

Utvikling av sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos internasjonalt adopterte born i småskulealder

Marie Hunnes Lodden



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Utvikling av sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos internasjonalt adopterte born i småskulealder

Copyright Forfatter Marie Hunnes Lodden

År 2017

Utvikling av sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos internasjonalt adopterte born i småskulealder

Forfatter Marie Hunnes Lodden

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Tittel

Utvikling av sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos internasjonalt adopterte born i småskulealder.

Bakgrunn og føremål

Internasjonalt adopterte born har ein bakgrunn som gir eit anna grunnlag for utvikling samanlikna med ikkje-adopterte born. Deira fyrste levetid er ofte prega av vanskelege forhold, som gir grunn til å tru at kan ha ei uheldig påverking på adopterte born si seinare utvikling på fleire områder. Trass i dette, viser det seg at adopterte born stort sett klarer seg bra seinare i livet. Nokre adoptivborn visar likevel noko forseinka utvikling av sosiale- og kognitive dugleikar samanlikna med ikkje-adopterte born. Adopsjon er ein intervensjon som gir mange born nye utviklingsmoglegheiter, og forskning konkluderer med at adopsjon er det beste omsorgstiltaket når biologiske foreldre ikkje er i stand til å ta seg av barnet sjølv.

Føremålet med oppgåva har vore å undersøke internasjonalt adopterte born si utvikling av sosial kompetanse frå 4-8 år, og samstundes undersøke samanhengen mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos adopterte- og norskfødde born.

Problemstillingane har vore:

”Korleis er adopterte born si utvikling av sosial kompetanse frå 4 til 8 år?”

”I kva grad er det samheng mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos adopterte og norskfødde born i 1. og 3. klasse?”

Metode og analyse

Datamateriale i undersøkinga er henta frå forskingsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling” og det utvida skuleprosjektet “Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie”.

Undersøkinga har ei kvantitativ tilnærming med spørjeskjema som metode. Ved 4-års alder har barnehagelærarar vurdert til saman 81 internasjonalt adopterte born. Frå 1. klasse var det 95 adopterte born som blei vurdert av lærarar, samt ei kontrollgruppe med 90 norskfødde born. Kontrollgruppa var born som gjekk i same klasse som dei adopterte borna. I 3. klasse inngjekk 79 adopterte born, og ei kontrollgruppe med 73 norskfødde born.

Dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Sciences) har blitt brukt for å bearbeide innsamla data frå undersøkinga. Resultata blir presentert gjennom tabellar.

Resultat og konklusjon

Adoptivborna viser ei positiv sosial utvikling av sjølvhevding og sjølvkontroll frå 4 til 8 år. Frå 6 til 8 år er det ein liten nedgang på området samarbeid. Det er særskild evna til samarbeid som bidreg til å forklare spreing i skuleprestasjonar både i 1. og 3. klasse, som kan ha samanheng med at det er ein dugleik som er høgt verdsatt av lærar i klasserommet (Gresham & Elliott, 1998; Ogden, 1995). Eit interessant funn i undersøkinga, var at resultata viste ein negativ samanheng mellom sjølvkontroll og skuleprestasjonar både i 1. og 3. klasse. Det kan ha samanheng med at spørsmåla om sjølvkontroll i denne undersøkinga, er nært knytt til korleis borna reagerer i møte med jamaldringar. Studiar viser at det å vere skulefagleg flink ikkje alltid blir verdsatt av medelevar (Idsøe & Skogen, 2011; Sørli, 1998).

Forord

Først og fremst vil eg takke min rettleiar Monica Dalen. Ho har rettleia meg stødig gjennom oppgåva med fagleg engasjement, innspel og oppmuntring. Vidare ynskjer eg å takke forskargruppa som består av Monica Dalen, Anne-Lise Rygvold og Steinar Theie for lærerike seminar, samt at eg fekk moglegheit til å bruke data frå forskingsprosjektet.

Vidare vil eg takke foreldre og systema mi for korrekturlesing av oppgåva og konstruktive innspel og tilbakemeldingar på innhald og struktur. Til slutt vil eg takke Torbjørn Andreas, for omsorg, gode ord og støtte.

Oslo, mai 2017 Marie Hunnes Lodden

Innholdsliste

1	Innleiing	2
1.1	Tema og bakgrunn	2
1.2	Føremål og problemstilling	3
1.3	Omgrepsavklaring.....	3
1.4	Avgrensing	4
1.5	Oppbygging av oppgåva	4
2	Teori	5
2.1	Adopsjon	5
2.1.1	Historikk.....	5
2.1.2	Adopterte born sin bakgrunn.....	6
2.1.3	Adopsjonsfamiliar	8
2.1.4	Adopsjonsprosessen	8
2.2	Bioøkologisk teori.....	9
2.2.1	Mikrosystemet	10
2.2.2	Mesosystemet	11
2.2.3	Eksosystemet.....	12
2.2.4	Makrosystemet	12
2.2.5	Kronosystemet.....	13
2.3	Sosial kompetanse	13
2.3.1	Samarbeid.....	15
2.3.2	Sjølvhending	16
2.3.3	Sjølvkontroll.....	16
2.3.4	Ansvarlegheit	16
2.3.5	Empati	17
2.3.6	Sosial kompetanse operasjonalisert av Lamer	17
2.3.7	Sosial kompetanse i kontekst	17
2.3.8	Internasjonalt adopterte born si sosiale kompetanse.....	18
2.3.9	Utvikling av sosial kompetanse	20
2.4	Risiko- og beskyttande faktorar	21
2.4.1	Risikofaktorar.....	21
2.4.2	Beskyttande faktorar	23
2.4.3	Adopsjon som beskyttande faktor.....	24
2.5	Skulefagleg kompetanse.....	24
2.5.1	Adopterte born si skulefaglege kompetanse.....	25
2.5.2	Adopterte born si kognitive utvikling	27
2.6	Samanhengen mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar	28
3	Metode.....	31
3.1	Forskningsdesign	31
3.1.1	Survey	31
3.2	Utval	32
3.3	Spørsmål og skala.....	33
3.3.1	Sosial kompetanse	34
3.3.2	Skuleprestasjonar	35
3.4	Analyse	35
3.5	Validitet.....	37
3.5.1	Omgrepsvaliditet	37
3.5.2	Statistisk validitet	37
3.5.3	Ytre validitet.....	38
3.6	Reliabilitet.....	39
3.7	Etiske omsyn	40

3.8	Svake sider ved studien.....	42
4	Resultat.....	43
4.1	Sosial kompetanse	43
4.1.1	Korrelasjonsanalyse	43
4.1.2	T-test paired sample	44
4.2	Skuleprestasjoner.....	46
4.2.1	Korrelasjonsanalyse	46
4.2.2	T-test paired sample	47
4.2.3	T-test for uavhengige utval	47
4.3	Regresjonsanalyse av sosial kompetanse og skuleprestasjoner	48
4.4	Oppsummering av dei viktigaste resultatene	50
5	Drøfting	51
5.1	Adopterte born si utvikling av sosial kompetanse	51
5.1.1	Utvikling av sosial kompetanse frå 4-6 år og frå 4-8 år.....	51
5.1.2	Utvikling av sosial kompetanse frå 6 til 8 år.....	58
5.2	Samanheng mellom sosial kompetanse og skuleprestasjoner.....	60
5.2.1	Samarbeid og skuleprestasjoner	62
5.2.2	Sjølvkontroll og skuleprestasjoner.....	63
5.2.3	Sjølvhending og skuleprestasjoner.....	64
5.2.4	Lågare skuleprestasjoner	66
6	Avslutning	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1 Godkjenning frå REK 4 år	79
	Vedlegg 2 Godkjenning frå REK Skuleoppfylgning	80
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv bhg.	81
	Vedlegg 4 Informasjonsskriv 1. klasse.....	82
	Vedlegg 5 informasjonsskriv 3. Klasse	83
	Vedlegg 6 Spørjeskjema 4 år	84
	Vedlegg 6 spørjeskjema 3. klasse	87

Tabelloversikt

Tabell 1:	Adoptivborna si fordeling på kjønn, adopsjonsalder og fødeland. N=119	33
Tabell 2:	Døme på utsegn frå spørjeskjemaet ”sosial kompetanse”.....	35
Tabell 3:	Reliabilitetsanalyse av sosial kompetanse og skuleprestasjoner	40
Tabell 4:	Korrelasjon mellom sosial kompetanse på 4 og 6 år.....	43
Tabell 5:	Korrelasjon mellom sosial kompetanse på 4 og 8 år.....	44
Tabell 6:	Korrelasjon mellom sosial kompetanse på 6 og 8 år.....	44
Tabell 7:	T-test paired sample av sosial kompetanse på 4 og 6 år	45
Tabell 8:	T-test paired sample av sosial kompetanse på 4 og 8 år	45
Tabell 9:	T-test paired sample av sosial kompetanse på 6 og 8 år	45
Tabell 10:	Korrelasjon mellom sosial kompetanse og skuleprestasjoner i 1. klasse.....	46
Tabell 11:	Korrelasjon mellom sosial kompetanse og skuleprestasjoner i 3. klasse.....	46
Tabell 12:	T-test paired sample av skuleprestasjoner i 1. og 3. klasse.....	47
Tabell 13:	T-test for uavhengige utval på skuleprestasjoner hos adopterte og norskfødde	47

Tabell 14: Lineær regresjonsanalyse for adopterte i 1. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel.....	48
Tabell 15: Lineær regresjonsanalyse for adopterte i 3. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel.....	49
Tabell 16: Lineær regresjonsanalyse adopterte og norskfødde i 1. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel	49
Tabell 17: Lineær regresjonsanalyse adopterte og norskfødde i 3. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel	50

1 Innleiing

I dette innleiande kapitlet vil oppgåva sitt tema, bakgrunn, føremål og problemstilling bli presentert. Vidare vil det fylgje ei kort omgrepsavklaring før eg kort vil gjere greie for oppgåva si oppbygging.

1.1 Tema og bakgrunn

Med min bakgrunn som lærarutdanna og interesse for born som strever, synes eg det var interessant å få studere adopterte born si utvikling gjennom skuleprestasjonar og sosial kompetanse. Adoptivborn har med sin spesielle bakgrunn, eit anna utgangspunkt for utvikling enn norskfødde born. Deira fyrste levetid kan vere prega av utilstrekkeleg medisinsk omsorg før og etter fødsel, underernæring, omsorgssvikt, forsømming, mishandling, utrygg tilknytning og dårleg tilgang på helsetenester (Gärtner & Heggland, 2013). Ein slik bakgrunn kan ofte få konsekvensar for borna i form av ulike vanskar (Dalen & Rygvold, 2012). Derfor er det interessant å kunne studere adopterte born si utvikling av sosial kompetanse og skuleprestasjonar for å sjå i kva grad dei oppnår ei positiv utvikling trass i ein vanskeleg start på livet. I fylgje Haug (2008) er det å klare seg på skulen ein indikasjon på at ein også vil klare seg seinare i livet. Både sosial- og skulefagleg kompetanse er viktig for å kunne meistre dei sosiale og akademiske krava i skulen. Sosial kompetanse er framheva både i rammeplanen til barnehagen og den generelle delen av læreplanen i skulen. I kunnskapsløftet LK06 står det fylgjande: ”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem og konflikthåndtering” (Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 3). Det tyder på at sosial kompetanse også er viktig i skulen, og noko lærarar skal fremje i tillegg til det skulefaglege. Med denne bakgrunnen, kan sosial kompetanse og skuleprestasjonar fungere som indikatorar for å vurdere adopterte born si utvikling og tilpassing i nytt miljø.

Masteroppgåva er tilknytt forskingsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling”. Prosjektet blir leia av professor Monica Dalen, som er sentral innan adopsjonsforskning i Noreg. Det er eit longitudinelt forskingsprosjekt, der ein har fylgt borna frå adopsjon og fram til 4 årsalder. Prosjektet har vidare blitt utvida til å fylgje borna på

skulen ut 3.klasse. Mi oppgåve bruker data frå både det opphavlege forskingsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling” og frå det utvida skuleprosjektet “Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie”. Innsamla datamateriale er spørsmål barnehagelærarar, lærarar og foreldre har svart på angående barnet sin trivsel, språkutvikling, skuleprestasjonar, åtferd og sosiale dugleikar. Det inngår også ei kontrollgruppe med norskfødde born i prosjektet, som vil bli brukt i samanlikning av resultata frå oppfølgingsstudien. Kontrollgruppa er ei gruppe med norskfødde born frå same klasse som dei adopterte. Det å få være med på eit større forskingsprosjekt gir meg moglegheit til å anvende eit større datamateriale enn eg hadde hatt tilgang på dersom eg skulle samla det inn på eiga hand. Med datamaterialet frå dette prosjektet, vil eg sjå på adopterte born si sosiale utvikling og skuleprestasjonar.

1.2 Føremål og problemstilling

Føremålet med oppgåva er å sjå på adopterte born si utvikling av sosial kompetanse, frå 4-årsalder og fram til 3. klasse. Eg ynskjer også å sjå om adopterte og norskfødde born si sosiale kompetane har innverknad på skuleprestasjonar i 1. og 3. klasse. På bakgrunn av dette har eg valt ei todelt problemstilling:

Korleis er adopterte born si utvikling av sosial kompetanse frå 4 til 8 år?

I kva grad er det samanheng mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos adopterte og norskfødde born i 1. og 3. klasse?

For å kunne svare på problemstillingane i oppgåva vil det bli brukt datamateriale som er innhenta av det nemnte forskingsprosjektet. Materialet kartlegger born si sosiale kompetanse og skuleprestasjonar og er analysert i SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Vidare vil det bli belyst korleis ein kan tolke og forstå funna i lys av teori.

