får spørreskjemaene tilsendt før våren 2017. I skrivende stund er det dermed samlet inn data for 79 av de internasjonalt adopterte barna fra 3.klasse. Adoptivbarnas fødeland og alder ved adopsjon, samt prosentvis fordeling i utvalget er illustrert i tabell 1. Den prosentvise kjønnsfordelingen på 1. og 3.trinn kan ses i tabell 2.

Tabell 1 De internasjonalt adopterte barnas fødeland og alder ved adopsjon, prosentvis fordelt. Ubesvart = Missing values (N = 116).

Fødeland	%	Alder ved adopsjon	%
Kina	29.3	<12 mnd.	56.8
Sør-Korea	17.2	>12 mnd.	34.4
Colombia	12.9	Ubesvart	8.6
Etiopia	11.2	Totalt	100
Sør-Afrika	10.3		
Filippinene	3.4		
Thailand	6.0		
Andre land*	6.9		
Ubesvart	2.6		
Totalt	100		

Note* Andre land: Filipinene, Peru, India, Nepal, Sør-Afrika og Thailand.

Tabell 1 viser at omlag halvparten av adoptivbarna i utvalget adoptert fra Kina og Sør-Korea. Dette er delvis i overensstemmelse med den generelle adopsjonstrenden for 2007-2009 da de asiatiske landene, spesielt Kina, etterfulgt av Colombia, fremdeles var de dominerende giverlandene (SSB, 2016; Selman, 2010). Videre er samtlige av adoptivbarna i dette adoptert før fylte to år ($M = 10.9$ mnd). Sammenholdt med Selmans (2010) og SSBs (2016) tall på utenlandsadopsjoner til Vest-Europa og Norden, inngår det ingen barn adoptert fra Øst-

Europa, Russland, Guatemala eller Brasil i dette forskningsprosjektet. Dette fordi det i rekrutteringsperioden ikke ble adoptert barn fra disse landene til de respektive norske fylkene.

Tabell 2 Internasjonalt adopterte barn fordelt på kjønn i 1. og 3.klasse (N=116).

Kjønn	1.klasse	%	Kjønn	3.klasse	%
Jente		54.7	Jente		40.5
Gutt		45.3	Gutt		59.5
Ubesvart		18.1	Ubesvart		31.9
Totalt		100	Totalt		100

Tabell 2 viser at det var en relativt jevn kjønnsfordeling i utvalget målt i 1.klasse. Jenter er i noe flertall. Videre er det 21 verdier som mangler (18.1%), noe en måtte ha tatt hensyn til dersom en skulle se på kjønnsforskjeller innad i gruppen med adoptivbarn i 1.klasse. I 3.klasse er det hentet inn data for flere adopterte gutter enn jenter. Dette kan forklares med at ikke alle lærere har besvart spørreskjemaene for 3.klasse, og at 37 verdier (31.9%) derfor mangler. Noen av de ubesvarte kan også skyldes uteglemte besvarelser.

I denne studien inngår også data fra en kontrollgruppe bestående av henholdsvis 90 norskfødte barn fra 1. trinn, og 74 norskfødte barn på 3. trinn. Dette utgjør en akseptabel svarprosent på 77% og 64%. Kontrollgruppen ble valgt ut på bakgrunn av visse matchingkriterier til hvert av de internasjonalt adopterte barna. Det norskfødte barnet skulle gå i samme klasse, være av samme kjønn og så nære som mulig i alder som det internasjonalt adopterte barnet. Denne utvelgelsen ble gjort av det enkelte adoptivbarnets lærer.

7.4 Måleinstrument

Under følger en presentasjon av skalaene i spørreskjemaet som lærere på 1. og 3.trinn besvarte. Det vil kun bli redegjort for de skalaene som anses som relevante for å belyse den foreliggende studiens forskningsspørsmål. Dette betyr at mål på språkferdigheter og skolespråkmestring, barnas læringsstrategier og andre enkeltstående variabler, utgår.

7.4.1 Sosial kompetanse

Gresham og Elliotts (1990) kartleggingssystem ”Social Skills Rating System – Teacher version” ble benyttet for å for å kartlegge de internasjonalt adopterte og norskfødte barnas sosiale kompetanse, slik læreren vurderte dem med skalaen ”Sosiale ferdigheter i skolen”. Sosiale ferdigheter i skolen består av 30 items (utsagn), fordelt på tre delskalaer/ferdighetsdimensjoner med ti utsagn hver. Delskalaen ”selvhevdelse” måler elevens evne til å gi uttrykk for egne meninger og rettigheter på en positiv måte, å kunne rose seg selv og andre elever, samt å tørre å spørre om hjelp. Delskalaen ”selvkontroll” måler elevens evne til å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende og inngå kompromiss, eller å kunne reagere adekvat på gruppepress. Den tredje delskalaen ”samarbeid”, tar for seg elevens evne til å fullføre arbeidsoppgaver innenfor tiden, å kunne hjelpe andre elever, samt å følge angitte regler og beskjeder. Hver delskala har ti utsagn hver som rangeres på en firepunkts likertskala fra ”aldri” (skåres som 1) til ”svært ofte” (skåres som 4). En høyere skåre angir høyere frekvens av sosialt kompetent atferd.

Tabell 3 Eksempler på utsagn fra skalaen ”Sosiale ferdigheter i skolen”, inndelt i de tre delskalaene selvhevdelse, selvkontroll og samarbeid.

Delskala	Eksempler på utsagn
Selvhevdelse	<i>Tar initiativ til samtaler med jevnaldrende</i>
Selvkontroll	<i>Endrer egne meninger i konflikter for å oppnå enighet</i>
Samarbeid	<i>Bruker tiden konstruktivt når han/hun venter på hjelp</i>

7.4.2 Atferdsmønster

Skalaen ”Problematferd” fra SSRS-T (Gresham og Elliot, 1990) ble benyttet for å vurdere barnas atferdsmønster i skolen. Læreren skal krysse av for hvor ofte eleven viser en viss type atferd. Skalaen er delt inn i de tre delskalaene ”eksternalisert atferdsmønster” (6 items), ”internalisert atferdsmønster” (6 items) og ”hyperaktivt atferdsmønster” (6 items). Svaralternativene er rangert langs en firepunkts likertskala der ”aldri” skåres som 1, ”av og til” skåres som 2, ”ofte” skåres som 3 og ”svært ofte” skåres som 4. Høyere skårer angir høyere atferdsfrekvens.

Tabell 4 Eksempler på utsagn (items) fra skalaen ”Problematferd”.

Delskala	Eksempel på utsagn
Eksternalisert atferdsmønster	<i>Slåss med andre, truer eller plager andre</i>
Internalisert atferdsmønster	<i>Mangler selvtillit, virker ensom</i>
Hyperaktivt atferdsmønster	<i>Blir lett distraherert, forstyrrer pågående aktiviteter</i>

7.4.3 Akademisk kompetanse

Akademiske kompetanse ble målt med skalaen ”Funksjonsnivå i skolen” (eng. academic functioning). Skalaen inngår i SSRS-T (Gresham og Elliott, 1990), og måler elevenes generelle ferdigheter i matematikk og lesing, deres prestasjoner og intellektuelle nivå sammenlignet med andre elever på samme trinn, elevens motivasjon for å lykkes, samt foreldrenes engasjement. Skalaen består av ni items, og læreren vurderer elevens prestasjoner langs en fempunkts skala der 1 = laveste 10% i klassen, 2 = nest laveste 20% i klassen, 3 = blant de middels 40%, 4 = blant de nest høyeste 20% i klassen, og 5 = blant de 10% som skårer høyest i klassen. En høyere skåre betyr at barnet har høyere akademisk kompetanse, sammenlignet med de andre elevene i klassen.

7.4.4 Andre variabler som måler elevens skolefungering

Innledningsvis stiller spørreskjemaet generelle spørsmål omkring elevens skolestart, klassen, relasjoner, samarbeid med hjemmet og om eleven har hatt behov for spesiell hjelp på skolen. Spørsmålene er utarbeidet fra en ”item pool” av Monica Dalen og Steinar Theie. Læreren skal her vurdere kvaliteten på elevens relasjoner til læreren, andre lærere og elevene i klassen, hvorvidt eleven klarer seg bra faglig, og hvor motivert eleven er for skolearbeidet. På bakgrunn av disse variablene konstruerte Dalen og Theie to små skalaer kalt ”relasjoner i skolen” (3 items) og ”skolemotivasjon” (3 items). Det ble også konstruert en skala kalt ”samarbeid med hjemmet” på bakgrunn av tre spørsmål angående samarbeidet mellom skole og hjem, i hvilken grad foreldrene støtter opp om skolen, og i hvilken grad foreldrene hjelper barnet med lekser. ”Relasjoner i skolen”, ”Skolemotivasjon” og ”Samarbeid med hjemmet” ble besvart langs en firepunkts likertskala der ”i liten grad” skåres som 1, ”i noen grad” skåres som 2, ”i stor grad” skåres som 3, og ”i meget stor grad” skåres som 4.

7.5 Statistiske analyser

IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versjon 24 ble benyttet for å bearbeide og analysere datamaterialet. Dataene har undergått både deskriptiv og analytisk statistikk. Som tidligere nevnt innebærer deskriptiv statistikk å oppsummere og beskrive generelle mønstre i datamaterialet (f.eks gjennomsnitt og standardavvik), og gjør det mulig å avgjøre hvorvidt statistiske forutsetninger er møtt før eventuelle videre analyser utføres. Analytisk statistikk har som funksjon å gi indikasjoner på hvor sannsynlig det er at mønstrene som beskriver adoptivbarna og de norskfødte barna, også kan tilskrives kohorten som utvalget ble trukket fra (de Vaus, 2014, s. 207).

Studien benyttet independent samples t-test for å undersøke hvorvidt det var forskjeller mellom adoptivbarnas og de norskfødte barnas gjennomsnitt slik deres lærere vurderte dem på undersøkelsens skalaer. Videre ble det benyttet en paired samples t-test for å undersøke hvorvidt det eksisterer forskjeller mellom de internasjonalt adopterte barnas gjennomsnitt i 1.klasse og 3.klasse. For alle t-testenes resultater vil det også bli angitt effektstørrelser, målt med Cohen's d . Cohen's d indikerer grad av forskjell mellom de to gruppenes gjennomsnitt, ut fra samme måleenhet som standardavvik (SD). En d under .2 indikerer ingen effekt, en d lik .2 indikerer en liten effekt, en d mellom .5 og .8 anses som middels til store effekter, og alt over .8 som store effekter (Cohen, 1988 i Pallant, 2016, s. 248).

En bivariat korrelasjonsanalyse ble anvendt for å beskrive sammenhengen mellom sosial kompetanse, atferdsmønstre og akademisk kompetanse i utvalget. Videre har studien benyttet en lineær multippel regresjonsanalyse. En multippel regresjonsanalyse vil gi informasjon om i hvilken grad et sett med uavhengige variabler kan predikere variasjoner i en avhengige variabel. I denne studien er sosial kompetanse og atferdsmønstre i 1.klasse benyttet som uavhengige variabler (prediktorer) for å undersøke i hvilken grad disse kan forklare variansen i akademisk kompetanse i 3.klasse (den avhengige variabelen). Regresjonsanalysen gir informasjon om hvor mye varians i akademisk kompetanse i 3.klasse som modellen, det vil si sosial kompetanse og atferdsmønstre, kan forklare samlet (indikert med teststatistikken R^2). Den forteller også om hvor mye unik varians hver enkelt av prediktorene forklarer (indikert med beta, β) (Pallant, 2016, s. 150). Ved bruk av multippel regresjon forutsettes det at prediktorene har en viss sammenheng med hverandre og med den avhengige variabelen. Korrelasjonene mellom prediktorene bør imidlertid ikke overskride .8, da dette gir indikasjoner på multikollinearitet. Multikollinearitet gjør det vanskelig å avdekke den enkelte

prediktorens unike bidrag (beta), samtidig som modellens totale forklarte varians (R^2) begrenses (Field, 2013, s. 324). Det ble derfor kontrollert for multikollinearitet mellom prediktorene. Videre vil også ”Adjusted R^2 ” bli rapportert da utvalgsstørrelsen kan være noe liten sett i forhold til antall uavhengige variabler i modellen (Pallant, 2016, s. 151).

7.6 Validitet

Validitet refererer til i hvilken grad de slutningene en gjør på bakgrunn av egne empiriske undersøkelser, kan sies å være gyldige (T. Lund, 2002; Kleven, 2002b). Et valid måleinstrument er et instrument som måler det undersøkelsen har til intensjon å måle, det vil si - hvorvidt undersøkelsen klarer å fange de fenomenene en ønsker å kartlegge. I denne studien benyttes eksempelvis sosial kompetanse som en prediktor for akademisk kompetanse. Spørsmålet er ikke da hvorvidt sosial kompetanse er blitt målt nøyaktig nok ettersom dette er et reliabilitetsanliggende, men om sosial kompetanse er et gyldig estimat for akademisk kompetanse (de Vaus, 2014, s. 51; T. Lund, 2002). Det er dog ikke mulig å oppnå perfekt validitet. Validitet kan heller anses som ulike kvalitetskrav som er mer eller mindre oppfylt. I denne forbindelsen blir Cook og Campbells (1979 i T. Lund, 2002) validitetssystem hyppig brukt som referanseramme. Selv om systemet fremsetter fire kvalitetskrav som er avgjørende for gyldigheten til slutninger trukket fra kausale undersøkelser, kan deler av systemet også anvendes på deskriptive undersøkelser. For deskriptive undersøkelser, og dermed denne oppgaven, er det statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet som er relevant. Disse vil bli redegjort for og drøftet opp mot undersøkelsens forskningsdesign i påfølgende avsnitt. Det fjerde validitetskriteriet, indre validitet, angår hvorvidt en kan trekke sikre slutninger om en årsakssammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel (slik disse er blitt operasjonalisert). Som nevnt er ikke dette mulig å fastslå i undersøkelser med et ikke-eksperimentelt design (Kleven, 2002b ; de Vaus, 2014, s. 32). Indre validitet vil derfor ikke bli videre omtalt.

7.6.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om sikkerheten rundt en undersøkelses statistiske utregninger og analyser. God statistisk validitet innebærer at sammenhengen mellom avhengige og uavhengige variabler, eller tendensen som observeres er statistisk signifikant, og av en viss styrke. Motsatt vil statistisk invaliditet bety at den observerte tendensen er av triviell størrelse, eller skyldes systematiske skjevheter i utvalget grunnet utvalgsmetoden. Cook og

Campbell (1979 i T. Lund, 2002) omtaler statistisk validitet som en nødvendig betingelse for de andre validitetstypene. Det vil gi lite mening å diskutere begrepsvaliditet, indre og ytre validitet, dersom undersøkelsens resultater skyldes målingsfeil eller tilfeldigheter (T. Lund, 2002). Trusler mot statistisk validitet kan oppsummeres med ”brudd på statistiske forutsetninger” og ”lav statistisk styrke”. De fleste parametriske tester forutsetter at visse antagelser (eng. assumptions) er møtt for at resultatene kan anses som troverdige. ”Brudd på statistiske forutsetninger” kan for eksempel være at det ved sammenligning av gruppens gjennomsnitt foreligger en ikke-normal distribusjon av skårene på den målte (avhengige) variabelen (T. Lund, 2002; Pallant, 2016, s. 59). Et annet brudd på en statistisk forutsetning er at den avhengig variabelen ikke har en lineær relasjon (indikert med en rett linje i et scatterplot) til prediktorene i modellen en forsøker å beskrive (Field, 2013, s. 167). Med ”lav statistisk styrke” menes muligheten for å gjøre en feilaktig slutning om at det ikke finnes en signifikant forskjell eller sammenheng, som faktisk er der. Statistisk styrke tilsvarer altså en signifikanstests evne til å finne reelle forskjeller eller sammenhenger (T. Lund, 2002). Statistisk styrke påvirkes av utvalgets størrelse og av signifikansnivået som settes ut fra hvor mye ”usikkerhet” en er villig til å akseptere angående resultatene. Små utvalg og strenge grenser for hva som aksepteres som statistisk signifikant vil redusere den statistiske styrken til en undersøkelse (T. Lund, 2002; Field, 2013, s. 70).

Ettersom min studie tar for seg internasjonalt adopterte barns sosiale og skolefaglige utvikling fra 1. til 3.klasse, eksisterer det ikke noen avhengige variabler i min undersøkelse. Det kan heller snakkes om den statistiske validiteten til utviklingen som finner sted fra 1. til 3.klasse. Hvor sikker kan jeg være på at de utviklingstendensene som observeres hos internasjonalt adopterte barn, ikke skyldes målingsfeil eller andre variabler som ikke er blitt tatt høyde for? Den største utfordringen med longitudinelle studier er nettopp at barn utvikler seg, og at en som forsker ikke har kontroll på denne utviklingen. Det kan således oppstå spuriøse sammenhenger mellom variabler som tåkelegger resultatene og gjør dem vanskelig å tyde (T. Lund, 2002). Videre er det forskjell på utvalgsstørrelsene. Dette kan redusere analysenes effektstørrelser og deres evne til å avdekke signifikante forskjeller eller sammenhenger mellom studiens variabler. Antall deltakere i hver av gruppene anses imidlertid som store nok (i tråd med ”the central limit theorem”) til at forutsetningen om normalitet i fordelingen av skårer kan anses som møtt (Field, 2013, s. 170; Pallant, 2016, s. 143).

7.6.2 Begrepsvaliditet

En valid variabel skal måle nøyaktig det begrepet en ønsker å måle. Dette er imidlertid lettere sagt enn gjort ettersom begreper ofte er abstrakte og mangefasettert, og vanskelig lar seg favne av en enkelt indikator eller spørsmål. Begrepsvaliditet handler med andre ord om hvorvidt indikatorene i en skala lykkes med å operasjonalisere de ulike aspektene ved begrepet slik at skalaen utgjør et representativt mål for det teoretiske begrepet (de Vaus, 2014, s. 51; Kleven, 2002b). Trusler mot begrepsvaliditet kan deles inn i hovedgruppene tilfeldige og systematiske målingsfeil (Kleven, 2002b). Tilfeldige målingsfeil angår feil som opptrer usystematisk og tilfeldig, og som det dermed er vanskelig å kontrollere for. Det kan eksempelvis være lærerens dagsform, eller andre akutte hendelser som kan påvirke lærerens vurdering av eleven. Slike målefeil vil imidlertid jevne seg ut i det lange løp. Systematiske målingsfeil omhandler feil som skyldes en for snever eller bred operasjonalisering av det teoretiske begrepet. Det kan være at skalaen har for få indikatorer til å favne fylde i begrepet, eller at noen indikatorer fanger opp informasjon som er irrelevant for det spesifikke begrepet. I begge tilfeller vil de systematiske feilene gi et skjevt bilde av begrepet som skal måles, hvilket vil svekke skalaens reliabilitet (Kleven, 2002b).

De største truslene mot begrepsvaliditeten i denne studien tenkes å være knyttet til selve begrepsoperasjonaliseringen, samt lærerens subjektive tolkning av spørsmålene. Flere av utsagnene i spørreskjemaets skalaer vil kunne tolkes noe forskjellig avhengig av hvem en spør. I skalaen ”problematferd” skal eksempelvis læreren vurdere hvorvidt eleven ”virker trist og deprimert” (Gresham og Elliott, 1990). Dette vil i stor grad avhenge av lærerens subjektive oppfatning av og erfaringer med eleven i undervisningssituasjonen. (Ogden, 2003; Elliott et al., 2008).

Med hensyn til selve begrepsoperasjonaliseringen, hevder T. Lund (2002a) og de Vaus (2014) at bruk av skalaer kan minimere sjansen for å ha et for snevert eller unøyaktig mål på begrepet. Som de Vaus (2014, s. 47) påpeker, vil man lettere få grep om et fenomenes kompleksitet dersom man benytter flere indikatorer (eng. items) og samler disse i en skala som så oppsummeres med en totalskåre. Dette gjør først og fremst analysen langt mer ryddig, da det tas utgangspunkt i noen få og store «samlevariabler», kontra mange små enkeltstående variabler. For det andre bidrar multiple indikatorer til å øke målingens begrepsvaliditet ved at skalaen gir en mer presis og mangesidig fremstilling av fenomenet. Én enkel observasjon vil

være et tynt argument for at en elev «er sosialt kompetent» eller «har gode norskferdigheter». Bruk av skalaer kan også øke målingens reliabilitet ettersom flere indikatorer vil redusere skjevheter i svar som kan følge av tvetydige spørsmål (de Vaus, 2014, s. 48). Likevel bør en merke seg at verdifull informasjon fra enkeltvariabler vil opphøre når de inngår i en større skala (de Vaus, 2014, s. 194). I denne masteroppgaven er det blitt benyttet standardiserte og validerte skalaer for sosiale kompetanse, atferdsmønster og akademisk kompetanse (SSRS-T). SSRS har blitt benyttet på mange forskjellige utvalg og i en rekke studier, og har vist seg å være et reliabelt kartleggingsverktøy (Ogen, 2003; Elliott et al., 2008; Arnesen, Smolkowski, Ogden, og Melby-Lervåg, 2017; Palacios et al., 2013; Tan, 2009; Sørli et al., 2008).

7.6.3 Ytre validitet

Ytre validitet angår resultatenes ikke-statistiske generaliserbarhet (T. Lund, 2002). Det vil si i hvilken grad forskeren kan si at tendensen som er blitt observert i det spesifikke utvalget, kan generaliseres til alle medlemmer av den gjeldende populasjonen. Slike ”til-generaliseringer” vil også angå hvorvidt slutningene kan tilskrives andre situasjoner eller tider (Maxwell, 1992; T. Lund, 2002). Videre bør det spørres hvor bredt en kan generalisere slutningene, såkalt over-generalisering. I denne undersøkelsens tilfelle vil dette sikte til hvor representative de internasjonalt adopterte og norskfødte 1.- og 3.klassingene i utvalget er for den kohorten som utvalget ble trukket fra. Ikke-representative utvalg utgjør en trussel mot ytre validitet ved at det blir vanskelig å fastslå hvorvidt resultatene er generaliserbare ut over gruppen/ utvalget (T. Lund, 2002; Befring, 2007, s. 43). En annen trussel mot ytre validitet i denne undersøkelsen er ”individhomogenitet”. Utvalget ble trukket på bakgrunn av spesifikke kriterier; internasjonalt adoptert til Norge og under to år ved adopsjon. Den norskfødte kontrollgruppen ble valgt ut fra matchingkriterier med de internasjonalt adopterte barna. Det er med andre ord blitt benyttet en vilkårlig, ikke-sannsynlighetsutvelging. Dette øker risikoen for et ikke-representativt utvalg. For det første vet en ikke om lærernes utvelgelse av de norskfødte elevene som skulle ”matche” adoptivbarna, har visse fellestrekk som gjør dem mindre representative for den øvrige kohorten av norskfødte skoleelever. For det andre foreligger det ingen data som opplyser om begrunnelsen fra de foreldrene som takket nei til å delta i forskningsprosjektet. Slik sett kan det være noe problematisk å vurdere grad av heterogenitet i utvalget. Det kan for eksempel være at de foreldrene som ikke ønsket å delta, har barn med spesielle behov eller utfordringer i skolen. Dette vil i så tilfelle redusere den

naturlig forekommende variasjonen som eksisterer i en elevgruppe. Når det gjelder overgeneraliseringer, ble samtlige utenlandsadopterte barn i studien adoptert i perioden 2007 – 2009 før fylte to år, og der flertallet er adoptert fra Asia. Da aktuelle giverland varierer med tiden, er ikke den kohorten som studiens adoptivbarn er trukket fra lik de kohortene som adopteres til Norge i nyere tid. Generaliseringer avgrenses dermed til den aktuelle kohorten som utvalget er trukket fra. Videre vil en ikke kunne trekke slutninger om de norskfødte barnas utvikling da denne gruppen besto av forskjellige utvalg på de to ulike tidspunktene for datainnsamling. Dette begrenser også hvilke slutninger en kan trekke angående adoptivbarns sosiale og skolefaglige utvikling, sammenholdt med norskfødte barns utvikling. Ettersom studien er en del av et longitudinelt forskningsprosjekt der de samme barna er blitt målt på flere tidspunkt, gjør dette det likevel mulig å avdekke selv små endringer i adoptivbarnas utvikling, og hva som kjennetegner endringene (Gall, Gall, & Borg, 2007, s. 305).

7.6.4 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler i hvilken grad data fra en undersøkelse er fri for tilfeldige målingsfeil (Pallant, 2016, s. 6). I en surveyundersøkelse slik som denne, vil god reliabilitet avhenge av at skalaene i spørreskjemaet (måleinstrumentet) gir et konsistent og nøyaktig mål på det forskeren ønsker å måle (de Vaus, 2014, s. 48, s. 184; Kleven, 2002b). Reliabilitet er avgjørende for validitet ved at en ikke kan trekke valide slutninger eller generalisere resultater dersom resultatene er basert på et upålitelig måleinstrument. Likevel er det heller ikke slik at høy reliabilitet er ensbetydende med høy validitet, men lav test- og målingsreliabilitet vil redusere statistisk styrke og være en trussel mot statistisk validitet. Dermed vil også diskusjonen av begrepsvaliditet og ytre validitet bortfalle (T. Lund, 2002; Kleven, 2002a; Maxwell, 1992).

Én prosedyre for å undersøke en skalas reliabilitet er å analysere hvor konsistent personene har vært i sine besvarelser på hver enkelt indikator i den samme skalaen, såkalt item-item-korrelasjon (de Vaus, 2014, s. 184). Dette vil gi en indikasjon på hvor nøyaktig den helhetlige skalaen er. Reliabiliteten uttrykkes som en teststatistikk kalt Cronbach's alpha koeffisient (α), og kan anta alle verdier mellom 0 og 1. Desto nærmere 1 alpha er, jo mer reliabel er skalaen. Som en tommelfingerregel bør Cronbach's alpha være minst 0.7 for at skalaen skal anses som et reliabelt mål på det underliggende begrepet. Cronbach's alpha er imidlertid sårbar for få indikatorer, og kan bli svært lav ved slike tilfeller (Pallant, 2016). Pallant (2016, s. 6) foreslår

at dersom en skala har færre enn ti items, bør en heller kalkulere gjennomsnittlig inter-item korrelasjoner for indikatorene. Det fremkommer av dette at alpha i stor grad avhenger av hvor reliabel hvert enkelt indikator er i den aktuelle skalaen. Godt konstruerte skalaer innehar indikatorer der alle er representative for og gir et særegent bidrag til det underliggende begrepet (f.eks sosial kompetanse) (de Vaus, 2014, s. 41; Kleven, 2002a). For å oppnå en høyest mulig alpha, må det kartlegges hvorvidt noen indikatorer synes å redusere Cronbach's alpha og dermed skalaens reliabilitet. Dette innebærer å estimere hva alpha ville ha blitt dersom indikatoren ble slettet. På den måten vil en kunne identifisere hvilke indikatorer som bør utebli (de Vaus, 2014, s. 184). Eventuelle svake indikatorer vil imidlertid bli medregnet i denne studiens skalaer. Dette for å gjøre skalaene sammenlignbare med de standardiserte skalaene og andre studier som har benyttet SSRS-T. En fullstendig oversikt over item-total korrelasjoner for studiens skalaer følger som vedlegg.

Tabell 5 Cronbach's alpha for skalaene funksjonsnivå i skolen (akademisk kompetanse), sosial kompetanse, problematferd, relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid mellom skole og hjem (N = 116).

Skala	<i>a</i> 1.klasse	ITC fra-til	<i>a</i> 3.klasse	ITC fra- til	N of items
Akademisk kompetanse	.94	.64 - .91	.94	.38 - .92	9
Sosial kompetanse	.93	.22 - .74	.93	.14 - .77	30
Selvhevdelse	.86	.36 - .71	.86	.28 - .80	10
Selvkontroll	.85	.39 - .66	.87	.22 - .71	10
Samarbeid	.90	.42 - .78	.92	.51 - .79	10
Problematferd					18
Eksternalisert atferdsmønster	.82	.50 - .68	.84	.51 - .74	6
Internalisert atferdsmønster	.72	.31 - .58	.81	.47 - .67	6
Hyperaktivt atferdsmønster	.84	.56 - .81	.90	.66 - .81	6
Relasjoner i skolen	.70	.60 - .62	.81	.61 - .72	3
Skolemotivasjon	.88	.68 - .83	.87	.73 - .82	3
Samarbeid med hjemmet	.67	.42 - .65	.78	.49 - .75	3

Som tabell 5 viser, er det en lav item-total-korrelasjon (ITC) på sosiale ferdigheter. Dette skyldes antageligvis at enkelte sosiale ferdigheter kan være motstridende, slik som selvhevdelse versus samarbeid. Tabell 5 viser også lave ITC-verdier innenfor delskalaene selvhevdelse og selvkontroll, men delskalaenes Cronbach's alpha er høy hvilket gir grunnlag

for å kunne beholde samtlige items. Cronbach's alpha for både selvhevdelse, selvkontroll og samarbeid samsvarer også med resultatene fra Ogdens (2003) validering av SSRS-T. Videre ble det ikke utført en reliabilitetsanalyse av skalaen problematferd da eksternalisert atferdsmønster og internalisert atferdsmønster er diametrale motsetninger og vil utligne hverandre. At ITC-verdiene er noe høyere i 3.klasse skyldes antageligvis et mindre utvalg på dette måletidspunktet, hvilket gjør det lettere å få tydelige korrelasjoner (Pallant, 2016). For samtlige skalaer viser Cronbach's alpha at indikatorene har en sterk indre konsistens på begge målingstidspunkt. Ut fra dette kan det antas at studiens skalaer er reliable mål for de underliggende, teoretiske begrepene.

7.7 Etiske hensyn

I spesialpedagogisk og psykologisk forskning benyttes i hovedsak mennesker som informanter. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) understreker at respekt for menneskeverdet skal være det bærende prinsipp i forskning med barn og voksne. Det være seg i valg av tema, deltakere, datainnsamlingsmetode, og ved formidling av forskningsresultater (NESH, 2016; de Vaus, 2014). Personer som deltar skal ha mottatt grundig informasjon om forskningsprosjektet i forkant, og skal på ingen måte føle seg tvunget til deltakelse (NESH, 2016). Retningslinjene presiserer at det utvises et særlig hensyn til personvernet, og det må søkes om godkjenning til Regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK) dersom forskningsprosjektet behandler helsefaglig informasjon eller spørsmål (NESH, 2016). Da denne masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt, var alle forskningsetiske og lovmessige hensyn i forbindelse med datainnsamlingen allerede tatt hånd om. Prosjektet har blitt godkjent av både Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og REK. Godkjenningen samt informasjonsskriv til lærerne i 1. og 3.klasse følger som vedlegg.

Når det forskes med adoptivbarn står en overfor flere etiske dilemmaer og utfordringer. For det første forskes det med barn, hvilket er en sårbar gruppe med særlig behov for beskyttelse i forskningssammenheng. Hensynet til forskningsdeltakerne skal alltid veies nøye opp mot forskningens verdi, men dersom forskningsdeltakelse medfører tydelig krenkelse eller skade, er vetoretten klar. Spesialpedagogisk forskning med barn er viktig for alle barn da den kan bidra til mer kunnskap om hva som kan fremme barns livs- og læringsbetingelser (NESH, 2016). Adopsjon er en stor omveltning i et barns liv, og forskning med adoptivbarn vil berøre

alle involverte parter på godt og ondt (Vonheim, 2013). I denne sammenhengen må det tas hensyn til hvordan adoptivbarna og deres familier fremstilles i oppgaven. NESH (2016) presiserer at en skal være svært forsiktig med å inndele eller betegne en utsatt gruppes atferd og egenskaper da dette kan krenke deres menneskeverd, og sette gruppen i et uheldig lys (NESH, 2016). En bør med andre ord ha gode grunner for å gjøre adoptivbarn til gjenstand for spesialpedagogisk forskning ettersom dette kan oppfattes som stigmatisering og stempling av en allerede sårbar gruppe (Ekern, 2006). De fleste adoptivbarn misliker sin ”synlighet”. Som forsker skal man derfor være svært varsom når en publiserer resultater fra adoptivforskning (Ekern, 2006). Forskeren har et ansvar for at forskningsresultatene presenteres på en redelig måte, og at en ikke holder tilbake informasjon eller anvender kildematerialet på en selektiv måte. Kravet til god henvisningsskikk og holdbar argumentasjon blir således viktig, spesielt når forskningen kan redusere omdømmet og integriteten til enkeltpersoner eller grupper (NESH, 2016). Som Dalen (sitert i Ekern, 2006) påpeker, ligger nettopp den største forskningsetiske utfordringen i å verken ”rosemale” eller ”svartmale” når resultater fra adopsjonsforskning skal fremstilles. Ettersom jeg ikke har hatt kontakt med informantene, men ble tilsendt anonymiserte data, skaper dette en avstand til datamaterialet. Det er således viktig at jeg er denne avstanden bevisst, og behandler data og resultater skånsomt og nøytralt. Videre vil denne oppgaven sammenligne internasjonalt adopterte barn med norskfødte barn. Det må i denne sammenhengen utvises et særlig hensyn til hvordan slike sammenligninger fremstilles. Forskeren må alltid vurdere de valg som tas ut fra hvilke konsekvenser disse vil få for de involverte (NESH, 2016). Forskning på internasjonalt adopterte barns sosiale og akademiske utvikling kan slik sett forsvares med at forskningen kan produsere ny kunnskap om hva som synes å være særlige risiko- og beskyttende faktorer for barns utvikling. På den måten kan både adoptivforeldre, lærere og andre profesjonelle imøtekomme og forebygge identifiserte risikofaktorer på et tidlig tidspunkt og gi barna et best mulig utgangspunkt for læring og vekst (Dalen & Rygvold, 2012, s. 503; Dalen, 2006).

8 Resultater

I dette kapittelet vil resultatene for de internasjonalt adopterte og norskfødte barnas skårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon, samarbeid med hjemmet, akademiske kompetanse, sosiale kompetanse, og atferdsmønstre (problematferd) bli presentert og sammenlignet. De norskfødte barna vil også bli omtalt som ”kontrollgruppen”. Videre vil resultatene for adoptivbarnas utvikling fra 1. klasse til 3.klasse presenteres. Deretter følger en presentasjon av korrelasjonene mellom sosial kompetanse, akademisk kompetanse og ulike atferdsmønstre. I siste del av kapittelet følger resultatene fra regresjonsanalysen der det ble undersøkt i hvilken grad sosial kompetanse og atferdsmønstre i 1.klasse forklarer variasjonen i adoptivbarns akademiske kompetanse i 3.klasse.

8.1 Forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og norskfødte barn

Tabell 6 viser forskjeller i gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), effektstørrelse (Cohen’s d) og t-test (t) for lærernes vurdering av de internasjonalt adopterte og norskfødte barnas skolemotivasjon og skolens samarbeid med hjemmet i 1.klasse.

Tabell 6 Independent samples t-test for gjennomsnittsskårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet hos adopterte og norskfødte barn i 1.klasse.

	Adoptert			Norskfødt			Cohen’s d	t
	M	SD	N	M	SD	N		
Relasjoner i skolen	9.81	1.38	93	9.92	1.63	89	-0.07	.52
Skolemotivasjon	9.26	2.28	92	9.35	2.10	88	-0.04	.28
Samarbeid med hjemmet	10.99	1.17	91	10.43	1.71	89	0.38	- 2.58**

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre betyr høyere frekvens, ** $p < .01$

Tabell 6 viser at adoptivbarna skårer noe lavere enn kontrollgruppen på relasjoner i skolen og skolemotivasjon. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant. Samarbeid med hjemmet vurderes av lærerne å være signifikant bedre i adoptivgruppen, sammenlignet med samarbeidet med de norskfødte barnas foreldre. Grad av forskjell mellom de to gruppens gjennomsnitt viser en liten til moderat effekt. Videre viser standardavviket for samarbeid med hjemmet at det er mindre spredning i gruppen med adoptivbarn, enn hva som er tilfellet i kontrollgruppen. Det

betyr at adoptivbarna vurderes som å være likere enn de norskfødte barna på området samarbeid med hjemmet.

Tabell 7 viser forskjeller i gjennomsnittsskårer ut fra lærernes vurderinger av adoptivbarnas og de norskfødte barnas akademiske kompetanse og sosiale kompetanse i 1.klasse.

Tabell 7 Independent samples t-test for adopterte og norskfødte barns gjennomsnittsskårer på akademisk kompetanse og sosial kompetanse i 1.klasse.

	Adoptert			Norskfødt			Cohen's d_1	t
	M	SD	N	M	SD	N		
Akademisk kompetanse	34.40	7.55	92	34.69	7.19	90	-0.04	.26
Sosial kompetanse₂								
Selvkontroll	28.33	5.4	84	29.52	5.3	79	-0.22	1.41
Selvhevdelse	26.65	5.29	86	27.18	4.97	83	-0.10	.67
Samarbeid	31.52	5.85	93	31.57	5.79	87	-0.01	.067

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre angir høyere frekvens

Tabell 7 viser at adoptivbarnas gjennomsnittsskårer på akademisk kompetanse og de tre ferdighetsdimensjonene for sosial kompetanse er lavere enn de norskfødte barnas gjennomsnittsskårer. Disse forskjellene er imidlertid ikke signifikante. Adoptivbarna skårer tilnærmet likt som kontrollgruppen på delskalaen samarbeid. Standardavviket for både adoptivbarnas og kontrollgruppens gjennomsnitt for sosial kompetanse er høyt. Dette betyr at det er store variasjoner i begge gruppene. Som gruppe viser de internasjonalt adopterte barna større spredning innad i gruppen, enn de norskfødte barna. Det vil si at adoptivbarna vurderes svært forskjellig når det kommer til akademiske kompetanse og sosiale ferdigheter.