1.3 Omgrepsavklaring

Litteraturen bruker omgrepa ”utanlandsadopterte” og ”internasjonalt adopterte”, om born som er adopterte frå utlandet. Eg vil bruke begge desse nemningane i oppgåva, i tillegg til ”adopterte” og ”adoptivborn” for å få variasjon i språket. Alle nemningane viser til adopterte

frå land som er skildra i utvalskriteria, dersom ikkje noko anna er spesifisert. Opphavsland og fødeland viser til landet det adopterte barnet er frå. Forskingsprosjektet ”Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse” og “Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie” vil bli omtala under eitt som forskingsprosjektet. Omgrepet sosial kompetanse blir i empirien operasjonalisert gjennom ulike dugleksområder som blir presentert i teori og metode. ”Skulefagleg kompetanse” og ”skuleprestasjonar” viser til elevane sine skulefaglege resultat. Operasjonaliseringa av skuleprestasjonar blir nærare presentert i metoden. Då oppgåva inneheld både ei utvikling av sosial kompetanse, og sosial kompetanse i lys av skuleprestasjonar, vil både 1. klasse, 3. klasse og alder bli omtala om kvarandre.

1.4 Avgrensing

I denne undersøkinga har eg nytta ein liten del av det innsamla datamateriale frå det longitudunelle forskingsprosjektet. Eg vil ta føre meg sosial kompetanse ved 4 år, 6 år og 8 år for dei adopterte borna, samt skuleprestasjonar i 1. og 3. klasse for både norskfødde og adopterte born.

1.5 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva består av 6 kapittel. Etter innleiinga fylgjer kapittel to som er teoridelen. Fyrst i teorien vil fokuset vere på adopsjon, adoptivborna sin bakgrunn og adoptivfamilien. Adopsjonskapitlet ligg som eit bakteppe i oppgåva, og er viktig for å forstå borna sin spesielle bakgrunn og utviklingsmoglegheiter. Vidare i teorien vil Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell bli presentert, som bakgrunn for å forstå korleis samspelet mellom barnet og omgivnadane påverkar adopterte born si utvikling. Teorien vil også ta føre seg sosial kompetanse, risiko- og beskyttande faktorar og skuleprestasjonar. I kapittel tre blir metoden presentert. Den inkluderer longitudunelle studiar, survey, samt ikkje-eksperimentelt design. Vidare kjem ei utgreiing av utvalet og skalaene som er brukt, før validitet, reliabilitet, forskningsetiske omsyn og svake sider ved studien blir skildra. Kapittel 4 inneheld empiri frå datainnsamlinga. Analysane er omarbeidd gjennom dataprogrammet SPSS og resultatata av desse vil bli presentert gjennom tabellar. I det neste kapitlet blir resultat og teori drøfta i lys av problemstillingane, før oppgåva blir avslutta med ei oppsummering og forslag til vidare forskning.

2 Teori

I denne delen av oppgåva vil sentral teori bli presentert. Fyrst vil det bli ei kort innføring i kva adopsjon inneber og adopsjonen sin historikk i Noreg. Deretter vil adoptivborn sin bakgrunn, adoptivforeldre, og adopsjonsprosessen presenterast. Neste delkapittel omhandlar Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori som er ein modell for å forstå born si utvikling. Sosial kompetanse blir deretter gjort greie for, samt studiar som viser adopterte born si sosiale kompetanse og utvikling av sosial kompetanse. Vidare blir ulike risiko- og beskyttande faktorar belyst, før eit delkapittel om skuleprestasjonar og adopterte born sine skuleprestasjonar. Til slutt kjem eit delkapittel om samanhengen mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar.

2.1 Adopsjon

Adopsjon er ein intervensjon for born med dårlege oppvekstvilkår, med målsetjing om å betre barnet sine moglegheiter for ei positiv utvikling. For dei fleste born inneber adopsjon ein overgang frå omsorgssvikt og fattigdom til eit meir ressurssterkt og stimulerande miljø. Å adoptere blir sett på som den beste måten å gi born støtte og omsorg når biologiske foreldre ikkje kan bidra med dette sjølv (Gärtner & Heggland, 2013). Ved adopsjon får adoptivborn den same rettsstillinga som biologiske born, samstundes som adoptivbarnet sine biologiske foreldre mister sitt rettsforhold (Adopsjonsloven, 1986). Adopsjon skal fyrst og fremst ta omsyn til kva som gagnar barnet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009a).

2.1.1 Historikk

Fram til 1960- talet var adopsjon einsarta med adopsjon innafor landegrensene. Betre økonomiske forhold og nye prevensjonsmiddel minka talet på born som var tilgjengelege for adopsjon i Noreg, og førte til eit auka tal på adopsjonar i frå andre land (Dalen & Rygvold, 2012). Dei fyrste adopterte borna som kom til Noreg var frå Sør-Vietnam og Sør-Korea (Dalen, 2001). Etterkvart kom det born frå Korea, India og Colombia. Sidan Sovjetunionens fall vart det også adoptert born frå Russland, Polen og Romania (Dalen & Rygvold, 2012). Frå 1972 vart det adoptert omtrent like mange internasjonale born som norske. Tidlegare hadde adopsjon frå utlandet førekome som ”misjonæradoptsjonar” på individuell basis. Verksemda auka etter at det vart oppretta adopsjonsforeiningar som ”Verdens barn” i 1969

og ”Adopsjonsforum” i 1970 (Dalen & Rygvold, 2012). I dag blir det adoptert born frå fleire asiatiske land, Sør- og Mellom-Amerika og Afrika (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Det er stadig færre som adopterer frå utlandet til Noreg. I 1998 var det nærare 800 utanlandsadopsjonar. Talet på adopsjonar har minka dei siste åra, og sidan 2005 har talet på adopsjonar gått ned med 81 %, frå 704 til 132. Berre mellom 2014 og 2015 var nedgangen på 7 % (Statistisk sentralbyrå, 2015). Nedgang i adopsjonstala er truleg ein kombinasjon av fleire faktorar. Det har vore ein auka bruk av assistert befruktning dei siste åra. I tillegg har fleire av adopsjonslanda, som Sør-Korea og Kina blitt meir velstående land, med ein strengare adopsjonspraksis. Det har ført til strengare krav til familiar som søker om adopsjon, og meir fokus på nasjonale adopsjonar (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009a).

2.1.2 Adopterte born sin bakgrunn

I fylgje Sætersdal og Dalen (1999) er på mange måtar internasjonalt adopterte born som gruppe ulike frå ikkje-adopterte born. Adopterte born har opplevd eit bytte av omsorgsperson, og mange av borna har hatt ein traumatisk start på tilværet. I tidleg barndom hadde dei ofte lite eller ingen fysisk eller emosjonell omsorg. Den mangelfulle kjenslemessige tilknytninga til ein vaksenperson, skapar eit vanskelegare psykologisk utgangspunkt for ei harmonisk personlegdomsutvikling (Sætersdal & Dalen, 1999). Adopterte born har også opplevd separasjon frå biologiske foreldre. Sjølv om adopterte born har hatt utilfredsstillande omsorg, vil separasjon frå omsorgspersonar likevel kunne prege eit spedborn. Små born reagerer på omsifting i omgjevnadar, lydar, lukter og rytmar (Carli & Dalen, 1997).

Etter separasjon frå omsorgspersonar og ofte også ein ny separasjon frå barneheim eller institusjon, må alle adoptivborn gjennom ei tilknytning til nye omsorgspersonar. Det er i fylgje Juffer og van IJzendoorn (2012) ein sårbar og krevjande prosess. Born som er adopterte frå institusjon kan utvikle utrygt tilknytingsforhold med dei nye adoptivforeldra, basert på tidlegare erfaringar med omsorgspersonar (Juffer & van IJzendoorn, 2012). Når eit barn ikkje har klart å knyte sterke nok band til omsorgspersonar kan det oppstå eit dårleg balanseforhold mellom avhengigheit og uavhengigheit. Barnet kan bli klengete på foreldra og ukritisk i kontakt med andre vaksne. Nokre born kan skape avstand og bli utilgjengelege for kontakt med vaksne. Den utilfredsstillande tilknytninga kan medføre at barnet viser lite sosial tilpassa

åtferd då dei ikkje har lært å tolke forventingar og signal frå nære vaksne omsorgspersonar (Carli & Dalen, 1997).

Informasjonen om dei adopterte borna sine opplevingar før adopsjon er også ofte svært avgrensa. Det er vanlegvis lite spesifikk informasjon om barnet sine biologiske foreldre, og dermed også lite opplysningar om genetiske forhold som til dømes arvelege sjukdommar. I Kina praktiserte dei ei periode eitt-barn-politikk, som førte til at mange jenteborn blei forlatt på offentlege stadar (Dalen, 2013). På grunn av manglande trygdesystem i Kina, ville foreldre med berre jenteborn miste sin økonomiske tryggleik og støtte i alderdommen. Når jentene gifter seg, følgjer dei familien til mannen, og foreldre til jenter må klare seg sjølv. Foreldre som etterlet born, gjer sitt beste for å skjule sin identitet då det å forlate eit barn er ei kriminell handling. I slike høver veit ein til dømes lite om borna sin bakgrunn (Dalen & Rygvold, 2004).

Adopsjonar over landegrensar blir nesten berre praktisert i utviklingsland. Sidan den medisinske støtta til mor og barn ofte er dårlig i desse landa, kan vi anta at barnet sin tilstand før adopsjon ikkje har vore den beste (Dalen, 2001). Det førekjem ofte pre-og postnatale skader hos adopterte born grunna vanskelege forhold under svangerskap, fødsel og barseltid. Likevel viser forskning om adoptivborn sin helsetilstand at berre 10-15 prosent av dei adopterte borna er i dårleg fysisk forfatning når dei åtkjem sine nye familiar (Dalen & Sætersdal 1992; Dalen & Rygvold, 2012). Hos born som er adoptert frå land som er prega av krig og nød som til dømes Aust-Europa, er helsetilstanden derimot dårlegare (Dalen & Rygvold, 2012).

Omtrent 80 % av alle internasjonalt adopterte born er plassert på ulike institusjonar før adopsjon (Dalen, 2007). Born som bur på institusjon kan ofte oppleve underernæring, forsøming og misbruk (Gunnar, Bruce, & Grotevant, 2000). Desse erfaringane kan ha negative konsekvensar for born si sosiale-emosjonelle utvikling, og for den fysiske utviklinga. Barneheimar og institusjonar presenterar dårlegare moglegheiter for born til å praktisere ulike ferdigheiter enn i eit heimemiljø. Mangel på personleg kontakt og fysisk stimulering, utilstrekkeleg plass til å bevege seg, og mangel på leiker er alle faktorar som er med på å forseinke born si utvikling (Gunnar et al., 2000). Forsking visar at dess lenger born er i institusjon, dess meir forseinka blir den fysiske utviklinga i vekt, høgd og hovudomkrets. Born på institusjon er lågare, lettare og har mindre hovudomkrets samanlikna med born som ikkje bur på institusjon i same aldersgruppe (Juffer & van IJzendoorn, 2012).

Adopsjonsalderen er ein omdiskutert variabel innafor adopsjonsforskning når det gjeld born si utvikling og tilpassing i nye omsorgsmiljø (Dalen & Rygvold, 2004). Gärtner og Heggland (2013) viser til fleire studiar som hevder at dess eldre barnet er ved adopsjon, dess større er sjansen for ei negativ utvikling. Andre studiar igjen, finn at adopsjonsalder ikkje er vesentleg for barnet si seinare utvikling (Dalen, 2001, 2007; Kvifte-Andresen, 1992). Howe (1997) viser til at adopsjonsalder i seg sjølv, ikkje synast å vere avgjerande for utviklinga, men kombinert med dårlege livsvilkår før adopsjon, kan det sjå ut til å ha ein samanheng. Med andre ord, kan det sjå ut til at dersom borna lever under særleg ugunstige forhold, vil det vere positivt for borna si utvikling å bli adoptert så tidleg som mogleg.

2.1.3 Adopsjonsfamiljar

Adoptivforeldre er som gruppe høgare utdanna, og har høgare sosioøkonomisk status enn andre foreldre. Samanlikna med gjennomsnittet av befolkninga, er det færre adoptivforeldre som tek i mot sosialbidrag, og færre adoptivforeldre som viser indikasjonar på psykisk sjukdom eller rusmisbruk (Gärtner & Heggland, 2013). I fylgje forskning på adoptivfamiljar i Skandinavia er skilsmisseprosenten lågare hjå adoptivforeldre samanlikna med familjar som har biologiske born (Dalen & Rygvold, 2012). Også busetjingsmønsteret er meir stabilt hjå adoptivfamiljar. Berre eit fåtal flyttar under borna sin oppvekst, og gjerne berre ein gong, og innafor same geografiske område.

Kvar fjerde adoptivfar arbeidar innanfor helse-, sosial- eller undervisningssektoren. Same tendens finn ein hjå adoptivmødrene (Dalen & Rygvold, 2012). Det at så mange adoptivforeldre har erfaring med born og unge og er i kontakt med hjelpeapparatet, kan vere positivt for adoptivborna. Adoptivforeldra engasjerer seg også meir i skulekvardagen og er flinkare å hjelpe til med lekser enn foreldre til ikkje adopterte. Det visar seg at adoptivfamilien har svært gunstig påverknad på den adopterte sine skulefaglege prestasjonar og utdanningsnivå (Dalen & Rygvold, 2012).

2.1.4 Adopsjonsprosessen

Adopsjon er ein lang og krevjande prosess. Foreldre som søker om adopsjon skal gjennom ein godkjenningssprosess og vurderast av myndigheitene i forhold til om dei er eigna til å vere adoptivforeldre (Dalen, 2013). Det omfattar ei utgreiing og kartlegging av sosioøkonomiske forhold og helse, samt tankar og refleksjonar rundt eiga oppvekst og familiehistorie.

Adoptivforeldre blir også intervjua om refleksjonar dei gjer seg om det å skulle bli foreldre til eit utanlandsadoptert barn, samt eventuelle utfordringar det kan medføre. I tillegg blir dei vurdert i henhold til adopsjonslovgeving om dei oppfyller økonomiske, sosiale og helsemessige krav (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009b) . Etter ei slik utgreiing ender ein opp med ein sosialrapport som skal fylgje søknaden om å bli adoptivforeldre. Søknaden blir behandla av Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufdir, 2017). Forskrift om adopsjon av born frå utlandet slår fast at adoptivforeldre også må gjennom eit adopsjonsførebuande kurs før dei kan adoptere (Barne- og likestillingsdepartementet, 2015).

I fylgje Vonheim (2013) er det å adoptere eit barn er ein lang prosess som krevjar uthald og mot. Det er ofte ei ventetid på fleire år frå eit foreldrepar bestemmer seg for å adoptere, til dei får tildelt barnet. I tida før ei slik avgjersle har ofte adoptivforeldre gjennomgått fleire år med barnløyse og infertilitetsbehandingar. Avgjersla om å adoptere blir for mange eit vendepunkt. Det er eit aktivt og bevisst val om at dei ikkje ynskjer å bli verande barnlause. Denne innstillinga kan gi ei oppleving av høgre livskvalitet samanlikna med dei para som ikkje vel adopsjon. Det er grunn til å anta at denne bakgrunnen kan bidra til å utvikle styrke og motivasjon til å gå inn i rolla som adoptivforeldre. Adoptivforeldre sitt sterke ynskje om å få born, kan bidra med ein motivasjon som gjer at dei prioriterer borna høgt. Det kan vere særskild viktig i den fyrste tida etter adopsjon, når borna kan trenge ekstra merksemd og oppfølging (Vonheim, 2013).

2.2 Bioøkologisk teori

Urie Bronfenbrenner (1979) er sentral innafor psykologien, og er kjend for å ha utvikla ein teori han kalla for utviklingsøkologi. Bronfenbrenner er oppteken av at ein må forstå born si utvikling i ein heilskapleg samanheng, som omfattar både oppvekstmiljøet, dei biologiske faktorane og den psykologiske utviklinga. Han var vidare oppteken av at det er ei gjensidig påverking mellom barnet og miljøet. Barnet påverkar miljøet, og miljøet påverkar barnet (Bronfenbrenner, 1979). Medan han levde arbeidde han heile tida med å vidareutvikle modellen sin. I nyare tid har han valt å kalle teorien for bioøkologisk teori. Bioøkologisk teori innfattar 5 nivå av miljø som er med på å utvikle og påverke personar (Kvelling, 2008b).

Bronfenbrenner sin teori er ein aktuell innfallsvinkel i mi studie for å forstå ytre påverknadar rundt adoptivbarnet. Adoptivfamilien, barnehagen og skule er sentrale system i det adopterte

barnet sitt liv. Gjennom Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell blir adoptivbarnet sin posisjon mellom ulike faginstansar, miljø og egne relasjonar tydeleggjort. Samspelet mellom barnet sitt miljø, omsorgspersonar og barnet i utvikling blir sett i eit system i denne modellen. Det er særskild det Bronfenbrenner omtalar som mikrosystemet, mesosystemet og økologiske overgangar som vil vere det mest sentrale i denne undersøkinga.

2.2.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er dei miljøa barnet er direkte involvert i til dagleg som familie, skule, nabolag og fritidsarena (Bronfenbrenner, 2005). Eit viktig kjenneteikn ved mikromiljøa er personlege relasjonar, der ein møter menneskjer andlet-til-andlet. For at relasjonane skal vere utviklingsfremjande må dei vere meningsfulle og gjensidige, innebere eit positivt kjenslemessig engasjement og vare over tid (Kvello, 2012). I mikrosystemet er barnet deltakande i ymse aktivitetar som gjer at dei må inngå i ulike roller. Aktivitetane bør vere varierte der det både er aktivitetar barnet utfører åleine, saman med andre og aktivitetar der barnet observerer at andre deltek. Ved varierte aktivitetar blir barnet eksponert for fleire roller og får ta ulike perspektiv, som er dugleiks- og kompetanseutviklande. Å få ei breiare forståing av det å leve i ulike roller, er utviklande sidan alle roller har eit innhald av varierende dugleikar som må meistrast (Kvello, 2012). For det adopterte barnet kan det bety at dei til dømes blir møtt med andre forventingar i skulen enn det foreldre forventar av barnet i heimen. Det stiller krav til barnet om å kunne setje seg inn i ulike roller utifrå kva situasjonen tilseier.

Økologiske overgangar

Ein økologisk overgang inneber ei endring i arena, rolle eller begge deler (Bronfenbrenner, 1979). Det er altså ein overgang mellom ulike mikrosystem. Døme på økologiske overgangar er det å få søsken, å starte i barnehage eller på skule, feriar, hamne på sjukehus og det å flytte til ein ny bustad (Bronfenbrenner, 2005). Økologiske overgangar kan vere positivt for barnet si utvikling ved at det lukkast i å handtere nye mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Ei auking i talet på ulike mikrosystem kan gjere at barnet blir rik på nye erfaringar, ved å bli eksponert for nye aktivitetar og menneskjer som igjen gir moglegheit for å knyte fleire relasjonar (Kvello, 2012). Fleire erfaringar og ulike roller gir eit breiare spekter med dugleikar. Dersom barnet blir eksponert for system dei ikkje klarer å imøtekome, kan økologiske overgangar verke utviklingshemmande for barnet. For at ein økologisk overgang

skal lukkast, er det viktig at barnet forstår kva som krevjast av det. Det vil også vere viktig at barnet ikkje har store vanskar med å utvikle den forventa og naudsynnte kompetansen for å lukkast i det nye miljøet (Kvello, 2012).

For å få ein vellukka overgang, må ein leggje til rette og planlegge overgang på tvers av mikromiljøa. Det føreset kontakt mellom omsorgspersonar i dei ulike miljøa (Kvello, 2012). Adopterte born opplever særleg mange økologiske overgangar tidleg i livet. Dei reiser frå eit land til eit nytt, frå ein kultur til ein ny, frå eit språk til eit nytt og frå ein institusjon til ein familie (Palacios, 2009). Andre økologiske overgangar i det adopterte barnet sitt liv er overgang til barnehage og skule. Carli og Dalen (1997) meiner det er viktig at adopterte born får tilstrekkeleg med tid til å byggje opp ei trygg plattform i den nye familien før det blir eksponert for nye situasjonar som det å byrje i barnehage. Når dei fyrst skal byrje på skule er det viktig at overgangen blir godt førebudd og at innhaldet i det fyrste skuleåret blir tilpassa etter adopterte born sine spesielle behov (Carli & Dalen, 1997).

2.2.2 Mesosystemet

Eit mesosystem er relasjonane og prosessane mellom to eller fleire mikrosystem. Arenaer som inngår i adopterte born sine mesosystem er til dømes samspelet og samarbeidsrelasjonar mellom heim og barnehage, heim og skule eller fritidsaktivitetar og heim. Forholdet eller forbindelsen mellom mikrosystema skjer ikkje berre gjennom barnet si direkte kontakt med dei ulike miljøa, men også gjennom den kontakten som blir oppretta mellom til dømes foreldre og lærarar på foreldremøter (Bronfenbrenner, 1979). Kvaliteten på eit barn sitt oppvekstmiljø, kan best analyserast gjennom å sjå på mesosystemet som er mikromiljøa samla sett (Kvello, 2012). Svakheiter i eit mikrosystem kan vegast opp av styrker i eit anna mikrosystem. Gode bindingar og samarbeid mellom mikromiljøa kan bidra til betre moglegheiter for born si fungering i fleire system (Bronfenbrenner, 1979). Ved at foreldre og lærarar samarbeider godt, gir det betre utviklingsmoglegheiter for det adopterte barnet. Foreldre er dei som kjenner barnet best, og innehar viktig informasjon om barnet som kan vere til hjelp når læraren skal leggje til rette for opplæring etter barnet sine føresetnadar. Palacios (2009) viser til eit døme på mesosystemet for det adopterte barnet. I ein studie viste adopterte born skuleprestasjonar som var på nivå med normalpopulasjonen. Det som var dei sterkaste føresetnadane for å oppnå gode prestasjonar for dei adopterte, var foreldre si interesse for skuleopplæringa på eine sida og barnet sine personlege eigenskapar på andre

sida. Her er det både individuelle karakteristika og kontekstuelle faktorar innafor eit mikrosystem, som påverkar det adopterte barnet si kompetanse i skulen, som er eit anna mikrosystem. Dette er døme på korleis mesosystemet også har ein innverknad på born si utvikling.

2.2.3 Eksosystemet

Eksosystemet er forbindingar mellom fleire system som indirekte påverkar born si utvikling. Døme på eksosystem kan vere venar av foreldra til barnet, forhold ved foreldra sin arbeidsplass, kontakten mellom skule og heim, samt skuleaktivitet på lokalt nivå. I tillegg vil alle samfunnsinstitusjonar som påverkar familielivet også vere på eksosystem (Bronfenbrenner, 2005). Lokale retningslinjer om endringar i skulen, vil til dømes påverke adopterte born på ein indirekte måte. Vedtaka vil ha innflytelse på skulemiljøet, og dermed på adoptivborn sitt oppvekstmiljø. Eit anna døme på eksosystem for adopterte, er dei som arbeider med adopsjon (Palacios, 2009). Desse kan påverke barnet indirekte gjennom førebuing av adoptivforeldre, oppfølging både før og etter adopsjon, og gjennom familieterapi. Palacios (2009) antyder at tilsette i adopsjonsbransjen ikkje baserer sine vurderingar på adopsjonsforskning. Dei er meir styrt av eigne synspunkt, kollegaer sine oppfatningar, og kulturell påverknad. Det kan vere uheldig for det adopterte barnet, då vurderingane til dei som arbeider i adopsjonsbransjen kan vere viktige for det adopterte barnet si utvikling.

2.2.4 Makrosystemet

Makrosystemet omfattar ideologiske, økonomiske, historiske tradisjonar og politiske prioriteringar og vedtak. Nokre døme på vedtak for makrosystemet er vedtak om fødselspermisjon, kontantstøtte, plikt til grunnskuleutdanning, rett til plass i vidaregåande skule, skulefritidsordning, trygdeordningar og kjønnsnøytral ekteskapslovgeving (Kvelling, 2012). Livsstilen hos innbyggjarane i eit samfunn inngår også i makrosystemet (Bronfenbrenner, 2005). Adopsjonslova gir ei rekkje føringar og reglar for dei som skal adoptere. Til dømes må den som adopterer vere over 25 år, med mindre det er sterke grunnar som talar for at ein kan adoptere før dette. Førehandsgodkjenning til adopsjon av eit nytt barn, bør ikkje bli gitt før det siste innkomne adoptivbarnet har vore i familien i eit år (Adopsjonsloven, 1986). Desse vedtaka er satt for å beskytte det adopterte barnet sitt oppvekstmiljø. Vedtaka legg føringar for at adopsjonsfamilien gir eit mest mogleg stabilt

miljø, som gir gode føresetnadar for barnet si utvikling. I fylgje Palacios (2009) er også adopsjonsforskning ein viktig del av det å forme makrosystemet. Han viser til eit døme på at adopsjonsforskning tidlegare hadde eit sterkt fokus på risiko for negativ utvikling på områda sosial og akademisk kompetanse. Sjølv om adopsjonsforskning også viser til mange positive utfall, er det særskild dei negative utfalla som blir presentert til befolkninga gjennom media. Desse forskingsresultata er igjen med på å påverke adoptivfamilien og det adopterte barnet (Palacios, 2009). Det kan tenkjast at adoptivfamilien kan oppleve meir stigmatisering som resultat av den negative fokuseringa.

2.2.5 Kronosystemet

I seinare tid introduserte Bronfenbrenner kronosystemet for å understreke poenget med at personar og miljø over tid vil utviklast og endrast (Bronfenbrenner, 2005). Det er også ei oppmoding om å studere menneskjer over lengre tidsrom, gjennom longitudinelle forskingsdesign for lettare å kunne forstå utvikling som prosessar (Kvello, 2012). Prosessomgrepet understreker at utvikling ikkje er statisk, avgrensa til ei kort periode av livet eller alltid er klart gitt. Prosessar er ei rekkje transaksjonar mellom person og miljø over tid (Kvello, 2008b). Adopsjonsforskning, ser ut til å endre seg i den grad at det blir meir og meir fokusert på dei beskyttande perspektiva ved adopsjon, enn det negative fokuset som har vore i media. Det er eit døme på korleis adopsjonsforskning kan plasserast innafør kronosystemet (Palacios, 2009).

2.3 Sosial kompetanse

I Noreg er Terje Ogden og Kari Lamer sentrale innafør forskingsfeltet på sosial kompetanse, og internasjonalt er særleg Gresham og Elliott anerkjende. Sosial kompetanse er eit nøkkelomgrep for å forstå barn og unge si tilpassing og utvikling (Ogden, 1995). Sosialt kompetente born og unge kan lese og fortolke signal frå omgivnadane, løyse problem og ta avgjersler om å regulere eigen åtferd gjennom å tilpasse seg eller ta initiativ for å ivareta egne behov eller interesser (Ogden, 2009). Kompetente born er fleksible og tilpassar seg nye miljøkrav eller forsøker å endre miljøet slik at det er betre tilpassa deira behov. Dei har forståing for og tilpassar seg moglegheiter og avgrensingar barnehage og skulemiljøet representerer. Sosial kompetanse kan såleis bli fortsått som ein kapasitet eller beredskap som gjer born i stand til å evaluere dei krav og forventingar miljøet stillar dei, og i kva grad dei er

i stand til og villige til å leve opp til disse (Ogden, 2009). Ogden definerer sosial kompetanse på fylgjande måte:

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. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap. (Ogden, 2015, p. 228)

I denne sammenhengen blir sosial kompetanse definert som integrering av tankar, kjensler og åtferd for å nå sosialt verdsette mål. Sosial kompetanse skal vere funksjonell i born sine forsøk på å tilpasse seg og få venar, og for å kunne påverke andre og dekke egne behov. Sjølv om sosialt kompetente born kan tilpasse seg lover og reglar, kan dei også hevde egne meiningar og rettar. Dermed kan kompetente born også opplevast som vanskelege å ha med å gjere når dei uttrykkjer ueinigheit (Ogden, 2015). Garbarino (1985) skildrar sosial kompetanse som eit gjensidig samspel mellom barnet sine individuelle og sosiale sider i utviklinga. Han definerer sosial kompetanse som

et sett av ferdigheter, holdninger og ferdigheter, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes. (Garbarino, 1985, p. 80)

Ut ifrå definisjonen ser ein at born si kompetanse ikkje må vurderast som ein generell eigenskap, men utifrå konteksta dei er ein del av. Born si sosiale kompetanse kan slik sett forståast som deira tilpassing til miljøet (Garbarino, 1985). I fylgje Garbarino vil born utvikle seg i eit omsorgsfullt miljø, medan dei i eit fiendtleg miljø tilpassar seg.