Tabell 8 viser forskjeller i gjennomsnitt for ulike atferdsmønstre i 1.klasse.

Tabell 8 Independent samples t-test for adopterte og norskfødte barns gjennomsnittsskårer på ulike atferdsmønstre.

	Adoptert			Norskfødt			Cohen's d_1	t
	M	SD	n	M	SD	n		
Problematferd₂								
Eksternalisert atferdsmønster	7.72	2.14	93	7.69	2.49	90	0.01	-.09
Internalisert atferdsmønster	8.39	2.1	93	8.44	1.97	89	-0.02	.17
Hyperaktivt atferdsmønster	9.83	3.39	94	9.62	3.51	90	0.06	-.408

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre indikerer høyere frekvens

Det fremgår av tabell 8 at adoptivbarna viser noe mer eksternalisert og hyperaktiv atferd, og noe mindre internalisert atferd, enn kontrollgruppen. Forskjellene er ikke signifikante. Standardavviket for de internasjonalt adopterte barnas gjennomsnittsskårer på internalisert atferdsmønster er imidlertid større enn standardavviket til de norskfødte barnas gjennomsnitt. Det betyr at det er større spredning i gruppen med internasjonalt adopterte barn når det gjelder grad av internalisert atferd, mens gruppen med norskfødte barn vurderes å være noe likere. Videre har adoptivbarna et mindre spredning på delskalaene eksternalisert - og hyperaktivt atferdsmønster, enn de norskfødte barna.

Tabell 9 viser forskjeller i gjennomsnitt på bakgrunn av lærernes vurderinger av adoptivbarnas og de norskfødte barnas relasjoner i skolen, skolemotivasjon, samt samarbeidet mellom skole og hjem i 3.klasse.

Tabell 9 Independent samples t-test for skårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet i 3.klasse.

	Adoptert			Norsk			Cohen's d_1	t
	M	SD	n	M	SD	N		
Relasjoner i skolen	9.76	1.65	79	10.07	1.53	72	- 0.19	1.19
Skolemotivasjon	8.71	2.30	76	9.16	1.96	73	- 0.21	1.30
Samarbeid med hjemmet	10.53	1.70	79	9.85	1.74	74	0.40	- 2.44**

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre betyr høyere frekvens, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabell 9 viser at adoptivbarnas gjennomsnitt er noe lavere enn de norskfødte barna på skalaen relasjoner i skolen og skolemotivasjon. Forskjellene er ikke signifikante. Adoptivbarnas standardavvik for skolemotivasjon er større enn de norskfødte barnas standardavvik. Altså er det større spredning innad i gruppen adoptivbarn når det kommer til skolemotivasjon. I likhet med resultatene fra 1.klasse, er det også en signifikant forskjell mellom adoptivbarnas og de norskfødte barnas gjennomsnittskårer på samarbeidet mellom skole og hjem. Forskjellen mellom gruppene har en liten til moderat effektstørrelse. Spredningen er også noe mindre i gruppen med adoptivforeldre, enn hva den er i gruppen med de norskfødte barnas foreldre.

Tabell 10 viser forskjeller i gjennomsnitt mellom adoptivbarnas og de norskfødte barnas skårer på akademisk kompetanse og sosial kompetanse i 3.klasse.

Tabell 10 Independent samples t-test for internasjonalt adopterte og norskfødte barns skårer på akademisk kompetanse og sosial kompetanse i 3.klasse.

	Adoptert			Norsk			Cohen's d_1	t
	M	SD	n	M	SD	N		
Akademisk kompetanse	33.87	8.35	78	34.44	7.14	73	- 0.07	.45
Sosial kompetanse₂								
Selvkontroll	30.0	5.11	74	30.58	4.01	69	- 0.13	.76
Selvhevdelse	28.0	5.02	74	28.28	4.73	72	- 0.06	.34
Samarbeid	31.33	6.09	78	32.71	5.40	72	- 0.24	1.46

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre indikerer høyere frekvens

Tabell 10 viser at de internasjonalt adopterte barnas gjennomsnittsskårer på akademisk kompetanse, selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid er lavere enn de norskfødte barnas gjennomsnitt. Forskjellene er ikke signifikante. De to gruppenes standardavvik er svært store, hvilket betyr at det eksisterer store individuelle forskjeller mellom barnas skårer innad i begge gruppene. De de to gruppenes standardavvik viser at det på samtlige målte variabler er større individuelle forskjeller i gruppen med adoptivbarn enn i gruppen med norskfødte barn.

Tabell 11 Independent samples t-test for internasjonalt adopterte barns og norskfødte barns skårer på ulike atferdsmønstre i 3.klasse.

	Adoptert			Norsk			Cohen's d_I	t
	M	SD	n	M	SD	N		
Problematferd₂								
Eksternalisert atferdsmønster	7.89	2.6	79	7.36	1.95	73	0.23	- 1.41
Internalisert atferdsmønster	8.24	2.34	79	8.31	2.31	74	- 0.03	.19
Hyperaktivt atferdsmønster	9.45	4.04	78	8.32	2.77	74	0.33	- 2.01*

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre betyr at atferden vises i høyere frekvens, * $p < .05$

Tabell 11 viser at adoptivbarna har et høyere gjennomsnitt enn de norskfødte barna på eksternalisert atferdsmønster, men effektstørrelsen er liten og forskjellen er ikke signifikant. Standardavviket for eksternalisert atferd viser at det er større spredning i gruppen med adoptivbarn, sammenlignet med de norskfødte barna.

Videre fremgår det av tabellen at de internasjonalt adopterte barna har et lavere gjennomsnitt enn de norskfødte barna på delskalaen internalisert atferdsmønster, men forskjellen er ikke signifikant. Standardavvikene til de to gruppene er tilnærmet like, og effektstørrelsen er minimal. Adoptivbarnas gjennomsnittsskåre på hyperaktivt atferdsmønster er signifikant høyere enn kontrollgruppens gjennomsnitt. Forskjellen utgjør en liten effektstørrelse. Standardavviket for adoptivbarnas skårer på hyperaktivitet viser imidlertid at det er omtrent dobbelt så stor spredning i adoptivgruppen, sammenlignet med standardavviket for de norskfødte barna.

8.2 Adoptivbarns utvikling fra 1.klasse til 3.klasse

Tabell 12, 13 og 14 viser forskjeller i gjennomsnitt mellom de internasjonalt adopterte barnas relasjoner i skolen, skolemotivasjon, samarbeid med hjemmet, akademisk kompetanse, sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1. og 3.klasse. Deskriptiv statistikk med oversikt over min/max-verdier for adoptivbarnas skårer på samtlige av undersøkelsens variabler følger som vedlegg.

Tabell 12 Paired samples t-test for internasjonalt adopterte barns gjennomsnittskårer på relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet i 1.klasse og 3.klasse.

	1.klasse			3.klasse		Cohen's d_1	t
	N	M	SD	M	SD		
Relasjoner i skolen	67	9.73	1.36	10.03	1.63	- 0.20	- 1.36
Skolemotivasjon	62	9.60	2.05	8.77	2.24	0.39	3.34**
Samarbeid med hjemmet	66	11.02	1.20	10.42	1.68	0.41	2.77**

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre indikerer høyere frekvens, ** $p < .01$, * $p < .05$

Av tabell 12 fremgår det at de internasjonalt adopterte barnas gjennomsnittsskåre på skolemotivasjon er signifikant høyere i 1.klasse, sammenlignet med 3.klasse. Denne forskjellen i gjennomsnitt er liten, men betyr at barna ble vurdert av sine lærere å vise noe mer motivasjon for skolearbeidet i 1.klasse, enn i 3.klasse. Tabell 12 viser også at samarbeidet med hjemmet i 1.klasse ble vurdert som signifikant bedre enn samarbeidet mellom med hjemmet i 3.klasse. Forskjellen har en liten til moderat effektstørrelse.

Tabell 13 Paired samples t-test for internasjonalt adopterte barns akademiske kompetanse og sosial kompetanse i 1.klasse og 3.klasse.

	1.klasse			3.klasse		Cohen's d_1	t
	N	M	SD	M	SD		
Akademisk kompetanse	65	35.42	6.95	34.45	8.05	0.13	1.24
Sosial kompetanse₂							
Selvkontroll	59	28.20	5.09	30.14	5.22	- 0.38	- 2.55**
Selvhevdelse	60	26.23	5.25	28.08	5.27	- 0.35	- 2.61**
Samarbeid	66	32.02	5.06	31.67	5.99	0.06	1.77

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre indikerer høyere frekvens, ** $p < .01$

I tabell 13 vises det en nedgang i de internasjonalt adopterte barnas gjennomsnitt for akademisk kompetanse, fra 1. til 3.klasse. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant, og har en svært liten effektstørrelse. Når det gjelder adoptivbarnas sosial kompetanse, viser tabell 13 at det har skjedd en positiv utvikling fra 1. til 3.klasse på ferdighetsdimensjonene selvkontroll og selvhevdelse. Barna skårer signifikant høyere på selvkontroll i 3.klasse, sammenlignet med gjennomsnittet for selvkontroll i 1.klasse. Forskjellen har en liten til moderat effektstørrelse. Det er også en signifikant fremgang i grad av selvhevdelse fra 1.klasse til 3.klasse. Forskjellens effektstørrelse er noe liten. Videre viser tabellen at adoptivbarnas

gjennomsnittsskåre på delskalaen samarbeid er noe lavere i 3.klasse sammenholdt med samarbeid i 1.klasse. Forskjellen i gjennomsnitt er ikke signifikant.

Tabell 14 Paired samples t-test for adoptivbarns ulike atferdsmønstre 1.klasse og 3.klasse.

	1.klasse			3.klasse		Cohen's d_1	t
	N	M	SD	M	SD		
Problematferd₂							
Eksternalisert atferdsmønster	66	7.55	2.02	7.89	2.65	- 0.14	- 1.31
Internalisert atferdsmønster	66	8.33	1.83	8.24	2.29	0.04	.321
Hyperaktivt atferdsmønster	66	9.56	3.34	9.30	4.14	0.07	.60

Note. ¹Effektstørrelse, ²Høyere skåre betyr høyere frekvens

Tabell 14 viser at mens gjennomsnittet for grad av eksternalisert atferd har økt fra 1. til 3.klasse, har gjennomsnittet for et internalisert og hyperaktivt atferdsmønster gått ned. Ingen av forskjellene i gjennomsnitt er signifikante, og effektstørrelsene er små.

8.3 Sammenhengen mellom sosial kompetanse, problematferd og akademisk kompetanse

Tabell 15 viser korrelasjonsmatrisen for de internasjonalt adopterte barnas akademiske kompetanse, sosiale kompetanse og atferdsmønstre i 1.klasse. Tabellen for korrelasjoner mellom de norskfødte barnas sosiale kompetanse, atferdsmønstre og akademiske kompetanse i 1.klasse følger vedlagt. Viktige forskjeller mellom adoptivbarna og de norskfødte barna kommenteres i løpende tekst.

Tabell 15 Korrelasjoner mellom variablene sosial kompetanse, problematferd og akademisk kompetanse i 1.klasse, internasjonalt adopterte barn.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Akademisk kompetanse	-						
2. Selvkontroll	.392**	-					
3. Selvhevdelse	.410**	.607*	-				
4. Samarbeid	.733**	.571**	.499**	-			
5. Eksternalisert atferdsmønster	-.301**	-.495**	-.307	-.396**	-		
6. Internalisert atferdsmønster	-.236**	-.481**	-.593**	-.249*	-.011	-	
7. Hyperaktivt atferdsmønster	-.576**	-.443**	-.184	-.628**	.612**	.152	-

Note. Uthevede korrelasjoner angir store forskjeller mellom de adopterte og de norskfødte barna

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

Tabell 15 viser at akademisk kompetanse korrelerer positivt med samtlige målte områder av sosial kompetanse. Særlig tydelig er sammenhengen mellom samarbeidsferdigheter og akademisk kompetanse. Dette er felles for både adoptivbarna og de norskfødte barna ($r = .622^{**}$), men tendens er særdeles sterk hos adoptivbarna. Videre er det også en signifikant tydelig og positiv korrelasjon mellom selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid. Tabell 15 viser også en liten signifikant, negativ korrelasjon mellom akademisk kompetanse og de to atferdsdimensjonene eksternalisert og internalisert atferd. Dette er imidlertid ikke tilfellet for de norskfødte barna, der hyperaktivitet er den eneste atferdsdimensjonen som har en signifikant, moderat negativ sammenheng med akademisk kompetanse ($r = -.377^{**}$). I gruppen med adoptivbarn har et hyperaktivt atferdsmønster en signifikant og tydelig negativ korrelasjon med akademisk kompetanse. Dette betyr at jo mer hyperaktiv atferd barnet viser, jo svakere akademisk kompetanse vurderes det å ha. Videre viser korrelasjonsmatrisen at eksternalisert atferd er signifikant og negativt korrelert til selvkontroll- og samarbeidsferdigheter. Hyperaktivt atferdsmønster har på sin side en tydelig negativ korrelasjon med samarbeidsferdigheter og selvkontroll. Internalisert atferdsmønster har en signifikant negativ korrelasjon med samtlige sosiale ferdighetsdimensjoner tilknyttet sosial kompetanse. Tendensen varierer fra svak til middels sterk. I gruppen med norskfødte barn er et internalisert atferdsmønster kun signifikant, negativt relatert til selvkontroll ($r = -.320^{**}$)

og selvhevdelse ($r = -.447^{**}$), men ikke samarbeid. Korrelasjonene mellom sosial kompetanse og problematferd er altså noe svakere i kontrollgruppen. Derimot viser det seg å være en signifikant og positiv korrelasjon mellom internalisert og eksternalisert atferdsmønster i gruppen med norskfødte barn ($r = .225^*$). Denne sammenhengen eksisterer ikke i gruppen med adoptivbarn. Som tabell 15 viser, er det kun et hyperaktivt og eksternalisert atferdsmønster som har en signifikant, positiv korrelasjon i adoptivgruppen. Ved dette klassestrinnet vil sosial kompetanse og problematferd bli anvendt som uavhengige variabler i en multipel regresjonsanalyse. Korrelasjonen mellom de uavhengige variablene viser at det ikke er grunn til å mistenke multikollinearitet, og at korrelasjonsverdiene er innenfor den akseptable grensen for bruk av regresjonsanalyse (Pallant, 2016, s. 152).

Tabell 16 viser korrelasjoner mellom de internasjonalt adopterte barnas akademiske kompetanse, sosiale kompetanse og atferdsmønstre i 3.klasse. De norskfødte barnas korrelasjonsmatrise følger vedlagt.

Tabell 16 Oversikt over korrelasjoner mellom akademisk kompetanse, sosial kompetanse (selvkontroll, selvhevdelse, og samarbeid) og ulike atferdsmønstre i 3.klasse.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Akademisk kompetanse	-						
2. Selvkontroll	.417**	-					
3. Selvhevdelse	.432**	.660**	-				
4. Samarbeid	.760**	.587**	.455**	-			
5. Eksternalisert atferdsmønster	-.314**	-.720**	-.293**	-.423**	-		
6. Internalisert atferdsmønster	-.334**	-.398**	-.624**	-.341**	.302**	-	
7. Hyperaktivt atferdsmønster	-.644**	-.588**	-.249*	-.707**	.708**	.258*	-

Note. Uthevede korrelasjoner angir store forskjeller mellom de adopterte og de norskfødte barna.

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

Tabell 16 viser at det er en tydelig og signifikant sammenheng mellom eksternalisert atferdsmønster, hyperaktivitet og internalisert atferdsmønster. I gruppen med norskfødte barn eksisterer det derimot ingen sammenheng mellom hyperaktivitet og internalisert

atferdsmønster, men en tydelig sammenheng mellom eksternalisert og hyperaktivt atferdsmønster ($r = .659^{**}$). I gruppen med adoptivbarn er det også en signifikant negativ sammenheng mellom eksternalisert atferdsmønster på den ene siden, og de tre sosiale ferdighetsdimensjonene på den andre siden. Sammenhengen mellom eksternalisert atferdsmønster og selvkontroll har en tydelig, signifikant negativ korrelasjon. Det eksisterer også signifikante, negative korrelasjoner mellom hyperaktiv atferd på den ene siden, og de tre sosiale ferdighetsdimensjonene på den andre. Hyperaktiv atferd og samarbeid har en betydelig negativ sammenheng. I gruppen med norskfødte barn er det ingen signifikant sammenheng mellom eksternalisert atferdsmønster og selvhevdelse, eller hyperaktivt atferdsmønster og selvhevdelse. Videre viser tabell 16 at det i gruppen med adoptivbarn er en signifikant, positiv korrelasjon mellom akademisk kompetanse og de tre ferdighetsdimensjonene selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid. Spesielt tydelig er sammenhengen mellom akademisk kompetanse og samarbeidsferdigheter. Motsatt har et hyperaktivt atferdsmønster en tydelig negativ sammenheng med akademisk kompetanse. Eksternalisert og internalisert atferd har en liten til moderat, negativ sammenheng med akademisk kompetanse. Dette skiller seg fra de norskfødte barnas korrelasjonsmatrise, der hverken eksternalisert atferd ($r = -.04$), selvkontroll ($r = .12$) eller selvhevdelse ($r = .18$) har en signifikant sammenheng med akademisk kompetanse. Korrelasjonsverdiene er tilnærmet null og betyr at de to variablene har en nærmest ikke-eksisterende sammenheng med hverandre. Det er også en signifikant, negativ sammenheng mellom hyperaktiv atferd og akademisk kompetanse i gruppen med norskfødte barn, men tendensen er svak ($r = -.28^*$). Oppsummert viser tabell 16 det samme mønsteret som i 1.klasse (tabell 15), men korrelasjonene er noe svakere.

8.4 I hvilken grad bidrar sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1.klasse, til å predikere akademisk kompetanse i 3.klasse?

Tabell 17 viser resultatene fra en lineær multippel regresjonsanalyse der delskalaene selvkontroll, selvhevdelse og samarbeid, samt eksternalisert-, internalisert- og hyperaktivt atferdsmønster i 1.klasse ble benyttet som prediktorer.

Tabell 17 Sammendrag fra lineær multippel regresjonsanalyse med prediktorer for akademisk kompetanse i 3.klasse (N = 55).

	β
Sosial kompetanse	
Selvkontroll	- .049
Selvhevdelse	- .014
Samarbeid	.564**
Problematferd	
Eksternalisert atferdsmønster	- .129
Hyperaktivt atferdsmønster	.000
Internalisert atferdsmønster	- .004
$R^2 = .34^{**}$, Adjusted $R^2 = .26$, $F(6) = 4.09^{**}$	

** $p < .01$

Tabell 17 viser at modellen samlet forklarer 34% av variansen i akademisk kompetanse i 3.klasse ($R^2 = .34$, $F(6) = 4.09$, $p < .01$). Etersom utvalgsstørrelsen er noe liten i forhold til antall uavhengige variabler i modellen, kan adjusted R^2 (.26 = 26%) være et bedre estimat på den sanne verdien i kohorten som utvalget ble trukket fra (Pallant, 2016, s. 162). Sosial kompetanse i 1.klasse, med delskalaen ”samarbeid” gir et unikt og signifikant bidrag i prediksjonen av akademisk kompetanse i 3.klasse ($beta = .56$, $t(54) = 3.341$, $p < .01$). Selvhevdelse, selvkontroll, eksternalisert -, internalisert – og et hyperaktivt atferdsmønster gir på sin side ingen unike bidrag i prediksjonen.

9 Diskusjon av resultater

Denne studien undersøkte hva som kjennetegner internasjonalt adopterte barns atferdsmessige, akademiske og sosiale utvikling fra 1. til 3.klasse. Oppgaven tok utgangspunkt i tre underproblemstillinger. På bakgrunn av den første underproblemstillingen ble det undersøkt i hvilken grad det finnes forskjeller mellom internasjonalt adopterte barn og norskfødte barn i 1.klasse og 3.klasse når det gjelder relasjoner i skolen, skolemotivasjon, samarbeid mellom skole og hjem, sosial kompetanse, atferdsmønstre og akademisk kompetanse. Den andre underproblemstillingen fokuserte på hva som kjennetegner internasjonalt adopterte barns utvikling av akademisk og sosial kompetanse, atferdsmønstre, relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid mellom skole og hjem fra 1. til 3.klasse. Ut fra underproblemstilling nummer tre, ble det også undersøkt hvilken betydning sosial kompetanse og atferdsmønstre i 1.klasse har for de internasjonalt adopterte barnas akademiske kompetanse i 3.klasse. Videre i dette kapitlet vil studiens mest sentrale resultater bli diskutert opp mot aktuell teori og empiri. Deretter følger en oppsummering, konklusjon og innspill til videre forskning. Til slutt belyses studiens begrensninger.

9.1 I hvilken grad er det forskjeller mellom internasjonalt adoptert barns og norskfødte barns akademiske kompetanse?

Resultatene viser at det er små og ikke-signifikante forskjeller mellom internasjonalt adopterte og norskfødt barn i 1. og 3. klasse når det gjelder akademisk kompetanse og skolemotivasjon. Akademisk kompetanse ble målt med SSRS - ”funksjonsnivå i skolen” der læreren skal vurdere elevens skoleprestasjoner sammenlignet med de andre i klassen, lese- og matematikkferdigheter, motivasjon for å lykkes i skolen, foreldrenes støtte, og hva slags klasseromsatferd eleven viser (Elliott og Gresham, 1990; DiPerna og Elliott, 1999). De adopterte og de norskfødte barna ble vurdert av sine lærere til å ha høy akademisk kompetanse i både 1. og 3.klasse, men de adopterte barna hadde en noe lavere gjennomsnittsskåre sammenholdt med de norskfødte barna. Forskjellen var ikke signifikant. Det er altså ikke funnet støtte for at samme tendens kan eksistere i kohorten som utvalget ble trukket fra. Videre viser resultatene stor spredning innenfor hver av gruppene. Dette betyr at det i begge gruppene er store individuelle forskjeller i barnas lese- og matematikkferdigheter,

intellektuelle ferdigheter, skoleprestasjoner, klasseromsatferd og motivasjon for å lykkes i skolen. Spredningen er imidlertid noe mer uttalt i gruppen med adoptivbarn, og da spesielt i 3.klasse. De internasjonalt adopterte barna i studien må med andre ord anses som en mer uensartet gruppe enn de norskfødte barna når det kommer til skoleferdigheter, noe andre forskningsresultater også viser til (Dalen, 2013, 2007; Dalen og Rygvold, 2008; Vinnerljung et al., 2010; Gärtner og Heggland, 2013). Spredningen i begge gruppene tilsier at det i utvalget vil være både norskfødte og adopterte barn i utvalget som både har høyere og lavere akademisk kompetanse, sammenlignet med de andre barna i utvalget.

Tidligere undersøkelser har vist at mange internasjonalt adopterte barn har noe lavere gjennomsnittsskårer på skoleprestasjoner, sammenlignet med sine ikke-adopterte jevnaldrende (Gärtner og Heggland, 2013; Dalen, 2007; Rygvold og Theie, 2016; Dalen og Rygvold, 2006; Andresen, 1992; Tan, 2006; Johnson, 2002). Forskjellene er imidlertid sjeldent påfallende store. van IJzendoorn et al. (2005) fant for eksempel svært små forskjeller mellom adoptivbarn og ikke-adopterte jevnaldrende i en metaanalyse av internasjonalt adopterte barns kognitive evner og skoleprestasjoner, og foreslår at den lille forskjellen kan være forbundet med et "adoption decalage" (van IJzendoorn et al, 2005; van IJzendoorn og Juffer, 2005). Dalen og Rygvold (2006) fant imidlertid ingen forskjeller i skoleferdigheter når 7 til 13 år gamle adopterte barn fra Kina ble sammenlignet med norskfødte barn i samme aldersgruppe. I Rygvold og Theies (2016) undersøkelse ble internasjonalt adopterte og norskfødte barns kognitive evner kartlagt og sammenlignet ved 4 årsalder og i 2.klasse. Det ble også undersøkt hvorvidt det var signifikante forskjeller mellom de to gruppenes språk- og leseferdigheter. Rygvold og Theie (2016) fant ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppenes kognitive evner, men at de adopterte barna hadde signifikant svakere språkforståelse og leseferdigheter enn de norskfødte barna. Selv om språkferdigheter ikke er blitt undersøkt i denne oppgaven, er barnets leseferdigheter en indikator for akademisk kompetanse. Samtidig vil også "barnets skoleprestasjoner sammenlignet med de andre" trolig være avhengig av barnets språkferdigheter, da mestring av både muntlig språk og skriftspråk er en forutsetning for gode skoleprestasjoner. Etersom andre undersøkelser av adopterte barn har funnet signifikante forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte barns akademiske språkferdigheter (Rygvold og Theie, 2016; Glennen og Bright, 2005; Dalen og Rygvold, 2006; Gärtner og Heggland, 2013), kan det være at adoptivbarnas språkferdigheter bidrar til å gjøre adoptivgruppens skårer på akademisk kompetanse noe lavere enn de norskfødte barnas skårer.

I forskningslitteraturen blir adoptivbarns alder ved adopsjon, opprinnelsesland og grad av eksponering for ulike risikofaktorer før adopsjonen ofte benyttet som en prediktor for hvilke adoptivbarn som får vedvarende kognitive, sosiale og emosjonelle vansker (Vinnerljung et al., 2010; Dalen, 2013; van IJzendoorn et al., 2005; Johnson, 2002; Stams et al., 2002; O'Conner et al., 2003). Dette forklares med at menneskehjernen er svært plastisk de første leveårene, og at eksponering for såkalt "giftig" stress og understimulering i tidlig alder hemmer hjernens utvikling (NSCDC, 2004, 2012). Dersom barnet adopteres inn i mer stimulerende og utviklingsstøttende hjem før de er seks til tolv måneder gamle, viser flere undersøkelser at forsinkelser i barnets kognitive, motoriske og sosial utvikling kan rettes opp (Kreppner et al., 2007; van IJzendoorn et al., 2005; Dalen og Rygvold, 2006; Gärtner og Heggland, 2013). Samtlige internasjonalt adopterte barn i denne undersøkelsen var adoptert før fylte to år, og der flertallet var adoptert ved 12 måneder. Flertallet av barna er adoptert fra Sør-Korea og Kina. Andre undersøkelser har vist at barn adoptert fra disse landene synes å vise bedre tilpasningsevne og akademiske ferdigheter, sammenlignet med barn som adopteres fra mer ressursvake og belastede land slik som Romania og Russland (Raaska et al., 2011; Vinnerljung et al., 2010; Stams et al., 2002; Gärtner og Heggland, 2013; Tan og Marfo, 2006). Vinnerljung et al. (2010) fant for eksempel at ungdom adoptert fra Sør-Korea hadde bedre skolefaglige prestasjoner, sammenlignet med ikke-Koreansk adopterte og ikke-adopterte jevnaldrende. Forskningslitteraturen forklarer dette med at flere av barnehjemmene i Kina og Sør-Korea de siste ti årene har forbedret kvaliteten på den omsorgen som gis som følge av tiltakende økonomisk støtte fra ulike organisasjoner utenfra (Dalen og Rygvold, 2006; Selman, 2010). I disse landene er det heller ikke nødvendigvis fattigdom og nød som er årsaken til at barnet blir satt bort, men heller sosiale stigma tilknyttet det å få barn utenfor ekteskapet. Barna som settes bort kan med andre ord også komme fra høyere sosiale lag i samfunnet, der risikoen for ruseksponering og underernæring under svangerskapet er mindre (Tan og Camras, 2011). Dette kan være en beskyttende faktor som bidrar i forklaringen av hvorfor de adopterte barna i utvalget synes å klare seg bra på skolen, til tross for å ha tilbrakt sin første levetid på institusjon. Av den grunn kan det spørres om den store spredningen i adoptivbarnas akademiske kompetanse kan ha en sammenheng med at noen av barna kan være adoptert fra land der barnehjemmenes omsorgskvalitet og oppvekksbetingelser har vært mindre utviklingsstøttende. I dette prosjektet eksisterer det derimot ingen informasjon om adoptivbarnas bakgrunn og erfaringer før adopsjonen. Det var derfor ikke mulig å kontrollere for pre-adopsjonsfaktorer.

9.1.1 Samarbeid med hjemmet

Som tidligere forskningsresultater har vist, ble det funnet at adoptivforeldres samarbeid med skolen vurderes av lærerne som signifikant bedre enn samarbeidet mellom de norskfødte barnas foreldre og skolen (Dalen, 2007; Dalen og Rygvold, 2006; Gärtner og Heggland, 2013; van IJzendoorn og Juffer, 2005; Vinnerljung et al., 2010). Forskjellen er moderat, og foreligger i både 1. og 3.klasse. Dette betyr at lærerne vurderer adoptivforeldrenes samarbeid med skolen som bedre når det kommer til leksehjelp og å støtte opp om barnets skolearbeid, sammenlignet med foreldrene til kontrollgruppen. Videre er spredningen i gruppen med adoptivforeldre liten, og mindre enn spredningen i gruppen for de norskfødte barnas foreldre. Dette betyr at adoptivforeldrene anses som likere når det kommer til deres samarbeid med skolen, sammenholdt med de norskfødte barnas foreldre. Det kan tenkes at adoptivforeldrenes hjelp og støtte med adoptivbarnets skolearbeid også har en positiv effekt på barnets skolemotivasjon, og akademiske kompetanse. Skolemotivasjon handler om hvor mye energi, fokus og innsatsvilje en elev legger i de ulike skoleaktivitetene (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 72). Ettersom adoptivforeldre ofte har høyere utdanning enn andre foreldre, og at de viser større interesse for barnas skolegang, kan dette engasjementet smitte over på adoptivbarnets motivasjon for å lykkes i skolen. De voksne vil også fungere som viktige rollemodeller for barnet. Når foreldrene signaliserer at det er viktig å lykkes i skolen, kan dette påvirke adoptivbarnets holdninger til skolen i positiv retning. Adoptivforeldre kan imidlertid ha for høye forventninger til barnet, som ikke samsvarer med barnets intellektuelle forutsetninger. Dette kan i så tilfelle virke negativt på barnets selvoppfatning, motivasjon for skolearbeidet, og er en risikofaktor for utvikling av psykiske vansker (Dalen et al., 2008; Gärtner og Heggland, 2013). På den andre siden vil et godt samarbeid mellom adoptivhjem og skole være særlig viktig da foreldrene kan gi læreren informasjon om adoptivbarnets bakgrunn og eventuelle behov. Denne informasjon vil være verdifull når læreren skal tilpasse opplæringen til det enkelte adoptivbarnets forutsetninger, og legger grunnlaget for en anerkjennende holdning (Dalen, 2006). Som nevnt vil følelsen av å være sett og anerkjent av læreren, og en trygg og nær lærer-elev-relasjon virke positivt på skolemotivasjonen og elevens akademisk kompetanse (Befring, 2014; Federici og Skaalvik, 2013). Samarbeidet mellom hjem og skole kan således tenkes å ha en medierende, positiv effekt på adoptivbarnets akademiske kompetanse.

9.1.2 Relasjoner i skolen og skolemotivasjon

Barns intellektuelle utvikling påvirkes i stor grad av de sosiale relasjonene utviklingen foregår innenfor (Carprara et al., 2000). Gode relasjoner til både lærere og jevnaldrende i skolen er ikke bare viktig for elevenes sosiale utvikling, men også for den skolefaglige læringen (Nordahl et al., 2016). Gode sosiale relasjoner i klasserommet øker elevenes tilhørighetsfølelse, selvfølelse, og trivsel i skolen, og virker som en energigivende kraft for elevenes motivasjon og innsats med skolearbeidet (Federici og Skaalvik, 2013; Nordhal et al., 2016; Durlak et al., 2011; Befring, 2014, s. 31). Elever som i liten grad blir sett og anerkjent av lærere og medelever, vil kunne oppleve en generell utrygghet i klasserommet. I skolen er læreren elevenes omsorgsperson, og har som voksen og profesjonell et ansvar for at relasjonen til hver enkelt elev er lærings- og utviklingsstøttende (Moen, 2012; Nordahl et al., 2016). Resultatene fra den foreliggende studien viser at både adoptivbarna og de norskfødte barna har gode relasjoner til sine lærere og klassekamerater. I 3.klasse synes de norskfødte barnas sosiale relasjoner å være noe bedre enn adoptivbarnas relasjoner i skolen, men forskjellene er ikke signifikante. Spredningen for hver av gruppene er også liten, hvilket betyr at adoptivbarna og de norskfødte barna i utvalget vurderes å være ganske like på dette området. Videre viser resultatene at lærerne vurderer både adoptivbarna og de norskfødte barna som å være motivert for skolearbeidet. Det ble ikke undersøkt hvorvidt relasjoner, skolemotivasjon og akademisk kompetanse hadde en positiv sammenheng, men da utvalget viser høye gjennomsnittskårer på samtlige variabler er dette likevel nærliggende å tro.

9.2 Hvilke forskjeller er det mellom internasjonalt adopterte barns og norskfødte barns sosiale kompetanse?

Sosial kompetanse handler om ”å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner” (Ogden, 2015, s. 228). Gresham og Elliott (1990) definerer sosial kompetanse som et ”evaluerende begrep” basert på slutninger (ut fra visse kriterier) om at en person har handlet eller løst en oppgave adekvat (s. 146). Sosiale ferdigheter er på sin side spesifikke ferdigheter som en person må utvise for å kunne løse ulike oppgaver på en kompetent måte (Gresham, 1986, s. 146). Resultatene fra undersøkelsen viser at det ikke er en signifikant forskjell mellom adoptiv - og norskfødte barns sosiale kompetanse. Adoptivbarna i utvalget viser

imidlertid noe lavere grad av selvkontroll - og selvhevdelsesferdigheter i 1.klasse, sammenlignet med de norskfødte barna, men forskjellene er svært små. I 3.klasse er disse forskjellene mer eller mindre utlignet. Ut fra lærernes vurderinger viser begge gruppene ofte til svært ofte gode samarbeids-, selvkontroll- og selvhevdelsesferdigheter. Når det er sagt, er det stor spredning innad i begge gruppene på samtlige målte ferdighetsdimensjoner. Spredningen er størst i gruppen med utenlandsadopterte barn, både i 1.klasse og i 3.klasse. Dette er i overensstemmelse med andre forskningsresultater, og understreker igjen viktigheten av å anse utenlandsadopterte barn som en uensartet gruppe (Tan, 2009; Dalen, 2001; Andresen, 1992). Noen av adoptivbarna kan altså ha høyere sosial kompetanse enn sine ikke-adopterte jevnaldrende, mens andre adoptivbarn i utvalget kan ha større vansker med å mestre sosialt samspill med lærere og medelever.

Sosial kompetanse er en forutsetning for vennskap, verdsetting og sosial integrering, gjør barn i bedre stand til å takle stress og motgang, og virker som en beskyttende faktor mot utvikling av problematferd (Nordahl et al., 2016). Adopsjonsforskningen gir ikke et entydig bilde av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse. Enkelte studier har påvist signifikante forskjeller (f.eks O'Conner et al., 2003; MacLean, 2003) mens andre forskningsresultater viser at det ikke eksisterer forskjeller mellom adopterte barn og ikke-adopterte barns sosiale ferdigheter og popularitet blant jevnaldrende (Palacios et al., 2013; Dalen og Rygvold, 2006; Tan og Camras, 2011). I Dalens (2013) studie av internasjonalt adopterte barns tidlige sosiale utvikling, ble det for eksempel funnet at det ikke var store forskjeller mellom adoptivbarnas og de norskfødte barnas sosiale kompetanse ved 36 og 48 måneders alder. Et unntak var prososial atferd og lek, der de norskfødte barna hadde høyere skårer ved 48 måneder (Dalen, 2013). Forskjellene mellom de to gruppene var imidlertid små (Dalen, 2013). Når en tar adoptivbarnas bakgrunn i betraktning, er resultatene fra både Dalens (2013) og denne studien lovende. Det er mye som taler for at emosjonelt tilstedeværende, støttende og ressurssterke adoptivforeldre virker som en buffer mot stressreaksjoner og fungerer som en ytre støtte for adoptivbarnas emosjonelle og sosial utvikling (Garvin et al., 2012; van IJzendoorn og Juffer, 2005). En utfordrende start på livet er ikke nødvendigvis ensbetydende med skjevutvikling. I et transaksjonelt perspektiv kan tidlig tilførsel av beskyttende faktorer lede barnets utvikling over i et mer løfterikt spor (Cummings et al., 2000; Sameroff og MacKenzie, 2003). De positive resultatene kan også ha en sammenheng med at det gjennom flere år med forskning eksisterer langt mer kunnskap om konsekvensene av tidlig omsorgssvikt og hvilke behov internasjonalt adopterte barn kan ha.