Sosial kompetanse er ein viktig del av opplæringa i norsk skule og barnehage. I fylgje rammeplanen skal barnehagen stadig arbeide med born si sosiale kompetanse.

Barnehagen skal arbeide kontinuerlig med å støtte og fremme enkeltbarns og barnegruppens sosiale ferdigheter. Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Et aktivt og tydelig personale er nødvendig for å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2011, p. 35)

I skulen er det derimot eit meir uklårt og indirekte fokus på sosial kompetanse.

Kunnskapsmål knytt til skulefaglege opplæringsmål dominerer læreplanen, medan dei sosiale måla ofte er implisitte og er omtala i den generelle delen av læreplanen. Viktigheita av sosial kompetanse kan også legitimerast på bakgrunn av at det er ein nøkkelfaktor for å skape ein inkluderande skule, samt at sosiale dugleikar antakeleg er ein av dei viktigaste føresetnadane for at elevar med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i ordinære skular og klasser. Det er også viktig for å førebyggje åtferdsproblem og andre vanskar hos born og unge. Sosial kompetanse bidreg til at fleire elevar kan meistre elevrolla, som er med på å skape eit godt læringsmiljø, og det gir betre moglegheiter til å utvikle gode sosiale relasjonar (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse omhandlar å beherske mange sosiale dugleikar som blir brukt i ei rekkje miljø for å oppnå ulike sosiale mål. Sosiale dugleikar fungerer som byggjesteinar i sosial kompetanse (Ogden, 2015). Det kan likevel vere vanskeleg å måle kva som er gode sosiale dugleikar, og kompetansekrava kan vere fleirtydige (Ogden, 1995; Lamer, 1997). Samtidig finnast det forventingar til sosial kompetanse der det er høg grad av einighet. Det gjeld til dømes å kunne vente på tur, knyte venskap, løyse sosiale konflikhtar og det å vise empati (Ogden, 1995). Gresham og Elliott (1990) skil mellom fem dugleiksdimensjonar innafør sosial kompetanse. Desse dimensjonane er samarbeidsdugleikar, sjølvkontrollsdugleikar, sjølvhevdingsdugleikar, empati og ansvarlegheit. Denne inndelinga av sosiale dugleikar er blitt brukt i ulike studiar av sosial kompetanse (Ogden, 1995). Tre av dei fem dugleiksdimensjonane til Gresham og Elliott er sentral i empirien i denne oppgåva, som blir presentert i metodekapitlet. Innhaldet i dei fem dugleiksdimensjonane vil bli nærare utdjupa i det fylgjande.

2.3.1 Samarbeid

Samarbeidsdugleikar dreier seg om å hjelpe andre, å kunne dele med andre, samt fylgje reglar og beskjedar (Gresham & Elliott, 1990). Dugleikar i samarbeid vil arte seg ulikt frå situasjonar med jamaldringar og vaksne. Ogden (2015) skildrar samarbeid mellom jamgamle som horisontalt samarbeid, då det skjer mellom likeverdige partar. Samarbeid med vaksne kan skildrast som asymmetrisk, sidan borna må fylgje beskjedar og reglar som den vaksne formidlar. I skulesamanheng handlar samarbeid om å innfri forventingar til elevrolla, som

mellom anna går på å levere heimearbeid til avtalt tid, halde orden i sakene, gjere skularbeid ferdig og fylgje med i timane (Gresham & Elliott, 1990).

2.3.2 Sjølvhevdning

Sjølvhevdingsdugleikar omfattar i fylgje Ogden (2015) å fremje egne meiningar, behov og rettar på ein positiv måte. Vidare handlar det om å kunne motstå gruppepress, og seie i mot vaksne dersom reglar eller krav opplevast som urimelege. Sjølvhevdande born deler kjensler og erfaringar med andre, og er ikkje redde for å ta opp problem som bekymrar ein (Ogden, 2015). Hos born i skulealder er det viktig å kunne presentere seg sjølv og starte samtalar, samt å omtale seg sjølv i positive vendingar. Det er også viktig å vise interesse for å delta i aktivitetar, tilby hjelp til andre eller å inkludere andre born i aktivitetar. Sjølvhevdande elevar kan også opplevast som provoserande og utfordrande av lærar og andre elevar (Gresham & Elliott, 1990).

2.3.3 Sjølvkontroll

Sjølvkontroll handlar om å kunne kontrollere kjensler. Det omfattar ei viljestyring av korleis og når kjensler skal uttrykkjast, ikkje berre det å undertrykkje kjensler. Behovet for sjølvkontroll melder seg i situasjonar som er prega av frustrasjon og motgang, ueinigheit eller konflikthar (Ogden, 2015). I fylgje Gresham og Elliott (1990) kan dugleikar i sjølvkontroll delast inn konfliktløyising og sinnemeistring. Konfliktløyisingdugleikar går på det å godta skilnadar, samt at born reagerer eigna i konflikthar, ueinigheit og konfrontasjonar med andre. Dugleikar i sinnemeistring omhandlar å reagere på ein adekvat måte i situasjonar der born tapar konkurransar, blir avvist eller kritisert. I skulen blir det forventat at elevane kan inngå kompromiss, vente på tur og akseptere vedtak som blir bestemt av fleirtalet.

2.3.4 Ansvarlegheit

Ansvarlegheit blant unge handlar om å overhalde reglar og normer definert av samfunnet, familien og skulen. Det handlar også om å vise respekt for egedelar og arbeid samt å halde avtalar (Gresham & Elliott, 1990). For at born skal utvikle ansvarleg åtferd inneber det at vaksne gir barnet tillit ved å gi det moglegheiter til å vise denne åtferda. Det kan skje gjennom til dømes å utøve litt mindre kontroll og ha færre reglar (Ogden, 2009).

2.3.5 Empati

Å ha empati er å vise omtanke og respekt for andre personar sine kjensler og meiningar. Empati består av både ein kognitiv og ein emosjonell komponent. Den kognitive delen handlar om å sjå ting frå andre sitt perspektiv, medan den emosjonelle komponenten handlar om å klare å setje seg inn i andre sin situasjon (Gresham & Elliott, 1990). Empati omfattar også evne til å lytte, kome med positive tilbakemeldingar og vise merksemd (Ogden, 2009).

2.3.6 Sosial kompetanse operasjonalisert av Lamer

Kari Lamer har i forbindelse med utarbeiding av det pedagogiske opplegget ”Du og jeg og vi to” gjort ei operasjonalisering av omgrepet sosial kompetanse, gjennom fem dugleiksområder. Desse fem områda er empati og rolletaking, prososiale handlingar og haldningar, sjølvkontroll, sjølvhevdning, samt leik og glede. Innanfor skalaen som er brukt i dette prosjektet er det seks delskalaer der dei fem ovannemnde hovudområda til Lamer (1997) for sosial kompetanse er brukt. Tilpassa åtferd som inngår i skalaen på forskingsprosjektet, har blitt tillagt i forbindelse med at Lamer har gjort ei vidare utarbeiding av måleinstrumentet for sosial kompetanse. *Empati, sjølvhevdning og sjølvkontroll* byggjer på Gresham og Elliott (1990) sine dugleiksdimensjonar som er presentert ovanfor, og innhaldet i desse blir derfor ikkje gjenteke. *Prososiale handlingar og haldningar* handlar om å vere positivt innstilt, som til dømes å hjelpe andre og dele med andre, vere støttande og oppmuntrande. *Leik og glede* omfattar å kunne vere avslappa, le og kjenne på glede. Ein må også kunne skilje leik frå andre aktivitetar. Det handlar om å tolke leikesignal, identifisere kva leiken handlar om, forstå leiken sine skjulte reglar og leve seg inn i leiken. *Tilpassing* dreier seg om å adlyde og fylgje beskjedar dei vaksne gir (Lamer & Hauge, 2006).

2.3.7 Sosial kompetanse i kontekst

Ogden (1995) hevder kompetanse ikkje kan lausrivast frå sin sosiale samanheng. Born er alltid kompetente i forhold til nokon eller nokre. Kompetent åtferd handlar derfor om åtferd i ei kontekst. Det vil vere ulike forventingar til kva sosiale dugleikar som er ynskjelege og aksepterte i varierende miljø og arenaer. Til dømes er det andre kriterier for sosialt akseptert åtferd i heimen, enn på skulen og blant venar (Ogden, 2015).

Ogden (1995) gjorde ei studie av skuleelevar si kompetanse der han fann at det var skilnadar i korleis lærarar, foreldre og elevar vurderte elevane si sosiale kompetanse. I 4. klasse rekna elevane i gjennomsnitt empati som si sterkaste side, og sjølvkontroll som dei gjennomsnittsvurderingane som var lågast. Av lærarane i 4.klasse var det samarbeidsdugleikar som fekk dei mest positive vurderingane, og sjølvhevdning som fekk dei lågaste gjennomsnittsskårane. Sjølvhevdingsferdigheiter fekk derimot dei høgste gjennomsnittsskårane hos foreldra, medan sjølvkontroll kom dårlegast ut. Desse skilnadane tyder på at borna er meir sjølvhevdande heime, og at det er meir rom for slik åtferd i heimen enn på skulen. Denne dugleiksdimensjonen blir også verdsatt høgre av foreldre enn av lærarar. Det kan sjåast i samanheng med at skulen ikkje forventar og bekreftar sjølvhevdande åtferd på same måte som i heimen. I klasserommet er samarbeidsdugleikar viktigare for å meistre elevrolla (Ogden, 1995).

Også Gresham og Elliott (1988) sin studie bekreftar at samarbeid er ein høgt prioritert dugleik i skulen. Dei gjorde ei undersøking der dei bad 125 lærarar rangere 50 ferdigheiter for kva som er viktig sosial kompetanse å inneha i skulen. Resultata viste at dei 10 høgste prioriterte dugleikane kunne samlast under overskrifta ”samarbeidsdugleikar” (Gresham & Elliott, 1988). Samarbeidsdugleikar er dermed avgjerande for å bli vurdert som sosialt kompetente i skulesamheng. Den sjølvhevdande åtferda er derimot viktig for å bli oppfatta som sosialt kompetent blant jamaldringar (Ogden, 2009). I undersøkinga av lærarar, foreldre og elevvurderingane viste det seg at sjølvhevdingsdimensjonen korrelerte høgt med sosiometri, og låge skårar på skulemotivasjon og skulestandpunkt. Det tyder på at dei sjølvhevdande elevane i klassa klarer seg sosialt betre i rolla som ven enn i rolla som elev (Ogden, 1995). Skulestandpunkt i undersøkinga viser til ein evnetest i matematikk og rettskrivingsprøve i norsk. Sosiometri er ei kartlegging av sosiale relasjonar i klassen (Ogden, 1995).

2.3.8 Internasjonalt adopterte born si sosiale kompetanse

På bakgrunn av adoptivborna sine tidlegare erfaringar, blir dei som gruppe akta for å vere meir sårbare for å utvikle problem seinare i livet (Gärtner & Heggland, 2013). Resultat frå studiar som omhandlar internasjonalt adopterte born, viser at adoptivborna skårer lågare på sosial kompetanse enn ikkje-adopterte born (Brodzinsky, 1993; Verhulst, Althaus, & Versluis-Den Bieman, 1990). Ei studie av Glennen og Bright (2005) som mellom anna

undersøkte internasjonalt adopterte born og ikkje-adopterte born si sosiale kompetanse, fann at dei internasjonalt adopterte borna hadde signifikant lågare skårar på sosial kompetanse enn ikkje-adopterte. Sosial kompetanse i studien blei målt gjennom Gresham og Elliott (1990) sin SSRS-skala, som er det same måleinstrumentet som er brukt i denne oppgåva. I studien samanlikna dei foreldre og lærarar sine vurderingar av borna sin åtferd. Foreldra til dei adopterte vurderte borna si evne til sjølvhevding og sjølvkontroll som dei ferdigheitene borna hadde minst av. Samarbeidsferdigheiter vart vurdert som den lågaste skåren av lærarane. Også Dalen og Rygvold (1999) fann i si studie at adopterte elevar si sosiale kompetanse i skulesituasjonen vart vurdert som dårlegare enn hjå dei norskfødde, målt med SSRS-skalaen. Det var særleg evna til samarbeid dei adopterte borna skåra lågt på. Samarbeid omfattar evne til å fylgje skulen og læraren sine beskjedar, reglar og normer. Dei adopterte borna i studien hadde også høgre utslag på hyperaktivitet samanlikna med dei norskfødde.

Resultat frå ei studie av Tan og Camras (2011) som omhandlar adopterte kinesiske jenter si sosiale kompetanse, kjem det fram at dei adopterte borna har like gode dugleikar samanlikna med ikkje-adopterte jenter. På nokre område hadde dei kinesiske jentene betre dugleikar enn dei ikkje-adopterte. Det at adoptivborna frå Kina viser ei så god utvikling samanlikna med adopterte frå andre land, kan mellom anna kome av at rusproblem er ekstremt sjeldan blant kinesiske kvinner (Tan & Camras, 2011). Dalen og Rygvold (2006) foreslår at kvaliteten på barneheim og institusjonar i Kina, alder ved adopsjon samt eitt-barns-politikken i Kina også kan forklare noko av den gode utviklinga dei viser.

Dei siste ti åra har kvaliteten på barneheimar i Kina forbetra seg som eit resultat av auka økonomisk støtte frå organisasjonar. Det at dei fleste adopterte blir adoptert før 2-årsalder, kombinert med betre kvalitet på omsorg på barneheimar, kan ha samanheng med den gode utviklinga adopterte born frå Kina viser (Dalen & Rygvold, 2006). Eitt-barns-politikken gjer at også dei fleste som blir adoptert frå Kina er jenter, som ein veit har betre prestasjonar enn gutar (van Ijzendoorn, Juffer, Poelhuis, & Cooper, 2005). Born frå Kina som er tilgjengelege for adopsjon representerer alle økonomiske og sosiale grupper i samfunnet, som eit resultat av eitt-barnspolitikken. Det gjer Kina til eit unikt adopsjonsland, samanlikna med andre land, der adopsjon ofte er eit resultat av fattigdom, krig og andre traumatiske forhold (Dalen & Rygvold, 2006). Studiar av adopterte born frå Korea viser også at desse borna har ei generell betre utvikling enn adopterte frå andre land (Kvifte-Andresen, 1992; Dalen & Rygvold 1999; Dalen 2001). Den positive utviklinga born frå Korea viser kan ha samanheng med høg

kvalitet på barneheimane, samt at fosterfamiliar blir nytta som alternativ til institusjonsopphald (Gärtner & Heggland, 2013).

2.3.9 Utvikling av sosial kompetanse

Ogden (1995) hevder utviklinga av sosial kompetanse er eit resultat av samspelet mellom utviklingsmoglegheiter og risikofaktorar som blir skapt av dei makrososiale oppvekstvilkåra i form av økonomi, og sosiale og kulturelle rammevilkår. Samfunnspåverknadane blir filtrert gjennom born sine sosiale nettverk og familie og skaper i interaksjon med individuelle føresetnadar moglegheiter, eller set grenser for individet si kompetanseutvikling. Dei forholda som påverkar den sosiale kompetanseutviklinga dreier seg om forhold ved borna sjølve, ved foreldra, det sosiale nettverket, sysken og andre born, samt forhold ved skulen og kulturelle påverknadar. Føresette og familie si formidling av sosial kompetanse er særskild vektlagd i sosialiseringforsking. Hovudansvaret for formidling av sosiale dugleikar er i all hovudsak overlate til foreldre og føregår i familien. Mislukka sosialisering handlar ofte om foreldre si sviktande formidling av sosial kompetanse til borna (Ogden, 1995).

Tydnaden av ei trygg tilknytning har i fylgje Ogden (1995) samanheng med born si utvikling av sosial kompetanse. Fleire studiar har også påvist at tidleg, trygg utvikling predikerer små born si utvikling av sosial kompetanse. Foreldre-born-interaksjonar er viktige for born si sosiale og emosjonelle utvikling. Det kan handle om kvaliteten av tilknytninga og oppsedingstil. Foreldre påverkar borna sine venerelasjonar gjennom å rettleie og leggje til rette for borna si samhandling med andre born. Kvaliteten av tilknytninga påverkar born si evne til kjenslemessig regulering og åtferdskontroll og legg samstundes grunnlaget for kva forventingar og kjensler som blir aktiverte i seinare personlege forhold (Ogden, 2015).

Også Tan og Camras (2011) vektlegg tidleg samspel mellom born og foreldre som fundamental i born si kort- og langsiktige sosiale utvikling. I fylgje dei er det parallelt med sosial interaksjon, også viktig å utvikle aldersadekvat modnad, sidan det har sterk innflytelse på born sine språkferdigheiter, læring, evne til å prosessere på ein god måte og tolke. Modning er også viktig for å kunne respondere på ulike aspekt med sosial interaksjon som andre personars kjensler, andletsuttrykk og sosiale normer. Sosial deprivasjon og forseinka utvikling, utgjer dermed ein stor risiko for born si sosiale utvikling.

Ei gruppe born som er kjent for å ofte oppleve deprivasjon-relatert forseinking og motgang, er dei som er oppvaksen på institusjon (Tan & Camras, 2011). Som tidlegare nemnd har ca 80 % av alle internasjonalt adopterte born budd på institusjonar før adopsjon (Dalen, 2007). Internasjonal adopsjon gir desse borna moglegheit til å forlate institusjonen og bli ein del av ein familie i vestlege land. Teoretisk sett er det rimeleg å anta at grunna institusjonell deprivasjon og kravet om å tilpasse seg eit nytt miljø, vil internasjonalt adopterte ha ein betrakteleg risiko knytt til den sosiale utviklinga, særskild under den første tida etter adopsjon. Alvorsgrad og varigheit av deprivasjon, samt kjønn og alderen til barnet er også av tyding for risikonivået. Adoptivfamilien samt den prosessen barnet må igjennom med å tilpasse seg eit nytt miljø og ein ny kultur, kan også skape moglegheiter for borna å overkome tidlegare motgang og tileigne seg gode sosiale ferdigheiter (Tan & Camras, 2011).

I Dalen (2013) sin rapport av adopterte born si tidlege utvikling i nye familiar, fann ein at det var skilnad på adopterte born si sosiale kompetanse samanlikna med norskfødde born. Frå dei adopterte borna var 36 månadar til dei var 48 månadar gamle, hadde dei adopterte borna ei signifikant utvikling på dei fleste område innafor sosial kompetanse, og skilnadane mellom gruppene vart mindre tydelege. Unntaket var på områda prososial åtferd og leik, men skilnadane var likevel små.

2.4 Risiko- og beskyttande faktorar

I denne delen av oppgåva vil adopterte born si utvikling sjåast i lys av ulike risiko- og beskyttande faktorar.

2.4.1 Risikofaktorar

Ein risikofaktor kan definerast som ein kva for helst slags faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosierast med auka sannsyn for negativ psykososial utvikling i framtida. Risikofaktorane kan knytast til individet, familie, forhold ved barnehagen og skulen, jamaldringar og nærmiljøet rundt (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005). Dei individuelle risikofaktorane som har vist seg å disponere for alvorlege åtferdsproblem, er knytt til graviditet og fødsel (for tidleg fødsel, fødselskader), og til born si helse og intellektuelle utvikling. Vanskeleg temperament, manglande sjølvregulering, låg sosial kompetanse og manglande sosiale ferdigheiter er også andre viktige individuelle risikofaktorar.

Foreldre- og familiepåverknad ser ut til å vere den viktigaste risikofaktoren som fremjar utvikling av alvorlege åtferdsproblem. Born er meir sårbare for negative påverknadar i familien, enn belastningar dei blir utsett for andre stadar. Særskild gjeld det foreldrenes manglande omsorg og oppsedingsdugleikar (Ogden, 2015). Depresjon hos foreldre er også ansett som ein sterk risikofaktor (Nordahl et al., 2005). Andre risikofaktorar knytt til familie kan vere hyppige og alvorlege konflikter i heimen, negativt samspel mellom born og foreldre, tilknytingsproblem, mishandling og omsorgssvikt, rusmisbruk og psykiske lidningar hos foreldra, samt arbeidsledigheit (Nordahl et al., 2005). Risikofaktorar knytt til skulen kan vere få lærarar per elev, lite stabilt undervisningspersonale, låg kvalitet på undervisinga, uklare reglar og forventningar og ein autoritær lærarstil (Ogden, 2015).

Ein del adoptivborn har blitt eksponert for faktorar som kan auke risikoen for uheldig utvikling. Tida før adopsjon er ofte prega av underernæring, omsorgssvikt og mangel på fysisk og psykisk stimulering (Dalen, 2013). Dei fleste adopterte born har dessutan opphalde seg på institusjon sitt fyrste leveår, der det ofte er dårlege kår (Gunnar et al., 2000). Borna kan også ha opplevd omsorgssvikt, mishandling eller rusmisbruk og underernæring under svangerskapet og rett etter fødsel (Carli & Dalen, 1997). Trass i dette viser derimot dei fleste adoptivborn ei god utvikling etter adopsjon (van Ijzendoorn et al., 2005).

Nordahl et al. (2005) hevder at det at eit born har blitt eksponert for ulike risikofaktorar, ikkje nødvendigvis betyr at barnet utviklar problemåtferd. Born reagerer ikkje alltid likt på risikoeksponering, då det er variasjon i kor robuste eller sårbare dei i utgangspunktet er. Talet på risikofaktorar er av tyding for om barnet står i fare for ei skeivutvikling. Dess fleire risikofaktorar som opptrer samtidig, dess større er faren for seinare alvorlege vanskar. Samstundes er det påvist at beskyttande faktorar hos barnet eller i oppvekstmiljøet kan redusere den negative effekten risikofaktorar har på barnet sin åtferd. Beskyttande faktorar kan vere med på å dempe risikofaktorar sin åtferd, fremje positiv sjølvoppfatning, auke talet på moglegheiter for positive opplevingar, samt fremje meistring og kjensleregulering. Risikoen si effekt og manifestasjon heng saman med kor mange samtidige belastningar og beskyttande faktorar barnet blir eksponert for. Den kjem også an på barnet si psykiske helse, tidlegare opplevingar samt risikoen sin varighet og intensitet (Nordahl et al., 2005).

2.4.2 Beskyttande faktorar

Ein beskyttande faktor er ein kva som helst slags faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosierast med redusert sannsyn for framtidig negativ psykososial utvikling hos risikoborn (Nordahl et al., 2005). Døme på individuelle beskyttande faktorar er sosial kompetanse og sosiale dugleikar, høg intelligens, god tilknytning til minst ein nær omsorgsperson og gode skuleprestasjonar. Meistring av skulegangen er særskild viktig for born sin motstandsdyktighet. Beskyttande faktorar i familien er gode tilknytingsrelasjonar, god oppsedingskompetanse og positive familierelasjonar. Det handlar også om at føresette viser interesse for borna, samt støttar og motiverer for skulearbeid. I skulen er viktige beskyttande faktorar eit prososialt elevmiljø, sosial tilknytning, positivt skuleklima og at elevane blir møtt med prososiale forventingar av dei tilsette (Ogden, 2015). Beskyttande faktorar i nærmiljøet er til dømes god sosial kontroll, fråvær av store sosiale- og økonomiske skilnader, samt tryggleik og trivsel i oppvekstmiljøet (Nordahl et al., 2005).

Borge (2010) viser til omgrepet resiliens, som kan skildrast som meistring eller ei motstandskraft i barnet. Denne motstandskrafta kan beskytte i forhold til påkjenningar i miljøet. Vidare omtalar ho ei undersøking av risikoborn frå Kauai, der nokre forskarar såg på kva det var med dei resiliente borna som gjorde dei motstandsdyktige i møte med risikoeksponering. I tillegg til eigenskapar ved miljøet rundt barnet, var det mellom anna nokre eigenskapar i borna som gjorde at dei kunne omtalast som resiliente. Dei motstandsdyktige borna hadde ein sjarm som gjorde at dei tiltrakk seg positive reaksjonar frå foreldre, sysken og personar rundt borna. Dei var fødd med nokre eigenskapar som gjorde dei til aktive, robuste og blide born. Desse faktorane var med på å utløyse positive reaksjonar frå omgjevnadane (Borge, 2010).

Dalen (2013) hevder borna som blir frigitt til adopsjon er resiliente. Mange born som bur på barneheimar i den fyrste levetida vil ikkje kunne klare å overleve. Dei av borna som blir adopterte, må ha hatt nokre beskyttande eigenskapar og ei styrke som gjer at dei klarer seg gjennom den vanskelege fyrste levetida under ugunstege vilkår. Adopterte born må ha hatt eit utviklingspotensiale og resiliens som gjer det mogleg å endre ei negativ utvikling i ei positiv retning (Dalen & Rygvold, 2004). ”Det er sannsynlig at adoptivbarna har utviklingspotensialer og motstandskraft som virker beskyttende i et ellers lite stimulerende og omsorgsfullt miljø” (Dalen, 2013, pp. 12-13).

2.4.3 Adopsjon som beskyttande faktor

Adopterte born har som tidligare nemnd ofte hatt ein utfordrande start på tilværet, som kan føre til vanskar seinare i livet (Dalen, 2007). Likevel ser ein at adopsjon kan beskytte borna frå enda meir negative utfall. Fleire studiar viser til adopsjon si positive effekt for born si utvikling (Dalen, 2012; Juffer & van IJzendoorn, 2012; Palacios, Moreno, & Roman, 2013; van Ijzendoorn et al., 2005). Samanhalde med andre former for omsorgsovertaking, er adopsjon det omsorgstiltaket som har mest positiv innverknad på born si seinare utvikling. Sjølv born frå svært dårlege preadopsjonsforhold viser framgang i si generelle utvikling i nye familiar (Dalen, 2013). Forsking visar at dei internasjonalt adopterte borna har høgare IQ og klarer seg betre på skulen samanlikna med søsken eller jamgamle som blir verande i overbelasta familiar eller i institusjonar (van Ijzendoorn et al., 2005). Ei anna studie gjennomført av Palacios et al. (2013), fann at internasjonalt adopterte born har signifikant betre sosial kompetanse og skuleprestasjonar enn born som blir værande att på institusjon. Med tanke på at dei internasjonalt adopterte kunne vore i liknande situasjonar som institusjonsborna dersom dei ikkje hadde blitt adoptert, er dette veldig lovande for den beskyttande effekten adopsjon har, som ofte er assosiert med risiko (Palacios et al., 2013).

McGuinness og Pallansch (2000) fann at kvaliteten på adoptivfamilien sitt sosiale klima er med på å hjelpe born å overkomme skaden forårsaka av tidlege risikofaktorar. Nokre studiar hevder at adopsjonsforeldre kan sette urimeleg høge krav til borna, som kan føre til ei negativ utvikling for adoptivborna (Dalen, 2012; Dalen, 2007; Gärtner & Heggland, 2013). I studien til McGuinness og Pallansch (2000) viste adoptivforeldre seg å vere ei positiv støtte for borna. Dei var oppmerksame på dei utfordringane borna har opplevd, og var sensitive for dette. Brodzinsky (1993) hevder at foreldre som kan skape eit oppdragande miljø, er betre i stand til å leggje til rette for positiv sosial og emosjonell tilpassing for borna sine ulikskapar enn foreldre som nektar eller avvisar desse ulikskapane. Adoptivforeldre sitt engasjement for borna og skulekvardagen, kan føre til at adoptivborn har betre føresetnadar for å gjere det bra på skulen og er betre rusta mot ulike vanskar (Gärtner & Heggland, 2013).

2.5 Skulefagleg kompetanse

I nokre studiar skil ein mellom skulefagleg kompetanse og kognitiv kompetanse. Skulefagleg kompetanse handlar om meistring av skulefaga, medan kognitiv kompetanse går på evner og problemløysingsdugleikar. Skilje mellom skulefagleg- og kognitiv kompetanse går fyrst og

fremst på måten dei blir målt. Skulefagleg kompetanse blir målt gjennom skuleprestasjonar, og kognitiv kompetanse blir målt med evne- og intelligensstest (Ogden, 1995).