Videre er adoptivforeldre sertifiserte foreldre, og vil gjennom adopsjonsforberedende kurs innhente mye kunnskap om hva de kan forvente seg (Vonheim, 2013, s. 14). Uten å rose slike resultater, bør det påpekes at det vil være snakk om en transaksjonseffekt der barnets genetiske disposisjoner og personlighetstrekk i samvirke med pre-adopsjonsfaktorer som deprivasjonens grad og varighet, også vil virke inn (Kreppner et al., 2007; Stams et al., 2002; Jacobs et al., 2010; Palacios et al., 2013; Dalen, 2013; Dalen og Theie, 2012). Dalen (2013) fant for eksempel at alder ved adopsjon ga et signifikant bidrag i prediksjonen av adoptivbarnas prososiale ferdigheter ved 48 måneders alder. Lavere adopsjonsalder tilsvarte mer prososial atferd ved 48 måneder (Dalen, 2013).

9.3 Hvilke forskjeller er det mellom adoptivbarns og norskfødte barns atferdsmønstre i 1. og 3.klasse?

Atferdsmønstre ble i denne studien målt med Gresham og Elliots (1990) normerte og standardiserte skala "problematferd". Som nevnt består denne skalaene av de tre delskalaene internalisert atferdsmønster, eksternalisert atferdsmønster og et hyperaktivt atferdsmønster. En høyere gjennomsnittsskåre på hver av disse skalaene, indikerer høyere forekomst av de respektive atferdsmønstrene. Det ble ikke funnet signifikante forskjeller mellom internasjonalt adopterte barns og norskfødte barns atferdsmønstre i 1.klasse. Videre viser gjennomsnittsskårene at de ulike atferdsmønstrene forekommer i liten grad, men at hyperaktiv atferd har en noe høyere frekvens enn et internalisert og eksternalisert atferdsmønster i begge gruppene. Dette kan trolig forklares med barnas alder, og at deres eksekutive funksjoner fremdeles ikke er ferdig utviklet. I 1.klasse vil også noen barn bruke lenger tid enn andre på å mestre ulike utviklingsoppgaver, slik som å tilpasse seg elevrollen og skolens regler for ønsket atferd (Ogden, 2015, s. 226; Masten og Coastworth, 1998). Standardavviket for et hyperaktivt atferdsmønster er større enn standardavviket for et internalisert og eksternalisert atferdsmønster, hvilket betyr større forskjeller i utbredelsen av hyperaktiv atferd. Dette har også gruppene til felles. Når det gjelder et internalisert atferdsmønster viser imidlertid de internasjonalt adopterte barna større individuelle forskjeller, sammenholdt med spredningen i gruppen med norskfødte barn. Det betyr at noen av de internasjonalt adopterte barna viser større grad av engstelse, isolasjon og ensomhet i skolen enn hva de andre adoptivbarna gjør, og vil trenge en lærer som sørger for struktur, forutsigbarhet og en tilpasset opplæringen slik at barnet føler seg trygg og ivaretatt (Dalen, 2006; I. Lund, 2014, 2008). Når det er sagt vet en ikke om den internaliserte atferden

forekommer så sjeldent som lærerne vurderer den til. Som tidligere nevnt kan internalisert problematferd være mer utfordrende å vurdere i kraft av atferdens tilbakeholdende og ”stille” uttrykk (Sourander og Helstelä, 2005; I. Lund, 2008). Undersøkelser har da også vist at lærerapporteringer av ulike atferdsmønstre utgjør sterke prediktorer for senere eksternalisert og hyperaktiv atferd, men ikke for internalisert atferd (Sourander og Helstelä, 2005). Med unntak av Tan (2009) og Tan og Marfo (2006) er det videre få internasjonale undersøkelser som har funnet at internalisert problematferd er mer utbredt blant adoptivbarn, enn i normalpopulasjonen (Gärtner og Heggland, 2013; Juffer og van IJzendoorn, 2005). Tidligere resultater tilknyttet dette forskningsprosjektet har vist at de internasjonalt adopterte barna viser høyere grad av fysisk utagerende og eksternalisert atferd ved fire år, sammenlignet med norskfødte barn (Dalen, 2013; Dalen og Theie, 2012). At dette har endret seg ved seksårsalder gir grunn til optimisme for barnas videre sosiale utvikling.

Forskningsresultater der tidlig institusjonalisering sammenlignes med senere sosial fungering er lite samstemte (Songua-Barke et al., 2010; Tan og Camras, 2011). Gunnar og Van Dulmen (2007) hevder at selv om tidlig oppfostring på institusjon ofte assosieres med senere oppmerksomhets-, kognitive- og sosiale problemer, synes ikke tidlig institusjonalisering å være relatert til senere symptomer på angst/depresjon eller aggressiv/kriminell atferd. I deres undersøkelse ble slike vansker relatert til adopsjoner etter fylte 24 måneder, uavhengig av adoptivbarnets bakgrunn og tidligere erfaringer (Gunnar og Van Dulmen, 2007).

Metaanalyser viser på sin side at prevalensen for ADHD, eksternalisert og internalisert problematferd er høyere blant internasjonalt adopterte barn, enn blant ikke-adopterte barn (Hawk og McCall, 2010; Gärtner og Heggland, 2013; Lindblad et al., 2010; Dalen, 2007). Effektstørrelsene er sjeldent store, men tendensen er gjennomgående signifikant (Juffer og van IJzendoorn, 2005; Hawk og McCall, 2010). I tråd med disse forskningsresultatene, viser t-testen for forskjeller i hyperaktivt atferdsmønster at de internasjonalt adopterte barna viser signifikant mer hyperaktiv atferd i 3.klasse, enn de norskfødte barna. Effektstørrelsen er liten, noe som kan forklares med at spredningen i gruppen med adopterte barn er større enn i gruppen med norskfødte barn. Det må dermed tas høyde for individuelle forskjeller innad i adoptivgruppen når det gjelder grad av hyperaktiv atferd. I tråd med Gunnar og Van Dulmens (2007) resultater, ble det derimot ikke funnet en signifikant forskjell mellom utenlandsadopterte og ikke-adopterte barns grad av eksternalisert eller internalisert atferdsmønstre.

Hyperaktiv atferd kjennetegnes av oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, rastløshet, impulsivitet og å lett la seg distrahere. Atferden kan føre til avvisning og konflikt, og gjør det vanskelig for eleven(e) å lære, og læreren å undervise (Elliott og Gresham, 1993; Lindblad et al., 2010; Dalen, 2007; Ogden, 2015, s. 15). Den høye forekomsten av ADHD, hyperaktiv atferd og lignende symptomer blant internasjonalt adopterte barn antas i forskningslitteraturen å ha en sammenheng med forstyrrede eller utrygge tilknytningsmønstre, en medfødt eller påført skade i barnas eksekutive funksjoner/ selvregulering, eller begge (Lindblad et al., 2010; Raaska et al., 2011; Jacobs et al., 2010; Garvin et al., 2012). Sannsynligvis er det snakk om en ”goodness of fit”, der transaksjoner mellom arv og miljø over tid avgjør utfallet for hvem som utvikler problematferd (Stams et al., 2002). Smith (2004, s. 39) påpeker i tråd med dette at selv om individuelle forskjeller i atferd i de fleste tilfeller må ses i lys av både nevrobiologiske så vel som miljømessige forhold, så kan de nevrologiske avvikene enkelte ganger være så gjennomgripende at biologiske faktorer må tillegges størst vekt. Likevel påpeker han at barnets sosiale erfaringer vil være avgjørende for hvorvidt barnets utviklingsbane vil ta en negativ vending, eller gå som tilnærmet normalt (Smith, 2004, s. 40). Dette betyr at selv om adoptivforeldre er svært motiverte foreldre som gir barnet mye kjærlighet og omsorg, vil det ikke alltid kunne beskytte barnet mot en eventuell biologisk sårbarhet (Smith, 2004, s. 41). Foreldre og lærere vil i imidlertid kunne dempe atferden ved å finne ut av hva den bunner i. Brodzinsky (1987), Dalen (2006) og van IJendoorn og Juffer (2006) hevder for eksempel at nervøs, impulsiv og urolig atferd hos adoptivbarn kan bli særlig uttalt i skolealder når barnet blir mer klar over hva det innebærer å være adoptert. De kan gruble mye over eget biologiske opphav, sørge over at de ble forlatt, og kanskje bekymre seg for at de skal bli forlatt på ny (Dalen, 2006; van IJendoorn og Juffer, 2005). Det kan også være at barnet føler for mye press om å prestere fra både lærer og adoptivforeldre, og at den opplæringen som gis i liten grad er tilpasset barnets læringsforutsetninger. Som nevnt kan adoptivbarnets biologiske modenhet og intellektuelle og emosjonelle utvikling være i utakt. Dersom omsorgsmiljøet ikke tar hensyn til dette vil barnets atferd trolig opprettholdes, og i verste fall forsterkes. På sikt kan dette føre til lav skolemotivasjon, opptrappende konflikter med andre elever og lærere, og lave skoleprestasjoner (Dalen, 2006; Vinnerljung et al., 2010; Federici og Skaalvik, 2013; Durlak et al., 2011).

Det bør påpekes at elevenes atferd vurderes av én lærer. Atferdsvurderinger er ikke objektive mål på atferd, men normative vurderinger av atferdsmønstre observert over tid. Ettersom

atferdsvurderinger oppsummerer observasjoner av atferdens relative frekvens, må vurderingene anses som relative fremfor eksakte (Elliott et al., 2008; Ogden, 2003). Videre omtaler Dishion og Patterson (2006) problematferd som en mestringsstrategi og respons på visse forhold i omgivelsene som truer elevens selvaktelse. Slike forhold kan eksempelvis være lærerens måte å lede klassen på, eller faglige krav og aktiviteter som eleven ikke føler seg i stand til å mestre. Det er altså ikke sikkert at elevenes atferd ville ha blitt vurdert likt uavhengig av fag og lærer. Som nevnt i omtalen av studiens utvalg, er heller ikke innsamlingen av data for 3.klasse fullført og det er et flertall av adopterte gutter i 3.klasse. Hyperaktiv atferd og ADHD har en høyere prevalens blant gutter enn jenter (Lindblad et al., 2010; Ogden, 2015, s. 200). Skjevheter i utvalget kan dermed bidra til å forklare hvorfor adoptivbarna som gruppe får en høyere skåre på hyperaktiv atferd i 3.klasse, sammenlignet med de norskfødte barna.

9.4 Hva kjennetegner adoptivbarns utvikling fra 1. til 3.klasse?

Utvikling kan defineres som ”en tidsbundet prosess”, der de endringene som skjer i menneskets strukturer og fungering er et resultat av en transaksjonseffekt mellom biologiske faktorer og egenskaper ved oppvekstmiljøet over tid (von Tetzchner, 2012, s. 23; Sameroff og MacKenzie, 2003). I denne longitudinelle panelstudien har internasjonalt adopterte barn blitt fulgt fra deres ankomst til Norge, og frem til utgangen av 3.klasse. Som en del av prosjektet, har den foreliggende studien undersøkt hva som kjennetegner barnas utvikling når det gjelder akademisk kompetanse, sosial kompetanse, problematferd, relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet fra 1. til 3.klasse. Resultatene viser at adoptivbarnas akademiske kompetanse har sunket noe fra 1.klasse til 3.klasse, men reduksjonen er ikke signifikant. En mulig forklaring på den lille reduksjonen *kan* som tidligere påpekt være at utvalgets kjønnsfordeling i 3.klasse er noe skjev. En rekke undersøkelser viser at adopterte og ikke-adopterte jenter ofte har noe høyere skolefaglige ferdigheter og prestasjoner enn adopterte og ikke-adopterte gutter (Vinnerljung et al., 2010; Nordahl et al., 2007, s. 51; Sørli et al., 2008).

I gjennomsnitt vurderes adoptivbarnas lese- og matematikkferdigheter, innsats og prestasjoner i skolen å være over gjennomsnittet i klassen. DiPerna og Elliott (1999) omtaler motivasjon som en ”academic enabler” – et sentralt verktøy for akademisk kompetanse og

skoleprestasjoner. Det er derfor noe overraskende at det ble funnet en signifikant reduksjon i barnas skolemotivasjon fra 1.klasse til 3.klasse. Effektstørrelsen er ikke stor, og spredningen er tilnærmet lik på begge måletidspunkt. Reduksjonen i skolemotivasjon kan dermed tolkes som en en felles tendens blant adoptivbarna i 3.klasse. De internasjonalt adopterte barna har altså gode skolefaglige ferdigheter, og presterer på et høyt nivå sammenlignet med de andre i klassen i både 1. og 3.klasse, men fremstår som noe mindre motivert til å gjøre lekser og lykkes med skolearbeidet i 3.klasse. Ettersom det ikke ble funnet noen forskjell mellom adoptivbarnas og de norskfødte barnas skolemotivasjon i verken 1. eller 3.klasse, kan dette tyde på at noe reduksjonen i skolemotivasjon forekommer hos de fleste norske skoleelever generelt (Federici og Skaalvik, 2013; Meld. St. 22, 2010 – 2011), og at dette ikke er et typisk kjennetegn for adoptivbarn. Videre ble det også funnet at adoptivforeldrenes samarbeid med skolen vurderes å være signifikant svakere i 3.klasse. Effektstørrelsen er liten til moderat og indikerer at samarbeidet fremdeles vurderes å være godt, men likevel noe lavere enn i 1.klasse. Dette kan også bidra til å forklare adoptivbarnas noe lavere skolemotivasjon i 3.klasse. Dersom adoptivbarnet opplever at foreldrene i mindre grad hjelper til med leksene og støtter opp om skolegangen, kan det være at dette smitter over på barnets motivasjon for å gjøre en innsats. Det kan også diskuteres om samarbeidet med hjemmet vurderes som noe mindre godt sammenlignet med samarbeidet i 1.klasse fordi noen av lærerne opplever foreldrene som *for* engasjerte og dominerende (Dalen, 2006). Dalen (2006) påpeker at enkelte lærere kan oppleve adoptivforeldre som kravstore når det gjelder spesiell tilrettelegging for adoptivbarn i skolen, og at lærere ikke alltid deler foreldrenes bekymringer angående barnets faglige vansker. Det kunne således ha vært interessant å undersøke hvordan adoptivforeldrene vurderte samarbeidet med skolen og dessuten barnets skolemotivasjon, for å avdekke hvorvidt lærerne og adoptivforeldrene er av samme oppfatning på disse områdene.

9.4.1 Utvikling av sosial kompetanse fra 1. til 3.klasse

I følge Sørli et al. (2008) og Carprara et al. (2000) viser sosiale ferdigheter høy stabilitet over tid. Elever som tidlig viser høy sosial kompetanse, fortsetter å utvikle og avansere sine sosiale ferdigheter. Dette gjenspeiles også i denne studien. I tråd med Dalens (2013) undersøkelse, fant også denne undersøkelsen at adoptivbarnas sosiale ferdigheter fortsetter å forbedre seg fra 1. til 3.klasse på to av tre områder. Det ble funnet en signifikant høyere skåre på delskalaene selvkontroll og selvhevdelse i 3.klasse, sammenholdt med selvkontroll og selvhevdelse i 1.klasse. Selvkontroll handler om å kunne regulere egne følelser i henhold til

situasjonen, og å kunne løse sosiale konflikter eller unngå fristelser på en veloverveid måte fremfor å handle på impuls (Elliott og Gresham, 1993; Berger et al., 2007). Selvhevdelse innebærer på sin side å ta initiativ i sosiale sammenhenger, motstå gruppepress, og å gi uttrykk for egne meninger og behov (Gresham og Elliott, 1990). Adoptivbarnas utvikling på disse ferdighetsdimensjonene har trolig en sammenheng med gode voksne rollemodeller i hjemmet og i skolen, men også at barna blir mer vant i rollen som skoleelev og lærer hvilken type atferd som lærere og medelever verdsetter. Som resultatene viser, har adoptivbarna gode relasjoner til sine klassekamerater og lærere i både 1. og 3.klasse. Adoptivbarna synes altså å mestre de ferdighetene som er av betydning for å kunne inngå i positive samspill med andre.

Det er interessant at barna viser mer selvkontroll i 3.klasse, samtidig som de viser signifikant mer hyperaktiv atferd enn sine norskfødte medelever. Spredning i gruppens skårer på både selvkontroll og selvhevdelse er imidlertid stor, og det er en signifikant og negativ sammenheng mellom hyperaktiv atferd og selvkontroll i 3.klasse. De barna som viser mindre grad av selvkontroll i 3.klasse, kan med andre ord tenkes å være de samme barna som viser større grad av hyperaktiv atferd i 3.klasse (Jacobs et al., 2010; Berger et al., 2007). Videre vises det noe mindre grad av samarbeidsferdigheter i 3.klasse, men forskjellen fra 1.klasse er liten og ikke-signifikant. Dalen (2013) fant at adoptivbarna både ved 3 og 4 år viste lite fremgang innenfor områdene lek og tilpasning. De viste også lavere grad av prososial atferd enn norskfødte barn ved 4 år. Da lekeferdigheter, tilpasning, prososial atferd og samarbeid har visse fellestrekk ved at alle innebære en form for konformitet og lydighet mot sosiale spilleregler for å kunne lykkes sosialt (Lamer, 2013, s. 27; Masten og Coastworth, 1998; Gresham og Elliott, 1993), kan det spekuleres i om lite fremgang på disse ferdighetsdimensjonene har en sammenheng.

9.4.2 Utvikling av atferdsmønster fra 1. til 3.klasse

Det ble ikke funnet en signifikante forskjeller i grad av eksternalisert, internalisert eller hyperaktiv atferd fra 1. klasse til 3.klasse. Resultatene viser at adoptivbarna i utvalget har noe mer eksternalisert atferd i 3.klasse sammenholdt med skårene i 1.klasse, men forskjellen er svært liten. Frekvensen av internalisert atferd og hyperaktiv atferd har på sin side gått ned. Dette er gledelige resultater når forskningslitteraturen fremstiller adoptivbarn som en sårbar gruppe for utvikling av psykososiale vansker (Songua-Barke et al., 2010; Kreppner et al., 2007; Garvin et al., 2012). Det er interessant at grad av hyperaktiv atferd har gått ned i

3.klasse når adoptivbarna likevel viser mer hyperaktiv atferd enn sine norskfødte medelever. Dette kan være en indikasjon på at selv om adoptivbarna viser mindre grad av hyperaktiv atferd i 3.klasse, så er reduksjonen mindre enn hva en forventer ut fra barnas alder.