I fylgje Kvello (2008a) er forhold ved familien vesentleg for korleis barnet er på skulen. Dess meir foreldre oppdrar barnet med mykje varme, rettleiing, grensesetjing og tydeleg uttrykkjer at skulen er viktig, desto betre tilpassar barnet seg fagleg og med tanke på åtferd (Kvello, 2008a). Den faktoren som i fylgje Haug (2008) ser ut til å vere viktigast for elevane si læring og utvikling i skulen, er foreldre og deira utdanningsnivå. Det forklarar meir av variasjonen i elevåtferd og elevprestasjonar enn dei fleste andre faktorar. Elevar med foreldre som har lite skulegang, presterer systematisk dårlegare enn elevar med foreldre med mykje utdanning. Samstundes ser ein at elevar med norsk som morsmål presterer betre enn elevar med norsk som andrespråk, trass i at ein ser at elevar med norsk som andrespråk legg meir tid ned i skulearbeidet enn norske elevar. Elevane sitt evnenivå er ein anna særskild viktig variabel for å forklare læringsresultata (Haug, 2008).

2.5.1 Adopterte born si skulefaglege kompetanse

I fylgje Sætersdal og Dalen (1999) har forskning vist at 30% av born som er adopterte frå utlandet, får vanskar med å tileigne seg skulefagleg lærdom. Det kan henge saman med ein vanskeleg start på livet, samt at mangelfull ernæring gjennom svangerskap kan forårsake tilstandar i hjerna som påverkar læringsprosessen. Kvaliteten på samspelet mellom barn og omsorgsperson, legg også eit viktig grunnlag for vidare læring. Samspelet mellom barn og omsorgsperson er ofte dårleg hos adopterte som eit resultat av vanskelege oppvekstforhold. Mange adopterte born viser også symptom på hyperaktivitet, der ein ofte er rastlaus og manglar evne til konsentrasjon. Dette er eigenskapar som gjer det vanskeleg å lære (Sætersdal & Dalen, 1999). Andre grunnar som kan spele ei rolle i utvikling av lærevanskar er genetisk risiko, bytte av omsorgspersonar og det å måtte lære seg eit nytt morsmål (Dalen, 2001). Ved adopsjon får borna eit avbrekk i den naturlege språklæringa, som fører til at dei ofte får eit fattig ordforråd (Dalen & Rygvold, 2012). Den fyrste tida på institusjon der det er låg vaksenttleik og manglande samspel med ein nær vaksen, kan også bidra til at ordforrådet blir noko mangelfullt (Dalen & Rygvold, 2012).

Eit anna høve som kan ha samband med skulefaglege vanskar kan vere at nokre internasjonalt adopterte born ikkje har nådd det same modnadsnivået som norskfødde

seksåringar ved skulestart. Derfor kan dei oppleve mangel på meistring på oppgåver dei blir sett til å løyse. Sjølv om læraren tilpassar krava etter barnet sine føresetnader, vil barnet kunne oppleve å ikkje få til det same som dei andre elevane i klassa. ”Barnet blir kritisk til egne prestasjoner, og slike følelser kan forsterkes på høyere klassetrinn hvor det å sammenligne seg med andre blir mer og mer viktig” (Carli & Dalen, 1997, p. 37).

I fleire studiar finn ein at internasjonalt adopterte born i gjennomsnitt skårar lågare på kognitiv kompetanse og har dårlegare skuleprestasjonar enn normalpopulasjonen (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 2004; Kvifte-Andresen, 1992; Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen, & Dalen, 2010). Internasjonalt adopterte frå Sør-Korea er eit unntak, dei skårar gjennomsnittleg litt høgare enn normalpopulasjonen (Gärtner & Heggland, 2013). I si studie fann Juffer og van IJzendoorn (2012) at born som er adopterte før 1-års alder og uten erfaring av ekstreme preadopsjons traumer, ikkje låg etter med skuleprestasjonar.

Relativt mange adopterte born har også læringsvanskar (Dalen, 2001; Dalen, 2012; van IJzendoorn et. al., 2005; Gärtner & Heggland, 2013). Adopterte born blir henvist til spesialundervisning dobbelt så ofte som ikkje-adopterte born. Likevel er prosentandelen av dei som faktisk får spesialundervisning liten (Juffer & van IJzendoorn, 2012). Juffer og van IJzendoorn fann at 12,8% av dei adopterte borna får spesialundervisning, og 5,5 % av dei ikkje-adopterte får det. Også Dalen (2001) fann i si studie at det var signifikant fleire adopterte som fekk spesialundervisning, samanlikna med norskfødde. Tendensen med rapportering av adopterte til spesialundervisning kan forklarast av at denne gruppa har høgre prosentandel av læringsvanskar, og dermed har behov for meir spesialundervisning. Ei anna forklaring kan vere at foreldre til adopterte born har ei tettare oppfølging enn ikkje-adopterte, og er generelt meir bekymra for skuleprestasjonane. Det betyr betre tilbøyelegheit for å oppdage læringsvanskar og formidle behov for spesialundervisning (Dalen, 2012).

I forskning på adopterte, er det mest vanleg å måle skuleprestasjonar gjennom lærarvurderingar. I ei svensk oppfølgingsstudie av utanlandsadopterte 16-åringar, vart karakterar brukt for å måle skuleprestasjonar. Samanlikna med søskena til dei utanlandsadopterte, samt ei gruppe svenskfødde born var det søskena som hadde dei beste resultatane, etterfulgt av born adopterte frå Korea, og deretter den svenskfødde gruppa. Adopterte born frå andre land enn Korea, hadde dei lågaste karakterane. Resultata viste likevel stor spreiding innafor den adopterte gruppa som ikkje var frå Korea, noko som er typisk for den adopterte gruppa. Det var særskild innafor dei teoretiske faga at dei adopterte

hadde lågare karakterar (Vinnerljung et al., 2010). Det indikerer at dei utanlandsadopterte som ikkje er frå Korea, har meir problem i fag der den kognitive kompetanse trengst mest (Dalen, 2012, s. 202).

Forskning kring utanlandsadopterte og skuleprestasjonar dokumenterer at kognitiv kompetanse, språklege dugleikar og skuleprestasjonar er samanfletta (Dalen og Rygvold, 2006; van Ijzendoorn et al., 2005). Ei samling av 193 internasjonalt adopterte born frå Columbia og Korea og 193 norskfødde born, viste at adopterte born hadde signifikant lågare skuleprestasjonar samanlikna med den norskfødde gruppa. Ein signifikant høgare prosentdel av dei adopterte borna, fekk også meir hjelp og støtte av foreldra enn dei ikkje-adopterte. Det meste av misforholdet i skuleprestasjonar skuldast dei adopterte borna sine språklege dugleikar. Studien viste at det ikkje var ei kopling mellom adopterte born sine dugleikar i kvardagsspråket og skuleresultat. Det var derimot ei signifikant kopling mellom borna sine dugleikar i skulespråk og skuleprestasjonar. Skulespråket representerer ein meir abstrakt tankegong, der ein må forstå fenomen utanfor kontekst. Ein høg frekvens av hyperaktiv åtferd var også eit viktig bidrag. I tillegg til skulespråk og hyperaktivitet, var også åtferd på skulen, og opphavsland med å påverke adopterte born sine skuleprestasjonar. Alder ved adopsjon forklarte ikkje mykje av variansen mellom adopterte born sine skuleprestasjonar (Dalen, 2001).

Resultata frå studien dokumenterte eit stort mangfald innafor den adopterte gruppa sine prestasjonar. Nokre av dei adopterte borna opptrådte adekvat, og viste betre resultat enn dei norskfødde borna, medan ein relativt stor del av gruppa med adopterte born opptrådte mindre adekvat. Adopterte born frå Columbia hadde den høgste frekvensen av hyperaktiv åtferd. Denne typen åtferd påverkar borna si læring og sosiale fungering i skulesituasjonen med ei negativ effekt på skuleprestasjonar (Dalen, 2001). Fleire studiar har dokumentert at adopterte born sine lærevanskar ofte er relatert til ulike språkvanskar og hyperaktiv åtferd (Dalen, 2001; Kvifte-Andresen, 1992; Dalen & Rygvold, 2004).

2.5.2 Adopterte born si kognitive utvikling

Kognitiv utvikling er ein viktig indikator på adopterte born si utvikling. Det fungerer også som ein prediktor for akademiske prestasjonar og oppnåing (Dalen, 2012). Adopterte som bur på institusjon får ofte mangel på omsorg og stimulans. Det kan ha negativ effekt på born si

kognitive utvikling både under opphaldet på institusjonen, men også etter adopsjon (Juffer & van IJzendoorn, 2012). Dårlig ernæring eller underernæring gjennom barndommen, er assosiert med kognitive problem eller forseinking i utvikling av kognitiv kompetanse. Det er truleg som eit resultat av forseinka utvikling av hjerna (van Ijzendoorn et al., 2005).

Fleire nordiske studiar har vist at internasjonalt adopterte i gjennomsnitt skårer lågare på kognitive kompetanse, samanlikna med normalpopulasjonen. Eit unntak er adopterte frå Sør-Korea, som skårer litt høgre enn gjennomsnittspopulasjonen (Lindblad, Dalen, Rasmussen, Vinnerljung, & Hjern, 2009; Odenstad et al., 2008). I ei metaanalyse av 62 nordiske og internasjonale studiar fekk van IJzendoorn, Juffer, & Poelhuis (2005) andre resultat enn dei nordiske studiane. Dei konkluderte med at adopterte born i snitt hadde like høge IQ-skårar som jamgamle oppvaksne i same miljø. Adopterte born hadde høgre IQ-skårar samanlikna med born som vart værande att på institusjon.

Forsking på adopterte born sin kognitive funksjon, dokumenterte eit avvik mellom adopterte born sin skåre på intelligenstest og skuleprestasjonar (van Ijzendoorn et al., 2005). Van IJzendoorn et al. (2005) hevda at nokre adopterte born presterte under deira eigentlege kognitive kapasitet på skulen. Dette spriket såg ut til å vere størst hos born med utfordrande preadopsjonell bakgrunn. Uheldig preadopsjonelt miljø kan ha medverka til å gjere desse borna sårbare. Kjenslemessige problem knytt til deira adoptivstatus kan også vere ein påverknadsfaktor (van Ijzendoorn et al., 2005).

2.6 Samanhengen mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar

Ogden (1995) fann ein klår positiv samanheng mellom sosial og skulefagleg kompetanse i si undersøking "Kompetanse og risiko" av 4. og 7. klassingar. Elevar med høg skulemotivasjon hadde også positive eigenvurderingar av sosial kompetanse. Dei elevane som ifylgje lærarane hadde gode sosiale ferdigheiter var ofte jenter med høg skulemotivasjon samt gode standpunktkarakterar i norsk rettskriving og matematikk. Det var særskild samarbeid som viste seg å vere den dimensjonen innafor sosial kompetanse som var sterkast knytt til gode skuleprestasjonar. Også sjølvkontroll vurdert av lærarar hadde samanheng med gode skuleprestasjonar og evner, men i mindre grad enn samarbeid. Sjølvkontroll og samarbeid hadde derimot ein høg korrelasjon. Høg sjølvkontroll viste samsvar med låg utagering i

klasserommet. Sjølvhending korrelerte lågt med skulemotivasjon og skulestandpunkt i norsk og matematikk, men hadde høg korrelasjon med eksternaliserte vanskar (Ogden, 1995).

Sørлие gjorde ei kartleggingsstudie av elevar si skulefaglege kompetane, sosiale kompetanse og sjølvoppfatning. Dette utvalet er eldre enn utvalet frå Ogden sin studie. Elevane i denne studien var i alderen 10-11, 13-14 og 16-17 år. I likskap med Ogden (1995) fann Sørлие at det var høgt samsvar mellom elevane si skulefaglege- og sosiale kompetanse. Det vil seie at dei som gjorde det fagleg bra på skulen blei sett på som sosialt høgkompetente av lærarane sine. Dei med låge skuleprestasjonar blei tilsvarande ofte vurdert som lågkompetente på det sosiale området. Sosiale ferdigheiter i 7. Klasse vart vurdert gjennom sjølvkontroll, sjølvhending og i kva grad dei tilpassa seg skulen sine normer og reglar. I 4. klasse var lærarane sine skulefaglege vurderingar særleg relatert til samarbeid, innafor den sosiale kompetansedimensjonen, som samsvarer med Ogden (1995) sine funn.

I Sørлие si undersøking var også positiv sjølvhending og sjølvkontroll nært kopla med gode skuleprestasjonar. Vurdert av elevane sjølve, hadde sosialt kompetansenivå blant 13-14 åringar mykje mindre å seie for deira skulefaglege prestasjonar enn med yngre born. Dugleikar i å fleksibelt tilpasse seg skulen sine normer og reglar var den einaste elevvurderte sosiale kompetansedimensjonen som i nokon grad var relatert til korleis elevane meistra faga på skulen (Sørлие, 1998). I fylgje Ogden (2015) er dei borna som er flinke å kontrollorere negative kjensler, også flinke til å finne mindre aggressive og meir sosialt aksepterte måtar å møte frustrerande situasjonar på. Saman med den indirekte effekten av sosiale dugleikar og gode relasjonar til lærarar, gjer viljestyrt kontroll borna betre i stand til å ignorere distraksjonar og meistre skulefagleg arbeid (Ogden, 2015).

I skulesamanheng er det grunnleggande for gode prestasjonar at eleven evner å samarbeide med og ha respekt for lærarar og medelevar. Ein får eit godt læringsmiljø dersom elevar og lærarar samhandlar positivt. Om elevar tileginar seg dugleikar som inneber å vere påliteleg, punktleg og føyeleg, aukar moglegheita for gode skuleprestasjonar (Wentzel, 1991). Jennings og DiPetre (2010) foreslår at samanhengen mellom sosiale dugleikar og skuleprestasjonar kan forklarast med at sosiale dugleikar gjer det lettare for elevane å anvende sine kognitive dugleikar, som igjen gjer at dei lærar meir. Elevar som bruker problemløysande dugleikar for å meistre hindringar og bestemmer seg for å lære og gjere lekser, presterer betre i skulefag (Zins & Elias, 2006). I fylgje Duckworth & Seligman (2005) er dei elevane som lærer best,

også dei som set seg høge skulefaglege mål, har sjølvdisiplin, er motiverte, som meistrar stress og organiserer skularbeidet.