9.5 Hvilken betydning har sosial kompetanse og ulike atferdsmønstre i 1.klasse for adoptivbarns akademiske kompetanse i 3.klasse?

Sosial kompetanse omtales som personlige og funksjonelle ”livsferdigheter” som barn og unge må inneha for å kunne mestre ulike sosiale og faglige aktiviteter (Ogden, 2015, s. 228; Malecki og Elliott, 2002; Gresham, 2016). Flere forskere omtaler den dessuten som en ”academic enabler” - et essensielt verktøy for akademisk suksess (Gresham, 2016; Frey et al., 2010; DiPerna og Elliott, 1999). Ulike former for problematferd blir på sin side omtalt som ”academic disablers” ved at atferden er til hinder for barnets trivsel, læring og akademiske progresjon (Gresham, 2016). I tråd med dette ble det funnet tydelige positive korrelasjoner mellom adoptivbarnas akademiske kompetanse og sosial kompetanse på samtlige målte ferdighetsdimensjoner i både 1.klasse og 3.klasse. Sterkest var sammenhengen mellom ferdighetsdimensjonen samarbeid og akademisk kompetanse. Dette fant også Ogden (2003) i en valideringsstudie av SSRS-T. I skolen knytter jevnaldrende vennskapsbånd til prososiale barn gjennom ulike skole- og sosiale aktiviteter. Å kunne samarbeide med andre elever, og følge regler og sosiale normer i klasserommet vil fremme barnas tilpasning til det sosiale miljøet i klassen, og bidrar til et positivt læringsmiljø (Elliott et al., 2008; Masten og Coastworth, 1998; Ogden, 2015, s. 245; Carprara et al., 2000). Videre har adoptivbarnas sosiale ferdigheter en signifikant positiv sammenheng med hverandre både i 1.klasse og i 3.klasse. Adoptivbarn som viser god selvkontroll, viser også gode samarbeidsferdigheter og selvhverdelse. Dette støttes av andre forskningsresultater som viser at sosial kompetanse viser høy stabilitet over tid, og at de ulike ferdighetsdimensjonene har en positiv effekt på hverandre (Sørli et al., 2008; Bornstein et al., 2010; Frey et al., 2010; Malecki og Elliott, 2002; Carprara et al., 2000). På samme måte er det en signifikant negativ sammenheng mellom henholdsvis eksternalisert, internalisert og hyperaktiv atferd på den ene siden, og akademisk kompetanse på den andre. Denne tendensen ble også funnet for sammenhengen mellom hver av de ulike atferdsmønstrene og de sosiale ferdighetsdimensjonene. Barn som deler med og hjelper andre (samarbeid), som gir uttrykk for egne meninger (selvhverdelse) og

som kan inngå kompromiss ved uenighet og viser en velbalansert eksekutiv kontroll over egne følelser (selvkontroll), viser mindre grad av aggressiv, engstelig og/eller impulsiv og urolig atferd (Eisenberg et al., 2005; Elliott og Gresham, 1993; Gresham et al., 1998; Ogden, 2003). Ut fra tidligere teori og forskningsresultater, vil disse barna også gjøre det bedre skolefaglig (Greenberg et al., 2003; Miles og Stipek, 2006; Malecki og Elliott, 2002; Carprara et al., 2000).

Korrelasjonsmatrisene for 1. klasse viste en signifikant og tydelig sammenheng mellom hyperaktiv og eksternalisert atferd. Det ble imidlertid ikke funnet en signifikant sammenheng mellom eksternalisert eller hyperaktiv atferd på den ene siden, og internalisert atferd på den andre. Dette er logisk da eksternalisert og hyperaktiv atferd er mer sammenfallende atferdsdimensjoner, sammenlignet med det internaliserte atferdsmønsteret. I CBCL deler for eksempel Achenbach og Rescorla (2001) problematferd inn i symptomskalaene eksternalisert og internalisert problematferd, og der ”attention problems” og ”thought problems” er delskalaer innenfor eksternalisert problematferd (eng. Externalizing problems). Tilsvarende beskriver Sørлие og Nordahl (1998 i Nordahl et al., 2009) lærings- og undervisningshemmende atferd som å drømme seg bort i timene, å bli lett distraheret, samt urolig atferd og bråk som forstyrrer undervisningen (s. 16). Hyperaktiv og eksternalisert atferd utgjør videre en kontrast til et internalisert atferdsmønster ved at førstnevnte kjennetegnes av eksekutiv underkontroll, mens den internaliserte atferden karakteriseres av en eksekutiv overkontroll som hemmer barnets selvhevdelse. Dette var også grunnen til at utvalgets skårer på de ulike atferdsmønstrene ikke ble slått sammen til en ”samleskåre” for forekomst av problematferd i denne studien. I 3.klasse ble det imidlertid funnet signifikante, positive sammenhenger mellom både eksternalisert, internalisert og hyperaktiv atferd. Barn som virker ensomme og mangler selvtillit, kan med andre ord også handle impulsivt, vise motorisk overaktivitet, og ha sinneutbrudd (Sørлие et al., 2008; Bornstein et al., 2010; Gresham et al., 1998). Sammenhengen mellom hyperaktiv og eksternalisert atferd er imidlertid tydeligere enn deres sammenheng med et internalisert atferdsmønster. Ettersom adoptivbarna viste høyere grad av hyperaktiv atferd enn de norskfødte barna, kan det være slik Achenbach og Ruffle (2000) foreslår; selv om barn kan vise ulike former for atferdsmønstre, vil likevel ett være mer dominerende enn de andre.

Resultatene viser også at det er tydeligere sammenhenger mellom samtlige målte områder av sosial kompetanse, akademisk kompetanse og atferdsmønstre i adoptivgruppen,

sammenlignet med kontrollgruppen. I gruppen med norskfødte barn ble det eksempelvis ikke funnet en signifikant sammenheng mellom henholdsvis selvkontroll, selvhevdelse, eksternalisert atferdsmønster og akademisk kompetanse i 3.klasse (se vedlegg 1).

Korrelasjonsmatrisen for 1.klasse viser signifikante, men svake sammenhenger mellom de norskfødte barnas sosiale ferdigheter og akademiske kompetanse. Dette er et uventet og interessant funn når det eksisterer rikelig med forskningsresultater som gjennomgående viser at sosial kompetanse, problematferd og akademisk kompetanse er nært relatert til hverandre (Gresham, 2016; Gresham et al., 2010; Carprara et al., 2000; Sørli et al., 2008; Miles og Stipek, 2006; Durlak et al., 2011). Som de Vaus (2014, s. 262) påpeker kan imidlertid en svakere enn antatt relasjon mellom to variabler blant annet forklares med lav varians i skårene på en eller begge variablene. De norskfødte barna har mindre spredning på samtlige målte atferdsmønstre i både 1.klasse og 3.klasse. Dette kan være én mulig faktor som bidrar til noen av de svake sammenhengene i kontrollgruppen. En grundigere undersøkelse av hvorvidt korrelasjonskoeffisientene er signifikant forskjellige mellom de to gruppene kunne ha vært interessant å undersøke når alle data for 3.klasse er samlet inn.

På bakgrunn av delproblemstilling nummer tre ble det videre undersøkt i hvilken grad sosial kompetanse og de ulike atferdsmønstrene 1.klasse kunne forklare variansen i adoptivbarnas akademisk kompetanse i 3.klasse. Det ble her funnet at sosial kompetanse med ferdighetsdimensjonen samarbeid var den eneste variabelen som ga et unikt bidrag i prediksjonen av akademisk kompetanse i 3.klasse. Dette var også den variabelen som hadde den tydeligste positive sammenhengen med akademisk kompetanse på begge klassetrinn, også i gruppen med norskfødte barn. Det er imidlertid overraskende at hverken selvkontroll eller selvhevdelse ble funnet å gi signifikante bidrag i variasjonen til akademisk kompetanse i 3.klasse, da begge ferdighetsdimensjoner hadde en tydelig positiv sammenheng med akademisk kompetanse på begge klassetrinn. Ettersom samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse er sterkt korrelert med hverandre, kan det være at deres forklarte varians i akademisk kompetanse er delvis overlappende. Eventuell delt varians fjernes statistisk når alle variablene inkluderes i modellen (Pallant, 2016, s. 163). Resultatene fra regresjonsanalysen betyr at gode samarbeidsferdigheter i 1.klasse er forbundet med sterke skolefaglige ferdigheter i 3.klasse, og gir støtte til tanken om at sosial kompetanse gir unike bidrag som "academic enablers" (Gresham, 2016; DiPerna og Elliott, 1999; Frey et al., 2010; Nordahl et al., 2016). Miles og Stipek (2006) hevder at sosialt kompetente barn vil motta mer hjelp og støtte fra både lærere og medelever, og at særlig prososial atferd er assosiert med

lydighet mot regler og normer for atferd i klasserommet. Prososiale elever viser gode samarbeidsferdigheter. De hjelper andre elever, viser hensyn og empati, og følger sosiale normer for ønsket atferd (Miles og Stipek, 2006; Carprara et al., 2000). Dette vil igjen fremme et godt læringsmiljø og en god lærer-elev-relasjon, hvilket fasiliteter elevenes skolemotivasjon og akademiske prestasjoner (Federici og Skaalvik, 2013; Trentacosta og Izard, 2010; DiPerna, 2006; Carprara et al., 2000).

De ulike atferdsmønstrene gir på sin side ingen signifikant unike bidrag i prediksjonen av akademisk kompetanse i 3.klasse. Dette samsvarer med funn i andre studier som viser at mens problematferd kun er negativt relatert til samtidige akademiske prestasjoner, så bidrar prososial atferd i prediksjonen av fremtidige akademiske prestasjoner så vel som sosial kompetanse (Carprara et al. 2000; Malecki og Elliott, 2002; Sørliet et al., 2008; Greenberg et al., 2003). Som Gresham (2016) påpeker er det vanskelig å avklare hvorvidt problematferd er årsaken til eller et resultat av lave skoleferdigheter og prestasjoner. Enkelte undersøkelser har vist at problematferd ikke får en signifikant betydning for barnets akademiske prestasjoner før på høyere klassetrinn (Miles og Stipek, 2006). Dette forklares med at takhøyden for urolig, ukonsentrert og eksternalisert atferd er noe høyere på førskoletrinnet, enn når barna begynner i 3.klasse. De barna som fra skolestart har vist mer urolig atferd enn de andre elevene kan imidlertid ha gått glipp av viktig faglig og sosial læring disse første årene ettersom atferden kan ha gjort det vanskelig for barnet å konsentrere seg i timene og mestre positive samspill med andre barn. Barnet kan dermed ha sosiale og faglige ”hull” som først blir særlig tydelige på høyere klassetrinn i takt med at det settes større krav til elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter. På den andre siden kan også faglige vansker og få erfaringer med å mestre skoledagen bidra til mer urolig og ukonsentrert atferd (Miles og Stipek, 2006). Med tanke på at adoptivbarna viser signifikant mer hyperaktiv atferd i 3.klasse enn sine norskfødte medelever, og at det ble funnet en sterk negativ sammenheng mellom samarbeid og hyperaktiv atferd, kan det tenkes at denne atferden på sikt vil kunne hemme barnas relasjoner til lærere og medelever. Den kan derfor være en risikofaktor for deres videre læring og sosiale utvikling. Ogden (2003) fant for eksempel at spesielt lave skårer på samarbeid og selvkontroll var karakteristisk for elever som mottok spesialundervisning eller var henvist til barne- og ungdomspsykiatrien. Likevel er det viktig å påpeke at modellen (sosial kompetanse og atferdsmønstre i 1.klasse) forklarte 34 prosent (eventuelt 28 prosent) av variansen i akademisk kompetanse i 3.klasse. Det betyr at 56 (evt. 72) prosent av variansen i akademisk kompetanse forklares av andre variabler og forhold som ikke ble

inkludert i modellen. Ut fra annen forskning på internasjonalt adopterte barns skoleferdigheter, kan det tenkes at alder ved adopsjon og barnas språkferdigheter kan være av betydning (Ryg vold og Theie, 2016; Dalen, 2013; Dalen et al., 2008).

9.6 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hva som kjennetegner internasjonalt adopterte barns atferd, sosiale og akademiske kompetanse i 1. og 3. klasse, og utviklingen deres i denne perioden. Sammenlignet med andre former for omsorgsløsninger viser forskning at adopsjon er den omsorgsformen som gir best prognoser for barnets videre utvikling (NOU, 2009; Dalen, 2013; Gärtner og Heggland, 2013; van IJzendoorn et al., 2005). Resultatene fra undersøkelsen gir tydelig støtte til denne konklusjonen. De viser at adopsjon er en gunstig intervensjon for barnas utvikling, og dessuten at adopterte barn er resiliente. Adoptivbarna har klart seg bra til tross for at mange kan ha startet livet under mindre gunstige forhold, og må således ha visse individuelle egenskaper som i samvirke med et omsorgsfullt og stimulerende miljø har endret kursen på barnets utviklingsbane.

Den internasjonale forskningslitteraturen fremstiller internasjonalt adopterte barn som særlig sårbare for utvikling av problematferd og lærevansker. Resultatene fra denne undersøkelsen viser imidlertid at adoptivbarna i utvalget klarer seg godt på skolen. Sammenlignet med norskfødte barn er det små, ikke-signifikante forskjeller i barnas akademisk kompetanse, sosial kompetanse, sosiale relasjoner i skolen og skolemotivasjon. Begge gruppene har høye gjennomsnittsskårer på disse skalaene. Adoptivbarna viser også positiv fremgang på utvikling av selvkontroll og selvhevdelse. Det er imidlertid blitt påpekt flere steder i denne oppgaven at internasjonalt adopterte barn en mangfoldig gruppe, noe den store spredningen i adoptivgruppens gjennomsnittsskårer også indikerer. Noen av adoptivbarna vil med andre ord streve mer på det faglige og sosiale området. Videre viser resultatene at selv om adoptivbarna viser noe større grad av hyperaktiv atferd i 3.klasse, er det ikke signifikante forskjeller mellom de adopterte og norskfødte barna når det gjelder internalisert eller eksternalisert atferd. Samtidig er det tydeligere sammenhenger mellom adoptivbarnas akademiske kompetanse, sosiale kompetanse og atferdsmønstre. For de fleste av adoptivbarna i studien går utviklingen altså riktig vei. Dette tenkes å ha en sammenheng med svært dedikerte og støttende foreldre som følger barnet tett opp i skolen, og at barna har en god relasjon til

lærere som kjenner barnet godt og tilpasser opplæringen til deres individuelle behov og forutsetninger.

Selv om resultatene fra denne studien må sies å være lovende på de fleste områder, gis det også antydning til visse utviklingstrekk som vil kunne trenge spesialpedagogisk oppmerksomhet. Det ble funnet at adoptivbarnas skolemotivasjon synker fra 1. til 3.klasse, og at de viser mer (ikke-signifikant) eksternalisert atferd i 3.klasse. Barna viser også lite fremgang på ferdighetsdimensjonen samarbeid, og viser mer hyperaktiv atferd enn norskfødte i 3.klasse. Videre ble det funnet en tydelig negativ sammenheng mellom hyperaktiv atferd og samarbeid i 3.klasse, og tydelige negative sammenhenger mellom akademisk kompetanse og problematferd på begge klassetrinn. Samtidig viste regresjonsanalysen at sosial kompetanse i 1.klasse med ferdighetsdimensjonen samarbeid gir et unikt bidrag i prediksjonen av adoptivbarnas akademiske kompetanse, og at sosiale ferdigheter og ulike atferdsmønstre i 1.klasse forklarer 34% av variansen i akademisk kompetanse i 3.klasse. Når disse resultatene ses i sammenheng med den store spredningen i adoptivgruppen, kan en ut fra teori og empiri anta at noen av barna vil kunne møte på både skolefaglige og sosiale utfordringer. Da skolen er en prestasjonsarena der faglig tilkortkomning og sosiale vansker kan bli særlig tydelige, spiller lærere en sentral rolle for tidlig identifisering av sårbare elever. Å styrke læreres og spesialpedagogers kunnskap om internasjonalt adopterte barns spesielle livssituasjon kan i denne forbindelsen være et viktig tiltak for å komme en eventuell uheldig utvikling i møte på et tidlig tidspunkt.

9.6.1 Videre forskning

Selv om det i dag foreligger mye forskningsbasert kunnskap om internasjonalt adopterte barns utvikling, påpeker Gärtner og Heggland (2013) på bakgrunn av sin meta-analyse at det fremdeles er behov for mer forskning. Adoptivbarn – og unges sosiale fungering i skolen, jevnalderrelasjoner, psykiske helse og utvikling av lærevansker er områder en vet mindre om. (Gärtner og Heggland, 2013; Palacios og Brodzinsky, 2010). Som oppgaven har diskutert kan særlig sosiale vansker og problematferd være viktig å undersøke nærmere da disse kan være forløpere for utvikling av alvorlige psykiske vansker senere (Gärtner og Heggland, 2013). Det er også et behov for mer forskning på internasjonalt adopterte barn som kan antas å ha vokst opp under mindre skadelige forhold før adopsjonen, da mye av adopsjonsforskningen er gjort med barn adoptert fra Øst-Europa og Russland (Dalen og Theie, 2012). Denne

studien er et bidrag til forskningslitteraturen om ikke-europeiske adopterte barns sosiale og akademiske utvikling, men som diskutert står fremdeles flere spørsmål ubesvart. For å få klarhet i hvorvidt utviklingsmønstrene som resultatene viser til fortsetter i samme retning og hvilke risiko- og beskyttende faktorer som er involvert, hadde det vært interessant å følge de samme adoptivbarna videre inn i ungdomsskolealder da undersøkelser har vist at dette synes å være en særlig vanskelig periode for mange internasjonalt adopterte unge (Hjern et al., 2002; Askeland et al., 2017). Ettersom resultatene viser at den sosiale og faglige utviklingen går riktig vei for flertallet av adoptivbarna, er det også formålstjenlig å gjennomføre mer forskning på hva som kjennetegner en resilient og positiv utvikling hos internasjonalt adopterte barn. Som utviklingspsykopatologien understreker vil forskning på de prosessene som bidrar til kompetanse og vekst være en forutsetning for å forstå hvilke prosesser som ligger til grunn for utviklingen av problematferd og psykiske vansker. Dette vil gi viktig informasjon om hvordan både spesialpedagoger, lærere og foreldre kan fremme sårbare barns utviklings- og læringsvilkår (Gärtner og Heggland, 2013; Befring, 2014, s. 163).

9.7 Begrensninger

Det er alltid en mulighet for at subjektive bias kan ha påvirket hvordan lærerne vurderer sine elever. Barn vil vise forskjellig grad av problematferd og sosiale ferdigheter hjemme og på skolen, ganske enkelt fordi de to sosiale arenaene setter ulike krav og forventninger til barnet, og fordi barn kan være mer eller mindre motivert for å handle sosialt kompetent (Elliott et al., 2008; Ogden, 2003). Det er altså ikke sikkert at lærere og foreldre er enige, dersom en også hadde inkludert foreldrenes besvarelser. Videre inngår ikke delskalaene ”empati” og ”ansvarlighet” i lærernes spørreskjema, hvilket kunne ha gitt et mer utfyllende bilde av adoptivbarnas sosiale kompetanse. Når denne oppgaven har diskutert internasjonalt adopterte barns sosiale ferdigheter, og deres utvikling fra 1.klasse til 3.klasse, må det understrekes at dette er barnas sosiale ferdigheter og utvikling i skolen. Ettersom sosial kompetanse, problematferd og akademisk kompetanse er mangefasetterte og sammensatte begreper, bør det foretas videre analyser slik at man kan få mer informasjon og kunnskap om variabelenes forløpere (prediktorer) og psykososiale effekter. For å redusere forekomsten av målingsfeil og kildebias som kan påvirke sammenhengen mellom variablene, bør det også samles inn data ved bruk av flere ulike kilder/mål (selvrapportering, sosiometriske mål, intervjuer og karakterer/testresultater i ulike fag), og fra flere informanter (f.eks jevnaldrende og foreldre) (Elliott et al., 2008; Palacios og Brodzinsky, 2010; Carprara et al., 2000).

Adoptivbarnas sosiale ferdigheter, atferdsmønstre og akademiske kompetanse er blitt fremstilt på bakgrunn av gjennomsnittsskårer. Gjennomsnitt er et svært sensitivt mål for sentraltendens og vil bli påvirket av ekstreme skårer på begge ender av skalaen. Når spredningen er stor, vil gjennomsnittet kamuflere de adoptivbarna som fikk svært sterke eller svake skårer på de ulike variablene i studien (Field, 2013, s. 28). En annen begrensning i tilknytning til statistiske analyser, er regresjonsanalysens utvalgsstørrelse. I følge Pallant (2016, s. 151) forutsetter en multippel regresjonsanalyse at det er minst 15 deltakere for hver uavhengige variabel som inkluderes i modellen. I denne studiens regresjonsanalyse var det 55 deltakere og seks prediktorer, hvilket kan anses som et noe lite utvalg. Det kan derfor være at adjusted R^2 er et bedre estimat på den sanne verdien i kohorten som adoptivbarna i utvalget ble trukket fra. En noe varierende utvalgsstørrelse (grunnet manglende data) kan også ha begrenset undersøkelsens effektstørrelser og dermed grunnlaget for å finne signifikante forskjeller og sammenhenger mellom variablene (Field, 2013, s. 70, s. 313).

Som tidligere nevnt har denne studien et ikke-eksperimentelt, deskriptivt design. Dette begrenser hvilke slutninger en kan trekke angående resultatene fra de statistiske analysene. Tolkning av resultatene må forstås i lys av dette. Sosial kompetanse og problematferd i 1.klasse kan forklare en viss andel av variansen i skårene på akademisk kompetanse i 3.klasse, men som resultatene viser vil også andre faktorer være innblandet (noe som er naturlig når det forskes med komplekse menneskelige egenskaper). Videre vil også akademisk kompetanse forklare variansen i sosial kompetanse og problematferd. Selv om korrelasjon og multippel regresjon gir informasjon om retningen og styrken på relasjonene mellom studiens ulike variabler, kan ikke analysene fastslå et kausalt årsak-virkningsforhold (Field, 2013, s. 270; Gall et al., 2007, s. 335; Pallant, 2016, s. 149).

Litteraturliste

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). Chapter 8. Reliability, Cross-Informant Agreement, and Stability. I T. M. Achenbach & L. A. Rescorla (eds.). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles* (s. 74 – 100). Hentet 10. April 2017 fra: <http://www.aseba.org/ordering/ASEBA%20Reliability%20%26%20Validity-Pre-school%20.pdf>
- Achenbach, T. M & Ruffle, T. M. (2000). The Child Behavior Checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. *Pediatrics in Review*, 21(1), 265 – 271. doi:10.1542/pir.21-8-265
- Adopsjonsforum. (2017, 5. April). *Adopsjonsprosessen - trinn for trinn*. Hentet 05. Mai 2017 fra: <http://www.adopsjonsforum.no/adopsjon/prosessen/4559/adopsjonsprosessen-trinn-for-trinn>
- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon (adopsjonsloven)*. Hentet 10. Februar 2017 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1986-02-28-8>
- Andresen, I.- L. K. (1992). Behavioral and school adjustment of 12-13-year old internationally adopted children in Norway: a Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(2), 427-439.
- Arnesen, A., Smolkowski, K., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2017). Validation of the elementary social behaviour assessment: teacher ratings of students' social skills adapted to Norwegian, grades 1 – 6. *Emotional and Behavioural difficulties*, 2017, 1 – 16. doi:10.1080/13632752.2017.1316473
- Askeland, K. G., Hysing, M., La Greca, A. M., Aarø, L. E., Tell, G. S., & Sivertsen, B. (2017). Mental health in internationally adopted adolescents: A Meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(3), 203 – 213. doi:10.1016/j.jaac.2016.12.009
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Rundskriv om utenlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem*. Revidert mars 2009. Hentet 20. Mars 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/adopsjon/q-0972.-rundskriv-om-utenlandsadopsjon-med-retningslinjer-for-undersokelse-og-godkjenning-av-adoptivhjem.pdf>

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015, 03. mars). *Adoptere fra utlandet gjennom organisasjon*. Hentet 05. Mai 2017 fra:
https://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg). Oslo: Samlaget
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448 – 468). Oslo: Cappelen Damm AS
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspective on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82, 256 – 286. doi:10.1016/j.pneurobio.2007.06.004
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educ Psychol Rev*, 21, 141 – 170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Bornstein, M. H., Hahn, C. H., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment form early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of Attachment theory*. Abingdon, Oxon: Routledge
- Brodzinsky, D. M. (1987). Adjustment to adoption: A psychosocial perspective. *Clinical Psychology Review*, 7, 25 – 47. doi: 0272-7358/87
- Carprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of childrens academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302 - 306.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, S., Thornton, S., & Crews, D. S. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131 – 144. doi:10.1177/1063426608314541
- Cummings, M. E., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process. Theory, research and clinical implications*. New York: The Guildford Press

- Dalen, M. (2001). School Performance Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39-58.
- Dalen, M. (2006). *Adopterte barn i skolen*. Lastet ned 05. Oktober 2016 fra: <http://www.adopsjonsforum.no/etter-adopsjon/temahefter/1675/temahefte-adopterte-barn-i-skolen>
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología*, 38(2), 199 - 208.
- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier. – Rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt* (Rapport). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk.
- Dalen M., Hjern, A., Lindblad, F., Odenstad, A., Rasmussen, F., & Vinnerljung, B. (2008). Educational attainment and cognitive competence in adopted men - A cohort study of international and national adoptees, siblings and a general Swedish population. *Children and Youth Services Review*, 30, 1211 - 1219. doi:10.1016/j.childyouth.2008.03.006
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (2006). Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45 - 58. doi:10.1300/J145v09n04_03
- 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., & 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, 1-9. doi:10.1100/2012/375436
- Damsgaard, H. L. (2013). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in social research (6th ed.)*. London: Routledge
- DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the school. *Psychology in the Schools*, 43, 10 – 17. doi:10.1002/pits
- DiPerna, J. C. & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207 – 225.
- Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (2006). The development and eceology of antisocial behavios in children and adolescents. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.).

- Developmental Psychopathology* (2nd. edit., s. 503 - 533). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405 – 432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 136 – 157. doi:10.1037//0022-3514.78.1.136
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109 – 118. doi:10.1002/cd.143
- Ekern, L. (2006). Adopsjonsforskning - en etisk utfordring. *Forskningsetikk*, 2, 4 - 9. Lastet ned 01.februar 2017 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/bladet-forskningsetikk/alle-utgaver/forskningsetikk-2006-2.pdf>
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17, 287 – 313. doi: 10.1177/01454455930173004
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow III, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 15 – 24. doi:10.1177/1534508408314111
- Elovainio, M., Raaska, H., Sinkkonen, J., Mäkipää, S., & Lapinleimu, H. (2015). Health and disability. Associations between attachment-related symptoms and later psychological problems among international adoptees: Results from the FinAdo study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 53 – 61. doi:10.1111/sjop.12174
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevenes motivasjon for læring. *Bedre Skole*, 2013(1), 58 – 63.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 46 – 54. doi:10.1177/0165025408098017

- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 25. Februar 2017 fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2011). Preschoolers' social skills: Advances in assessment for intervention using social behavior ratings. *School Mental Health, 3*, 179 – 190. doi:10.1007/s12310-011-9060-y
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. (2007). *Educational Research: An introduction* (8. utg.). New York: Longman Publishers
- Garvin, M. C., Tarullo, A. R., van Ryzin, M., & Gunnar, M. R. (2012). Postadoption parenting and socioemotional development in postinstitutionalized children. *Development and Psychopathology, 24*, 35 – 48. doi:10.1017/S0954579411000642
- Glennen, S. & Bright, B. J. (2005). Five years later: Language in school-age internationally adopted children. *Semin Speech Lang, 26*(1), 86-101. doi:10.1055/s-2005-864219
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., & Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(67), 466 – 474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. I P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (red.) *Childrens' social behavior: Development, assessment and modification* (s. 143 – 179). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*, 319 – 332. doi:10.1080/0305764X.2016.1195788
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, R. C., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157 – 166. doi:10.1037/a0018124
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., Ward, S. L., & Forness, S. R. (1998). Comorbidity of hyperactivity-impulsivity-inattention and conduct problems: Risk

- factors in social affective, and academic domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 393 – 406.
- Gunnar, M. R. & Van Dulmen, M. H. M. (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 19(1), 129 – 148. doi:10.1017/S0954579407070071
- Gustavsen, A. M. & Nordahl, T. (2009). Atferdsproblemer i norsk skole – et mindre problem enn antatt. *Bedre skole*, 2009(3), 22 - 27.
- Gärtner, K. & Heggland, J. E. (2013). *Adopterte barn, unge og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester*. Lastet ned 24. Oktober 2016 fra:
<https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/adopterte-barn-ungdom-og-voksne-pdf.pdf>
- Hawk, B. & McCall, R. B. (2010). CBCL Behavior Problems of Post-Institutionalized International Adoptees. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 199 – 211. doi:10.1007/s10567-010-0068-x
- Haagkonvensjonen. (1993). 33: *Convention of 29 May 1993 on protection of children and co-operation in respect of intercountry adoption*. Hentet 05. Mai 2017 fra:
<https://assets.hcch.net/docs/77e12f23-d3dc-4851-8f0b-050f71a16947.pdf>
- Henricsson, L. & Rydell, A.- M. (2006). Stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347 – 366. doi:10.1002/icd.448
- Hjern, A., Lindblad, F., & Vinnerljung, B. (2002). Suicide, psychiatric illness, and social maladjustment in intercountry adoptees in Sweden: a cohort study. *The Lancet*, 360(9331), 443 – 448. doi:10.1016/S0140-6736(02)09674-5
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 77-97. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00770.x
- Hoksbergen, R., & ter Laak, J. (2005). Changing attitudes of adoptive parents in Northern European countries. I D. M. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.). *Psychological Issues in Adoption Research and Practice* (pp. 27-46). London: Praeger
- Jacobs, E., Miller, L. C., & Tirella, L. G. (2010). Developmental and behavioral performance of internationally adopted preschoolers: A pilot study. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 15 – 29. doi:10.1007/s10578-009-0149-6

- Jansen, J. (2016, 25. april). *Plastisitet*. I Store medisinske leksikon. Hentet 27. april 2017 fra: <https://sml.snl.no/plastisitet>.
- Johnson, D. E. (2002). Adoption and the effect on children's development. *Early Human Development*, 68, 39 - 54. doi:10.1016/S0378-3782(02)00017-8
- Juffer, F., & van IJzendoorn, 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
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141 – 182). Oslo: Unipub
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265 – 284). Oslo: Unipub
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-73). Oslo: Unipub
- Kokkersvold, E. (2014). *Psykososiale vansker – En innføring*. Lastet ned 22.04.2014 fra: <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>
- Kreppner, J. M., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Hawkins, A., O'Conner, T. G., Stevens, S., & Songua-Barke, E. J. S. (2007). Normality and impairment following profound early institutional deprivation: A longitudinal follow-up into early adolescence. *Developmental Psychology*, 43(4), 931 – 946. doi:10.1037/0012-1649.43.4.931
- Lamer, K. (2013). *Dette vet vi om. Barnehagen: Sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole*, 2015(1), 84 – 86.
- Lindblad, F., Weitoft, R. G., & Hjern, A. (2010). ADHD in international adoptees: a national cohort study. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19, 37 - 44. doi:10.1007/s00787-009-0038-3
- Lin, S. H., Cermak, S., Coster, W. J., & Miller, L. (2005). The relation between length of institutionalization and sensory integration in children adopted from Eastern Europe. *The American journal of occupational therapy*, 59, 139 - 147. doi:10.5014/ajot.59.2.139

- Lund, I. (2008). 'I just sit there': Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 78 – 87.
doi:10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x
- Lund, I. (2014). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole* (2. Opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-121). Oslo: Unipub
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853 – 884. doi:10.1017.S0954579403000415
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1 – 23.
- Masten, A. S. & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205 – 220.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279 – 300.
- Meld. St. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Lastet ned 17. April 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety. A practical guide* (2.utg.). New York: The Guildford Press
- Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103 – 117.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red). *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* (s. 121 – 152). Oslo: Cappelen Damm AS
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg). Oslo: Oktan AS.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Lastet ned 15. Mars 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter*

- mellom skolene* (Rapport nr. 3). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- NOU 2009:21 (2009). *Adopsjon – til barnas beste: en utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NSCDC: National Scientific Council of the Developing Child (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. Working paper no. 1. Harvard, Center of the Developing child, Harvard University.
- NSCDC: National Scientific Council of the Developing Child (2012). *The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain*. Working paper no. 12. Harvard, Center of the Developing child, Harvard University.
- O’Conner, T. G., Robert, S. M., Rutter, M., Olrick, J. T., Britner, P. A., & The English and Romanian Adoptees Study Team. (2003). Child-parent attachment following early institutional deprivation. *Development and Psychopathology*, 15, 19 – 38.
doi:10.1017.S0954579403000026
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (Rapport). Hentet 10. Mai 2017 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents’ social skills. *Scandinavian journal of educational research*, 47, 63-76. doi:10.1080/0031383032000033335
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og unge. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(1), 64-68.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Palacios, J. & Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 270 – 284.
- Palacios, J., Moreno, R., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357-365.
doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival manual* (6th ed.). Berkshire: McGraw-Hill Education.

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316 – 331.
- Rutter, M. (2005). Adverse preadoption experiences and psychological outcomes. I D. M. Brodzinsky & J. Palacios (red.) *Psychological issues in adoption* (s. 67- 92). London: Praeger.
- Rygvold, A.- L. & Theie, S. (2016). Internationally adopted children´s reading comprehension in second grade. *Adoption Quarterly*, 19(3), 166 – 187. doi:10.1080/10926755.2016.1182954
- Raaska, H., Elovainio, M., Sinkkonen, J., Matomäki, J., Mäkipää, S., & Lapinleimu, H. (2011). Internationally adopted children in Finland: parental evaluations of symptoms of reactive attachment disorder and learning difficulties – FINADO study. *Child: care, health and development*, 38(5), 697 – 705. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01289.x
- Sameroff, A. J. & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613 – 640. doi:10.1017.S0954579403000312
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464 – 479. doi:10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Selman, P. (2010). The rise and fall of intercountry adoption in the 21st century. *International Social Work*, 52(5), 575–594. doi:10.1177/0020872809337681
- Shonkoff, J. P. & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and the policymakers. *Child Development*, 82(1), 17 – 32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01538.x
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(98), 152 – 164.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Songua-Barke, E. J., Schlotz, W., & Kreppner, J. (2010). V. Differentiating developmental trajectories for conduct, emotion and peer problems following early deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(1), 102 – 124. doi:10.1111/j.1540-5834.2010.00552.x

- Sourander, A., & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child Adolescent Psychiatry, 14*, 415 - 423. doi:10.1007/s00787-005-0475-6
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development. Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist, 34*(10), 834 – 841. doi:10.1037/0003-066X.34.10.834
- Statistisk sentralbyrå. (2016, 2. Juni). *Adopsjoner, 2015*. Hentet 04. Februar 2017 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2016-06-02>
- Stams, G.- J. J. M., Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology, 38*(5), 806-821. doi:10.1037/0012-1649.38.5.806
- Størkesen, I. (2013, 07. November). Hva er sosial kompetanse og hva kan barnehagen gjøre for å fremme barns sosiale kompetanse? Hentet 04. April 2017 fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/sosial-kompetanse/hva-er-sosial-kompetanse-article81240-12608.html#Sosial%20kompetanse>
- Sætersdal, B. & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg? Adopsjon, identitet, etnisitet*. Spydeberg: Akribe Forlag.
- Sørli, M.- A., Amlund-Hagen, K., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 18*(1), 121 – 144.
- Sørli, M. – A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 3*(98), 190 – 202.
- Tan, T. X. (2006). History of early neglect and middle childhood social competence. *Adoption Quarterly, 9*(4), 59 – 72. doi:10.1300/J145v09n04_04
- Tan, T. X. (2009). School-age adopted Chinese girls' behavioral adjustment, academic performance and social skills: Longitudinal results. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(2), 244 – 251. doi:10.1037/a0015682
- Tan, T. X. & Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review, 33*, 1813 – 1821. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.05.006
- Tan, T. X., & Marfo, K. (2006). Parental ratings of behavioral adjustment in two samples of adopted Chinese girls: Age-related versus socio-emotional correlates and predictors. *Applied Developmental Psychology, 27*, 14 - 30. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.004

- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77 – 88. doi:10.1037/1528-3542.7.1.77
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30.mars). *Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig*. Hentet 01. April 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- van Aken, M. A. G. & Dubas, J. S. (2004). Personality type, social relationships, and problem behaviour in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 331-348. doi:10.1080/17405620444000166
- van den Dries, L., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31, 410 – 421. doi:10.1016/j.childyouth.2008.09.008
- van IJzendoorn, M. H., Juffer, F. & Poelhuis, C. W. K (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131(2), 301 – 316. doi: 10.1037/0033-2909.131.2.301
- van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2005). Adoption is a successful natural intervention enhancing adopted children's IQ and school performance. *Current directions in psychological science*, 14(6), 326 - 330.
- van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1228 – 1245. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01675.x
- Verhulst, F. C. & Bieman, H. J. M. V.- D. (1995). Developmental course of problem behaviors in adolescent adoptees. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 151 – 159. doi:10.1097/00004583-199502000-00010
- Vinnerljung, B. & Hjern, A. (2011). Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study. *Children and Youth Services Review*, 33, 1902 - 1910. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.016

- Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M. (2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4), 510 – 527. doi:10.1177/0020872809360037
- Vonheim, K. (2013). *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn. En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år.* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79 - 97. doi:10.1016/0273-2297(83)90010-2
- World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research.* Geneva: World Health Organization
- Aasen, P., Bordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse.* Oslo: Cappelen Akademisk

Vedlegg 1: Korrelasjonsmatriser for norskfødte barn

Tabell 18 Korrelasjoner mellom variablene akademisk kompetanse, sosial kompetanse og problematferd i 1.klasse, norskfødte barn (N = 90).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Akademisk kompetanse	-						
2. Selvkontroll	.271*	-					
3. Selvhevdelse	.324**	.675**	-				
4. Samarbeid	.657**	.643**	.361**	-			
5. Eksternalisert atferdsmønster	-.145	-.559**	-.172	-.399**	-		
6. Internalisert atferdsmønster	-.056	-.320**	-.447**	-.052	.225*	-	
7. Hyperaktivt atferdsmønster	-.377**	-.496**	-.119	-.690**	.659**	.086	-

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

Tabell 19 Korrelasjoner mellom variablene akademisk kompetanse, sosial kompetanse og problematferd i 3.klasse, norskfødte barn (N = 74)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Akademisk kompetanse	-						
2. Selvkontroll	.120	-					
3. Selvhevdelse	.181	.598**	-				
4. Samarbeid	.622**	.540**	.272**	-			
5. Eksternalisert atferdsmønster	-.044	-.592**	-.124	-.322**	-		
6. Internalisert atferdsmønster	-.370**	-.283*	-.581**	-.244**	-.039	-	
7. Hyperaktivt atferdsmønster	-.281*	-.435**	-.057	-.653**	.551**	.072	-

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

Vedlegg 2: Deskriptiv statistikk, internasjonalt adopterte barn 1. og 3.klasse

Tabell 20 Deskriptiv statistikk for læreres vurdering av internasjonalt adopterte barns akademiske kompetanse, problematferd, sosiale kompetanse, relasjoner i skolen, skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet i 1. og 3.klasse.