3 Metode

Datagrunnlaget i denne oppgåva er henta frå prosjektet «Internasjonalt adopterte barns utvikling på skolen» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». I det fylgjande kjem ei utgreiing om metodiske val knytt til forskingsdesign, utval, skala, dataanalyse, validitet, reliabilitet, etiske omsyn. Til slutt vil eg ta føre meg svake sider ved studien.

3.1 Forskingsdesign

Eit forskingsdesign er ein overordna plan eller ei skisse for korleis ei undersøking skal utformast (Ringdal, 2001). Mi undersøking byggjer på eit ikkje-eksperimentelt forskingsdesign. Denne typen forskingsdesign som også blir kalla deskriptive studiar, forsøker å sjå på fenomen i sine naturlege omgjevnadar slik dei faktisk er. Ein forsøker også å sjå samanhengar mellom dei ulike variablane i undersøkinga. I den grad ein prøver å forklare resultatata, må det skje gjennom å studere moglege påverknadsfaktorar. Resultata må likevel tolkast med varsemd. Kriteriet for at ein studie er ikkje-eksperimentell, er at ein ikkje forsøker å endre eller manipulere resultatata (Kleven, 2002a).

Eit kvantitativt longitudinelt design kjenneteiknast av gjentekne målingar av ein eller fleire analyseeiningar på fleire tidspunkt. Formålet med denne type studie er å fylgje ein prosess over tid, eller å studere endring og stabilitet (Ringdal, 2001). Gjennom forskingsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns utvikling på skolen» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie» har ein kartlagt og fylgt internasjonalt adopterte born frå dei kom til Noreg og fram til tredje klasse. Denne studien kan omtalast som det Befring (2007) kallar for ei ”ekte oppfølging”. Det inneber at ein fylgjer det same utvalet over tid. Ei utfordring med slike studiar er at ein må rekne med relativt store fråfall.

3.1.1 Survey

Mi oppgåve har ei kvantitativ tilnærming der survey er brukt som metode for innsamling av data. I fylgje De Vaus (2014), er survey ein metode for innsamling av data som er strukturert og systematisk. Med surveyundersøking får ein moglegheit til å innhente store mengder data på ein enkel og kostnadsfri måte. Ein samlar informasjon om den same variabelen frå minst

to undersøkingssubjekt, der resultatene blir presentert i tabellar og figurar. Survey kan vere spørjeundersøking, strukturert intervju, innhaldsanalyse, observasjon, testing og kartlegging. Ei ulempe med spørjeskjema, kan vere at ein ikkje har moglegheit til å stille utdjupande eller oppklårande spørsmål (de Vaus, 2014). I mi undersøking var det allereie innsamla data til forskingsprosjektet via spørjeskjema. Det gav meg moglegheit til å gjennomføre statistiske analyser på det ferdige datamaterialet.

3.2 Utval

Datagrunnlaget i denne oppgåva er som nemnd henta frå prosjektet «Internasjonalt adopterte barns utvikling på skolen» og «Utenlandsadopterte barn på skolen – en oppfølgingsstudie». Spørjeskjema frå fire år er fylt ut av førskulelærarar, og spørjeskjema frå fyrste- og tredjeklasse er fylt ut av lærarar. Borna i utvalet vart rekruttert gjennom Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat). Dei sendte ut ein skriftleg førespurnad til familiar busett i austlandsområdet som hadde adoptert i perioden frå 2007-2009. Borna i utvalet skulle vere adopterte til Noreg før fylte 2 år. Totalt 178 familiar oppfylte kriteriene, og av desse var det 119 av familiene som takka ja til å delta i prosjektet. Det gir ein svarprosent på 67. Seinare var det ein familie som trakk seg, samt tre familiar som ikkje ynskte å involvere skule og lærarar. Utvalet i skuleundersøkinga består derfor av 115 familiar, av dei opphavlege 178 som svarar til ein svarprosent på 66,7%. Det er ingen signifikante forskjellar mellom dei 119 borna som inngår i studiet og dei opphavlege 178 adoptivborna når det gjeld kjønn, adopsjonsalder og fødeland.

På grunn av problem med utsending av spørjeskjema til aktuelle barnehagar kom det berre inn svar frå 81 barnehagelærarar av utvalet på 119 i 4-års alder (svarprosent 77%). Då dei adopterte borna gjekk i 1. klasse var det 10 lærarar som ikkje svarte på spørjeskjemaet i tillegg til dei ovannemnde familiene som trakk seg. Dermed vart talet på adopterte redusert frå 119 til 95, som gir ein svarprosent på 83. Datamateriale frå 3.klasse består av 79 lærarvurderingar av born som har fullført 3. klasse. Dei resterande adoptivborna avsluttar 3. klasse i løpet av 2017, og inngår derfor ikkje i denne oppgåva. Nokre spørjeskjema manglar også utfylling på enkelte områder. Det kan handle om gløymse frå lærarane si side, som resultat av ein travel kvardag. Den mangelfulle utfyllinga resulterer i ulikt tal på valid svarprosent på dei forskjellige skalaene.

Kontrollgruppa til oppfølgingsstudien ”Utenlandsadopterte barn på skolen” består av 90 norskfødde born i 1. klasse og 73 norskfødde i 3. klasse. Dei norskfødde borna blei vurdert av lærarar utifrå det same spørjeskjemaet som dei adopterte. Kriteria var at dei norskfødde borna gjekk i same klasse, var av same kjønn og er fødd i same månad som dei adopterte borna. Det resulterer i at kontrollgruppa med norskfødde born ikkje er den same ved 4, 6 og 8 år, slik som det er med dei adopterte borna. Dermed har ein ikkje moglegheit til å sjå på utvikling på individnivå for dei norskfødde borna frå 1. til 3. klasse. Det skapar avgrensing ved samanlikning mellom adopterte og norskfødde born.

I utvalet på 119 er det 48% gutar og 52 % jenter. Det viser til at det er ei nokså jamn fordeling når det gjeld kjønn. Av dei adopterte borna er det 35% av dei som kjem frå Kina, 19% frå Sør-Korea, 14% frå Sør-Afrika, 12% frå Colombia, 11% frå Etiopia, 5% frå Filippinene, 2% frå India, 1% frå Thailand og 1% frå Peru. Tabell 1 viser fordeling av opphavsland, adopsjonsalder og kjønn.

Tabell 1: Adoptivborna si fordeling på kjønn, adopsjonsalder og fødeland. N=119

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

3.3 Spørsmål og skala

Det er nytta ulike skalaer for å kartleggje dei ulike områda for utvikling. Ein skala er eit mål på eit omgrep som er samansett av informasjon frå fleire spørsmål eller utsegn. Skåren på enkeltspørsmåla blir summert og gir ein total skår på delskalaer eller totalskalen. Bruk av skala aukar moglegheitene for å dekkje kompleksiteten i eit omgrep, då ein har fleire indikatorar som måler omgrepet (De Vaus, 2004). I det fylgjande vil skalaene som er nytta i denne oppgåva bli presentert, samt kva type spørsmål som inngår i dei ulike delskakalene.

3.3.1 Sosial kompetanse

Skalaen for sosial kompetanse på 4 år er utbreidd av Kari Lamer (1997). Delar av skalaen byggjer på Gresham og Elliot (1990) sin SSRS-skala, som vil bli presentert nærare i neste avsnitt. Lamer sin skala inneheld delskalaene sjølvhevding, sjølvkontroll, empati, leik, prososial åtferd og tilpassing. Her vurderer barnehagelærarar barnet sin åtferd på ein skala frå 1 til 5, der 1 er ”svært sjeldan” og 5 er ”svært ofte”. For å kunne sjå på utvikling av sosial kompetanse frå 4 år og til og med 3. klasse har eg valt å berre bruke delskalaene sjølvhevding og sjølvkontroll frå Lamer sin skala ”sosial kompetanse” på 4 år. Delskalaene vart valt på bakgrunn av at desse to delskalaene var dei som var mest like på skalaen sosial kompetanse på 6 og 8 år. For å vurdere dette studerte eg dei ulike item (spørsmål) for å sjekke om dei målte det same som skalaene i 1. og 3. klasse. Sidan delar av skalaen til Lamer byggjer på Gresham og Elliott sin skala, er det mange av spørsmåla som er ganske like. Spørsmåla i Lamer sin skala er tilpassa etter 4-årsalderen, og er naturleg nok ikkje knytt opp mot skulen slik som i Gresham og Elliott sin skala. Alle dei tre skalaene til Gresham og Elliott består av 10 item, medan Kari Lamer sin skala om sjølvkontroll og sjølvhevding består av 6 items. Ved omtale av skalaen sosial kompetanse på 4 år seinare i oppgåva, er det sikta til delskalaene sjølvhevding og sjølvkontroll.

Skalaen som er nytta for å måle sosial kompetanse i 1. og 3. klasse blir kalla Social Skills Rating System (SSRS) og er henta frå Gresham og Elliott (1990). Skalaen inneheld områda sjølvhevding, sjølvkontroll og samarbeid. Elevane blir vurdert av lærarar som rangerer eleven sin åtferd på ein skala frå 1 til 4, der 1 er ”aldri”, 2 er ”av og til,” 3 er ”ofte” og 4 er ”svært ofte”. I tabell 2 blir nokre av utsegna som inngår i skalaen presentert. Delskalaen sjølvhevding handlar om initiativtaking, om å spørje andre om hjelp og introdusere seg sjølv. Sjølvkontroll omhandlar adekvat reaksjon på erting, samt evne til å inngå kompromiss og vente på tur. Delskalaen samarbeid innfattar forhold som å hjelpe andre, dele på utstyr og materiale, samt etterkome reglar og rettleiing (Gresham & Elliott, 1990).

Døme på utsegn i spørjeskjemaet:

Tabell 2: Døme på utsegn frå spørjeskjemaet ”sosial kompetanse”

Delskala	Utsegn
Sjølvhending	”Inviterer andre til å bli med på aktivitetar” ”Seier ifrå når han/ho meiner du har behandla han/ho urettferdig”
Sjølvkontroll	”Reagerer egna på erting frå jamgamle” ”Kontrollerer sinnet sitt i konflikhtar med vaksne”
Samarbeid	”Ryddar arbeidsmateriell/utstyr etter seg” ”Fylgjer dine beskjedar/instruksar”

3.3.2 Skuleprestasjonar

Skala for skuleprestasjonar er også utarbeidd av Gresham og Elliott (1990). Denne skalaen består av 9 item og målar matematiske prestasjonar, lese- og skriveferdigheiter, motivasjon, støtte frå foreldre og generell kognitiv funksjon. Lærarane må fylle inn tal i spørjeskjemaet mellom 1-5, der 1 indikerer at eleven er blant dei 10% med lågaste prestasjonar i klassa, og 5 er dei 10% av elevane med dei beste resultata.

Døme på spørsmål om funksjonsnivå i skulen:

”Korleis er denne eleven sine skuleprestasjonar samanlikna med andre elevar i klassa?”

”I lesing, korleis er denne eleven samanlikna med dei andre elevane?”

3.4 Analyse

Resultata er analysert ved hjelp av dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science). I analysen har eg nytta både deskriptiv og analytisk statistikk. Den deskriptive statistikken omfattar ”prinsipp, metodar og teknikkar for å samanstillе, presentere og tolke empiriske data” (Befring, 2007, s. 161). Hensikta er å presentere fenomenar vi undersøker

slik dei er (de Vaus, 2014). Ved analytisk statistikk ynskjer ein å finne ut om resultatane frå utvalet kan generaliserast til populasjonen (de Vaus, 2014). Generaliseringsstyrken er avhengig av utvalsmetode, storleik og målepresisjon (Jonsborg & Sørensen, 2016).

Bivariate korrelasjonsanalyser blir målt gjennom Pearsons r , som er ein korrelasjonskoeffisient som viser styrken i samvariasjon mellom to variablar (Befring, 2007). Korrelasjonsanalyser er nytta for å sjå på samvariasjon mellom sosial kompetanse på 4, 6 og 8 år, samt samheng mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar. Ein r verdi mellom .10 og .29 blir sett på som liten. Verdiane mellom .30 og .49 er moderat, og verdiane over .50 blir sett på som høg korrelasjon (Cohen, 1988).

Paired sample t-test blir brukt når ein skal samanlikne gjennomsnittet frå den same gruppa av informantar på to ulike tidspunkt, eller under to ulike forhold (Pallant, 2010). T-testen viser om det er signifikant forskjell mellom gjennomsnittsskårane (Gall, Gall, & Borg, 2007). I mi undersøking vart paired sample t-test nytta for å undersøke utviklinga av gjennomsnittsskåren for dei internasjonalt adopterte borna på sjølvhevding og sjølvkontroll mellom 4 år og 6 år, og mellom 4 år og 8 år. Frå 6-8 år såg ein også på utviklinga av samarbeid, i tillegg til utviklinga av sjølvhevding og sjølvkontroll. T-test paired sample vart også nytta for å sjå på utviklinga av skuleprestasjonar i 1. og 3. klasse. Når ein samanliknar resultatane av gjennomsnittet frå 4 år til 6, og 8 år må det takast omsyn til at det ikkje er brukt same skala som ved 6 og 8 år. T-test for uavhengige utval, blir derimot brukt når ein skal undersøke skilnader mellom to ulike grupper (Befring, 2007). T-test for uavhengige utval viser skilnadane i skuleprestasjonar mellom adopterte og norskfødde born i 1. og 3. klasse.

Ei regresjonsanalyse viser samanhengen mellom ein eller fleire uavhengige variablar og ein avhengig variabel (De Vaus, 2014). I ei regresjonsanalyse blir verdiane presentert gjennom beta, som er koeffisientar berekna på grunnlag av standardiserte verdiane av dei uavhengige variablane (Gall et al., 2007). I regresjonsanalysen i mi undersøking blir skuleprestasjonar brukt som avhengig variabel, og dei ulike delskalane innfor sosial kompetanse blir brukt som uavhengige variablar. Det blir også gjort ei samanlikning av dei adopterte borna med ei gruppe norskfødde born i 1. og 3. klasse. Her må ein ta i betraktning at den norskfødde gruppa ikkje er den same i 1. og 3. klasse, slik det er med den adopterte gruppa.