Skala	N	Minimum	Maximum	M	SD
Akademisk kompetanse 1.klasse	92	11	45	34.40	7.55
Problematferd 1.klasse					
Eksternalisert atferdsmønster	93	6	14	7.72	2.14
Internalisert atferdsmønster	93	6	18	8.39	2.10
Hyperaktivt atferdsmønster	94	6	20	9.83	3.39
Sosial kompetanse 1.klasse					
Selvkontroll	84	14	40	28.33	5.40
Selvhevdelse	86	15	40	26.65	5.29
Samarbeid	93	14	40	31.52	5.85
Relasjoner i skolen 1.klasse	93	6	12	9.81	1.38
Skolemotivasjon 1.klasse	92	3	12	9.81	2.28
Samarbeid med hjemmet 1.kl	91	8	12	10.99	1.17
Akademisk kompetanse 3.klasse	78	14	45	33.87	8.35
Problematferd 3.klasse					
Eksternalisert atferdsmønster	79	6	19	7.89	2.60
Internalisert atferdsmønster	79	6	16	8.24	2.34
Hyperaktivt atferdsmønster	78	6	22	9.45	4.04
Sosial kompetanse 3.klasse					
Selvkontroll	74	16	40	30.00	5.11

Selvhevdelse	74	17	40	28.00	5.02
Samarbeid	78	16	40	31.33	6.09
Relasjoner i skolen 3.klasse	79	5	12	9.76	1.65
Skolemotivasjon 3.klasse	76	3	12	8.71	2.30
Samarbeid med hjemmet 3.kl	79	6	12	10.53	1.70

Vedlegg 3: Oversikt over item-total korrelasjoner for undersøkelsens skalaer

Tabell 21 Item-total korrelasjoner for delskalaen Selvkontroll i 1.klasse (N = 84) og 3.klasse (N = 74), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.kl	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deleted 3.kl
1 Kontrollerer sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende	.64	.83	.66	.85
4 Endrer egne meninger i konflikter for å oppnå enighet	.39	.85	.22	.88
5 Reagerer egnet på gruppepress fra jevnaldrende	.49	.85	.51	.86
11 Reagerer egnet på erting fra jevnaldrende	.67	.83	.68	.85
12 Kontrollerer sinnet sitt i konflikter med voksne	.62	.83	.56	.86
13 Tåler å få kritikk	.52	.84	.69	.85
18 Godtar medelevers/kameraters forslag til aktiviteter	.56	.84	.71	.85
22 Samarbeider uoppfordret med andre elever	.55	.84	.57	.86
25 Reagerer egnet hvis han/hun blir dyttet eller slått av andre elever	.63	.83	.71	.85
30 Kommer godt overens med personer som er annerledes	.50	.85	.60	.86

Note. Uthevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 22 Item-total statistikk for delskalaen Selvhevdelse i 1.klasse (N = 84) og i 3.klasse (N = 74), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC	CA if item	Corrected ITC	CA if item
	1.klasse	deleted 1.klasse	3.klasse	deleted 3.kl
2 Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker	.49	.86	.45	.86
3 Er kritisk til regler som han virke urettferdige	.36	.87	.28	.87
6 Omtaler seg selv i positive vendinger når det er egnet	.57	.85	.53	.85
7 Inviterer andre til å bli med på aktiviteter	.71	.84	.70	.84
10 Har lett for å få venner	.58	.85	.64	.84
14 Tar initiativ til samtaler med jevnaldrende	.65	.85	.57	.85
17 Sier i fra når han/hun mener at du har behandlet ham/henne urettferdig	.58	.85	.48	.86
19 Gir ros (komplementar) til jevnaldrende	.51	.86	.66	.84
23 Tilbyr seg å hjelpe medelever	.70	.84	.73	.84
24 Blir uoppfordret med i aktiviteter eller i elevgruppa	.67	.85	.80	.84

Note. Uthevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 23 Item-total statistikk for delskalaen Samarbeid i 1. klasse (N = 93) og 3.klasse (N = 78), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.klasse	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deletede 3.klasse
8 Bruker ledig tid (fritid) på en konstruktiv/positiv måte	.61	.89	.51	.92
9 Fullfører arbeidsoppgaver i timene i tide i	.78	.88	.68	.91
15 Bruker tiden konstruktivt mens han/hun venter på hjelp	.76	.88	.78	.90
16 Gjør skolearbeidet riktig/korrekt	.74	.89	.74	.90
20 Følger dine beskjeder/instrukser	.66	.89	.71	.91
21 Rydder arbeidsmateriell og utstyr etter seg	.74	.89	.71	.91
26 Lar seg ikke distrahere av andre elever når han/hun arbeider i timene	.42	.91	.70	.91
27 Holder uoppfordret pulten/arbeidsplassen ryddig	.75	.88	.72	.90
28 Følger med når du snakker til klassen	.67	.89	.69	.91
29 Skifter lett fra en aktivitet til en annen i timene	.49	.91	.68	.91

Note. Uthevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 24 Item-total statistikk for delskalaen Eksternalisert atferdsmønster i 1.klasse (N = 93) og 3.klasse (N = 79), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	Cronbach's alpha if item deleted 1.kl	Corrected ITC 3.klasse	Cronbach's Alpha if item deleted 3.kl
1 Slåss med andre	.61	.79	.55	.83
3 Truer eller plager andre	.67	.78	.51	.84
11 Krangler med andre	.50	.82	.67	.81
12 Svarer tilbake når voksne irettesetter ham/henne	.53	.81	.64	.81
13 Blir lett sint	.67	.77	.68	.81
14 Har sinneutbrudd	.66	.79	.74	.80

Note. Uthevede verdier indikerer svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 25 Item-total statistikk for delskalaen Internalisert atferdsmønster i 1.klasse (N = 93) og 3.klasse (N = 79), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.klasse	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deleted 3.klasse
2 Mangler selvtillit	.54	.65	.62	.77
4 Virker ensom	.48	.67	.62	.77
8 Er engstelig for å være i grupper med andre elever	.58	.64	.58	.78
9 Blir lett forlegen/flau	.31	.73	.58	.77
15 Liker å være for seg selv	.46	.68	.47	.80
16 Virker trist og deprimert	.38	.70	.67	.76

Note. Uthevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 26 Inter-item statistikk for delskalaen Hyperaktivt atferdsmønster i 1.klasse (N = 93) og 3.klasse (N = 78), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.kl	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deletede 3.kl
5 Blir lett distraheret	.64	.82	.76	.88
6 Bryter inn i andres samtaler	.57	.83	.80	.87
7 Forstyrrer pågående aktiviteter	.81	.79	.81	.87
10 Lytter ikke til hva andre sier	.56	.83	.66	.90
17 Handler impulsivt	.65	.82	.72	.89
18 Er rastløs og urolig, stadig i bevegelse	.56	.83	.69	.89

Note. Uthevede verdier indikerer svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 27 Inter-Item statistikk for skalaen Funksjonsnivå i skolen (Akademisk kompetanse) i 1.klasse (N = 92) og 3.klasse (N = 78), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.kl	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deleted 3.kl
1 Hvordan er denne elevens skoleprestasjoner sammenlignet med andre elever i klassen?	.91	.93	.92	.92
2 I lesing, hvordan er denne eleven sammenlignet med de andre elevene?	.81	.93	.79	.93
3 I matematikk, hvordan er denne eleven sammenlignet med de andre elevene?	.85	.93	.84	.93
4 I forhold til forventningene på klassetrinnet er denne elevens ferdigheter i lesing	.81	.93	.88	.93
5 I forhold til forventningene på klassetrinnet er denne elevens ferdigheter i matematikk	.83	.93	.86	.93
6 Denne elevens motivasjon for å lykkes i skolen er	.79	.94	.78	.93
7 Foreldrenes støtte og oppmuntring til eleven for å lykkes i skolen er	.53	.95	.38	.95
8 Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er denne elevens intellektuelle funksjonsnivå	.84	.93	.88	.93
9 Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er denne elevens klasseromsatferd	.64	.94	.59	.94

Note. Uthevede verdier indikerer svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's alpha

Tabell 29 Item-total statistikk fra delskalaen Relasjoner i skolen i 1.klasse (N = 93) og 3.klasse (N = 79), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.klasse	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deleted 3.klasse
13 Eleven har et godt forhold til sine klassekamerater	.40	.75	.61	.79
14 Eleven har et godt forhold til deg som kontaktlærer	.55	.57	.66	.74
15 Eleven har et godt forhold til de andre lærerne	.62	.47	.72	.68

Note. Uthevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's Alpha

Tabell 30 Item-total statistikk for delskalaen Skolemotivasjon i 1.klasse (N = 92) og 3.klasse (N = 76), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.kl	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deleted 3.kl
16 Eleven klarer seg faglig bra på skolen	.68	.91	.73	.85
17 Eleven liker å gjøre lekser	.81	.80	.73	.84
18 Eleven er motivert for skolearbeidet	.83	.79	.82	.76

Note. Uthevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's Alpha

Tabell 31 Item-total statistikk for delskalaen Skolemotivasjon i 1.klasse (N = 91) og 3.klasse (N = 79), internasjonalt adopterte barn.

Scale item	Corrected ITC 1.klasse	CA if item deleted 1.kl	Corrected ITC 3.klasse	CA if item deleted 3.kl
20 Hvordan vurderer du samarbeidet med elevens foreldre?	.42	.66	.62	.70
21 I hvilken grad støtter foreldrene opp om skolen	.65	.38	.75	.54
22 I hvilken grad hjelper foreldrene eleven med lekser	.43	.68	.49	.84

Note. Utehevede verdier angir svake items, ITC = Item-Total Correlation, CA = Cronbach's Alpha

Vedlegg 4: Godkjennelse fra REK



Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK sør-øst	Tor Even Svanes	22845521	19.05.2011	2011/914
			Deres dato:	Deres referanse:
			12.04.2011	

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk, UiO
Postboks 1140 Blindern
0318 Oslo

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

Vi viser til søknad om forhåndsgodkjenning av ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden ble behandlet av Regional forskningsetisk komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk i møtet 04.05.2011.

Forskningsansvarlig: Universitetet i Oslo

Prosjektleder: Monica Dalen

Prosjektomtale (original):

Prosjektet er en oppfølging av studien "Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling" og samarbeider med prosjektet "Barns sosiale utvikling" ved Atferdsenteret. Prosjektene bruker samme metoder og instrumenter, noe som gir unike muligheter til å sammenholde adopterte og norskfødte barns sosiale utvikling. Det er nå ønskelig å følge adoptivbarna gjennom de første skoleårene da forskning har vist at noen av dem er sårbare for utvikling av lærevansker. Prosjektet vil benytte det omfattende datamaterialet fra den longitudinelle studien og samtidig innhente nye data i forhold til barnas førskole- og skolesituasjon ved bruk av telefonintervju med foreldre like før barna begynner på skolen, spørreskjema til lærere og intervju med foreldre ved slutten av første og tredje klasse. Samarbeidet med Atferdsenteret fortsetter, og de to prosjektene søker å benytte samme metoder og instrumenter for å belyse: sosial kompetanse, atferd og temperament, språklige og skolefaglige ferdigheter.

Forskningsetisk vurdering

Komiteen har i møte med dette prosjektet diskutert hvorvidt det er å betrakte som medisinsk og helsefaglig forskning, slik dette forstås i helseforskningslovens § 4 annet ledd: *Virksomhet som utføres med vitenskapelig metodikk for å skaffe til veie ny kunnskap om helse og sykdom.* Slik prosjektet fremstår i søknaden ligger det i grenselandet for hvorvidt det faller inn under bestemmelsene i helseforskningsloven. Flertallet av komiteen mener likevel at prosjektet er å betrakte som medisinsk forskning, for selv om formålet med studien primært kan sies å være av spesialpedagogisk art, må søknaden forstås som en utvidelse av den samme gruppens tidligere forskning. Den ansøkte studien har nær tilknytning til prosjektet Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling, og viderefører dermed allerede pågående forskning på dette utvalgets psykiske utvikling.

Dette aspektet forsterkes av testbatteriet som skal benyttes i studien, som gjør det vanskelig å tenke seg at psykisk helse ikke skal komme inn som en variabel i undersøkelsen, særlig i den delen av prosjektet som tar for seg barnas atferd, sosiale kompetanse og utvikling ved slutten av første skoleår.

Prosjektet er derfor behandlet av komiteen.

Besøksadresse:
Postboks 1130 Blindern 0318 Oslo

Telefon: 22850548
E-post: rek-sorost@medisin.uio.no
Web: <http://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

Komiteen viser til følgende punkt under deloverskrift **Beskrivelse av skoleundersøkelsen**: *Både foreldreintervju og spørreskjema til lærere skal utarbeides i samarbeid med Atferdssenteret, og vil bli ferdigstilt og sendt REK i god tid før gjennomføringen.* Komiteen forutsetter at denne delen av studien søkes REK på selvstendig grunnlag, som en prosjektendringssøknad, når skjema og intervjuguide er klare.

Gjennom søknaden formidles et inntrykk av at prosjektgruppe og foreldre underveis i gjennomføringen av tidligere prosjekt, er blitt godt kjent med hverandre. Komiteen mener – i lys av dette – at prosjektgruppen bør vurdere å gjennomgå spørsmålene i telefonintervjuet, for å se om man allerede besitter enkelte av disse dataene fra tidligere undersøkelser.

Ut fra dette setter komiteen følgende vilkår for prosjektet:

1. Bruk av spørreskjema til lærere og foreldreintervju må søkes REK som en prosjektendring, når denne delen av studien er klar.

Vedtak

Prosjektet godkjennes 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 søknaden og protokollen, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Tillatelsen gjelder til 31.12.2015. Opplysningene skal deretter slettes eller anonymiseres, senest innen et halvt år fra denne dato. Prosjektet skal sende sluttmelding på eget skjema, jf. helseforskningsloven § 12, senest et halvt år etter prosjektslutt.

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

Dersom det skal gjøres endringer i prosjektet i forhold til de opplysninger som er gitt i søknaden, må prosjektleder sende endringsmelding til REK. Vi gjør oppmerksom på at hvis endringene er "vesentlige", må prosjektleder sende ny søknad, eller REK kan pålegge at det sendes ny søknad.

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. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet, jfr. forvaltningsloven § 29.

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.

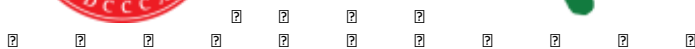
Med vennlig hilsen,

Arvid Heiberg
Professor dr. med.
Leder REK sør-øst C

Tor Even Svanes
Seniorrådgiver

Kopi til: universitetsdirektor@uio.no

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til kontaktlærer i 1.klasse



Kjære kontaktlærer

For åiden gjennomføres det et stort og 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 intervjuer med adoptivforeldrene ved 2, 3 og 4 år.

De fleste barna begynte på skolen i høsten 2011, og det nye kullet begynte i høsten 2013. Prosjektet skal nå følge dette kullet gjennom første skoleår. Som en del av denne oppfølgingen inngår det en spørresjemaundersøkelse til kontaktlærer i 1. klasse. Denne undersøkelsen gjennomføres av forskerne Steinar Heie 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 fungerer i seg selv daglig.

For å kunne vurdere adoptiv barns sosiale fungering på skolen er forhold til forskfødte elever, ønsket å ha en sammenlikningsgruppe. 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 forskfødte barns. Samtidig er det i 1. klasse med jevnaldrende forskfødte elever og skal ta eksamen på 1. innjule med dem etter fullført grunnskole.

Vi ber deg derfor om å fyll ut de to vedlagte spørresjemaene. Det ene skal fylles ut for den **adopterte** eleven, og det andre for den **forskfødte** 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 forskfødte eleven slik at denne eleven forblir anonym for oss.

Når spørresjemaene er utfylt, kan de legges i vedlagte, frankerte svarkonvolutter og sendes til bakkelen i adressaten **innen 1. april**.

Prosjektet er godkjent av Regional Etnisk 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 har tid til å svare på spørsmålene. De høyeste svarprosent i undersøkelsen oppnår, dess større verdi vil resultatene kunne tillegges. Som en liten takk for din innsats ved legges det gavekort på kr. 200.

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

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til kontaktlærer i 3.klasse



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 dette kullet går nå i 3. klasse. Prosjektet skal i år følge opp disse barna. Som en del av denne oppfølgingen inngår det en spørreskemaundersøkelse til kontaktlærer i 3. 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 sammenlikningsgruppe. 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 11. 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 resultaene 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