3.5 Validitet

Validitet handlar om ein faktisk målar det ein vil måle (Ringdal, 2001). For å sjå på validitet har eg valt å bruke Cook og Campbell sitt validitetssystem (ref. i Lund, 2002). Her inngår indre validitet, omgrepsvaliditet, statistisk validitet og ytre validitet. Indre validitet handlar om at samanhengen ein finn mellom avhengig og uavhengig variabel i ei undersøking er kausal. Sidan dette er eit ikkje-eksperimentelt design, og ikkje kan seie noko om kausalitet, er indre validitet irrelevant i denne samanhengen (Lund, 2002). Derfor vil eg ikkje gå nærare inn på indre validitet i oppgåva.

3.5.1 Omgrepsvaliditet

Gjennom empirisk forskning må ein bruke synlege indikatorar for å måle abstrakte omgrep som eigentleg ikkje er målbare. Då er det viktig å bruke mål som er representative indikatorar på innhaldet i omgrepa (Kleven, 2002b). Omgrepsvaliditet inneber om uavhengig og avhengig variabel målar relevante omgrep i forskingsproblemet (Lund, 2002). Meir presist omhandlar det i kva grad det er samsvar mellom det teoretiske omgrepet og måten det har blitt operasjonalisert på. I kva grad resultata av vår undersøking også har gyldighet for det teoretisk definerte omgrepet vi brukar, er eit spørsmål om kva omgrepsvaliditet operasjonaliseringa har (Kleven, 2002b). Det blir dermed viktig å bruke godt operasjonaliserte variablar. Truslar mot omgrepsvaliditeten kan vere at ein målar irrelevante omgrep og usystematiske feil (Lund, 2002).

Skala som indikator for omgrepa "sosial kompetanse" og "skuleprestasjonar" er utarbeidd av Gresham og Elliott (1990) og Kari Lamer (1997). Dette er anerkjente skåringssystem som er anvendt i ei rekke studiar, og som er tilpassa etter borna sin alder (Dalen, 2013).

Reliabilitetsanalyse, som vil bli presentert i eit eige avsnitt, viser god indre konsistens på skalaene. Korrelasjonsanalyser viser høgt samsvar mellom variablane.

3.5.2 Statistisk validitet

Det er god statistisk validitet dersom ein kan konkludere med at samanhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er sterk og statistisk signifikant. For å oppnå statistisk validitet må dei statistiske slutningane i prosjektet vere gyldige og målingane haldbare. Det inneber at resultata frå prosjektet er statistisk signifikante, og har ein viss styrke. Statistisk

styrke blir påverka av mellom anna storleiken på utvalet, signifikansnivå og populasjonsvarians. Dårlig test- eller målingsreliabilitet reduserer statistisk styrke (Lund, 2002). I denne undersøkinga handlar statistisk validitet om i kva grad det eksisterer ei signifikant utvikling av sosial kompetanse mellom 4, 6 og 8 år, samt om det er signifikante samanhengar mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar. Det er ein fordel å ha eit stort utval med tanke på signifikansstyrken. Mitt utval på 119 er noko lite, men det er likevel stort nok til at den statistiske validiteten ikkje blir svekka. Når ein ser på kor mange som vart adopterte til austlandsområdet frå perioden 2007-2009 (178) er det likevel eit stort utval. Det er også vanskelegare å få eit signifikant resultat når ein måler ei naturleg utvikling slik som i denne undersøkinga, enn ved eit ekte-eksperimentelt design der ein kjem med ein intervensjon.

3.5.3 Ytre validitet

I fylgje Lund (2002) har ein oppnådd god ytre validitet dersom det kan generaliserast med sikkerheit til eller over relevante individ, situasjonar og tider. Til-generalisering handlar om slutningar til bestemte populasjonar, situasjonar eller tider. Over-generalisering har med kor breitt det kan generaliserast. Ein trussel mot ytre validitet kan vere at respondentane i ei undersøking er ei einsarta gruppa, som fører til at dei er for spesielle for å kunne generalisere til andre persontypar. Ved å bruke ei heterogen gruppe kan ein gardere seg mot denne trusselen. Derimot kan det føre til at ein svekker den statistiske validiteten. Skeivt utval er ein anna trussel som skapar større risiko for at generaliseringa er ugyldig. Ved å bruke tilfeldig utval kan ein sikre seg mot denne trusselen (Lund, 2002).

Dei adopterte borna som inngår i mi studie, kan nok ikkje kallast ei representativ gruppe for det totale talet på born som blei adopterte til Noreg mellom 2007-2009. Kriteria for å inngå i undersøkinga var at borna måtte vere under 2 år når dei kom til Noreg, samt bu i eit av austlandsfylka. Ingen av borna i studien var adopterte frå land med ekstremt dårlege preadopsjonsforhold som til dømes Aust-Europa og Russland. Det er dermed ikkje eit tilfeldig trekt utval av respondentar, som kan medføre utvalsskeivhet dersom ein ser på alle born som vart adopterte til Noreg i denne perioden. Dette skapar avgrensingar med tanke på generalisering. Utvalet representerer likevel noelunde lik fordeling på kjønn, alder og opphavsland til den faktiske gruppa, og ein kan anta at utvalet er representativt i samsvar med

denne gruppa. Dermed kan ein gjere valide slutningar frå undersøkinga og til den bestemte populasjonen.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet omhandlar grad av målepresisjon eller målefeil. God reliabilitet er avhengig av i kor høg grad måleresultata er stabile og presise (Befring, 2007). Dersom ein stiller personar ulike spørsmål innafor eit avgrensa tidsrom og spørsmåla kan seiast å måle det same, vil høg grad av samsvar vere eit teikn på god reliabilitet (Kleven, 2002b). Eit spørsmål som blir oppfatta forskjellig ved ulike høve har låg realibilitet (de Vaus, 2014). Derfor er det viktig med klåre og presise spørsmål, der det gir lite grunnlag for tolking av spørsmålet. Det vil vere vanskelig å svare på om lærarane og førskulelærarane i mi undersøking kan ha feiltolka enkelte av spørsmåla. Eit anna moment ein må ta omsyn til, er at barnehagelærar og lærar er to forskjellige yrkesgrupper. Det kan medføre at dei forstår ulike omgrep forskjellig, og kan resultere i at dei vurderer borna ulikt. Det at skalaene er anerkjende og nytta i andre undersøkingar, er likevel forhold som er med på å styrke reliabiliteten.

Chronbach's alfa er ein mykje brukt framgangsmåte for å måle reliabilitet (Befring, 2007). Alfaverdien blir påverka av reliabiliteten til kvar enkelt item i skalaen. Chronbach's alfa gir ein verdi mellom 0 og 1. Ideelt sett bør ein skala ha ein verdi på minst 0.7 for at vi kan kalle den reliabel (de Vaus, 2014). Verdier over 0,8 er likevel å føretrekke (Pallant, 2010). Alle skalaene som er brukt i mi undersøking har blitt analysert med måling av Chronbach's alfa. Resultata av analysane blir framstilt i tabell 3.

Tabell 3: Reliabilitetsanalyse av sosial kompetanse og skulprestasjonar

	α	N	N items
Sjølvhveding 4 år	.619	76	6
Sjølvkontroll 4 år	.856	78	6
Sjølvhveding 6 år	.865	84	10
Sjølvkontroll 6 år	.853	84	10
Samarbeid 6 år	.901	93	10
Sjølvhveding 8 år	.863	74	10
Sjølvkontroll 8 år	.870	74	10
Samarbeid 8 år	.915	78	10
Skuleprestasj. 6 år	.942	92	9
Skuleprestasj. 8 år	.940	78	9

Ein kan med rimelegheit trekkje slutning om at skalaene i spørjeskjemaet er reliable mål på sosial kompetanse og skuleprestasjonar. Utifrå tabellen ser ein at nesten alle skalaene ligg over grensa på 8,0, som indikerer ein god indre konsistens i variablane. Delskalaen sjølvhveding ved 4 år, er den einaste skalaen med ein alfaverdi under grensa på 0,7. I fylgje Pallant (2010) er alfaverdien sårbar for få item i ein skala. Når talet på item i ein skala er færre enn 10, er det lett for at alfaverdiane blir låge (Pallant, 2010). Skalaen sjølvhveding består av 6 item. Trass i låg alfaverdi, vel ein vel likevel å bruke skalaen. Ein kan anta at verdien hadde auka med fleire items og større utval. Det at skalaene er utforma av erfarne forskarar og anvendt i tidligare forskning, er også med å styrke trua på at reliabiliteten er tilfredsstillande.

3.7 Etiske omsyn

I fylgje NESH (2006) sine retningsliner kan forskingsprosjekt som omfattar menneskjer berre setjast i gong etter at informantane har fått tilstrekkeleg med informasjon om kva deltaking medfører, og har gitt sitt frie samtykke. Eit fritt samtykke inneber at personane ikkje er under nokon form for press eller tvang i det dei gir sitt samtykke. Deltakerane i prosjektet er informerte om retten til å avbryte si deltaking, utan at dette får negative konsekvensar for dei. I masteroppgåva vil eg ikkje behandle sensitive personopplysningar frå forskingsprosjektet. Opplysningane som kjem fram i datamateriale er alder ved åtkomst, alder, samt kjønn og fødeland. Forskingsprosjektet er godkjend av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det har også blitt godkjend at masterstudentar kan ta i bruk datamaterialet i sine

oppgåver. Sidan nokre av spørsmåla er medisinske og helserelevante, er det også innhenta godkjenning frå Regional komité for medisinsk forskingsetikk (REK).

Sårbare grupper skal berre inkluderast i forsking dersom det er sannsynleg at den aktuelle forskinga er til nytte for gruppa det blir forska på (NESH, 2006). I denne undersøkinga blir det forska på born, som i seg sjølv er ei sårbar gruppe i samfunnet. Det at dei er adopterte frå utlandet, gjer at dei skil seg frå norskfødde i utsjånad og er lette å identifisere. Gjennom internasjonale adopsjonar har foreldre og adoptivborn sjeldan same etniske opphav, som kan bidra til å understreke ein ulikskap for omverda (Vonheim, 2013). Dalen (2006) hevder dei fleste adopterte misliker det å vere synleg annleis. Det er også ein sårbarhet ein må ta omsyn til med forsking på utanlandsadopterte born. Eit dilemma i denne samanhengen, kan vere å finne ein balanse mellom problemfokusering og eit forskingsfokus som bidreg til auka kunnskap rundt internasjonalt adopterte. Gjennom forsking på sårbare grupper kan ein stå i fare for å stigmatisere gjennom større fokus og merksemd. Samstundes kan ein auke deira sårbarhet med å ikkje inkludere dei i forsking. Befring omtalar denne type forsking som positiv diskriminering for å realisere likestilling og omsorg (Befring, 2007). Med å ikkje forske på den sårbare gruppa, blir det vanskeleg å innhente informasjon om korleis ein på best mogleg måte kan hjelpe og leggje til rette for den utsette gruppa.

Vonheim (2013) hevder det forskingsetiske prinsippet om openheit kan by på utfordringar når ein skal finne balansen mellom stigmatisering og auka kunnskap. Dalen (2006) viser til eit døme i forskinga si, der born frå eit bestemt land hadde betre skuleprestasjonar og fungerte betre sosialt enn adopterte frå andre land. Det skapte otte i adopsjonsmiljøet, der ein spekulerte i om born frå dette landet ville føretrekkjast framfor andre land ved adopsjon. Ein må vere seg bevisst i kva som er hensiktsmessig å dele og kva ein bør unnlate å dele frå forskinga. I mi undersøking har eg gjort eit bevisst val å ikkje presentere resultatata frå forskinga fordelt på kjønn og dei ulike opphavslanda. Dette er informasjon som ikkje er vesentleg for problemstillinga, og dermed unyttig å presentere.

Forskingresultata og korleis dei blir framstilt kan ha påverknad på dei adopterte og deira familiar, samt korleis andre oppfattar denne gruppa. Det er derfor viktig å vere bevisst på måten ein framstiller og formidlar resultatata av forskinga, slik at dei adopterte og familiare deira ikkje blir omtalt på ein måte som gir grunnlag for stigmatisering og urimeleg

generalisering. Det vil likevel vere ein risiko for at auka fokus og merksemd bidreg til stigmatisering og auka kjensle av annleisskap.

3.8 Svake sider ved studien

Undersøkinga har visse avgrensingar ein må vere klar over, samt førehald som må takast. Vi veit lite om korleis forholda til dei adopterte borna har vore før dei kom til Noreg.

Usikkerheita er mellom anna knytt til buforholda i opphavslanda. Det finnst ikkje data som seier noko om borna har vore i fosterheim eller budd på institusjon, samt kor gode desse institusjonane og heimane eventuelt har vore. Dette er forhold som kan påverke tida etter adopsjon. Utvalet omfattar dessutan ikkje born adopterte frå land vi veit har hatt særlege utfordrande preadopsjonsforhold, som til dømes Aust Europa, Russland og Brasil. Det var også visse kriterier for å bli inkludert i studien. Borna skulle bu i sentrale austlandsfylke, samt vere adopterte før 2-årsalderen. Ein må dermed ta omsyn til at resultatane frå studien ikkje kan generaliserast til alle born som blir adoptert frå utlandet til Noreg i denne perioden (Dalen, 2013). Resultatane kan einast tolkast innanfor dei rammene som avgrensingane gir. Eit anna førehald ein må ta i betraktning, er at vurderingane av borna er gjort av lærarar og førskulelærarar. Det gjer at ein får ei subjektiv vinkling, som kan påverke svara. Ulike lærarar og førskulelærarar kan ha ulike oppfatningar om spørsmål og utsegn, som kan føre til at borna blir vurdert ulikt.

I samanlikning mellom dei adopterte og dei norskfødde borna, kan ein ikkje sjå på utvikling av skuleprestasjonar på individnivå for den norskfødde gruppa. Det skuldast at det er to ulike utval av dei norskfødde borna i 1. og 3. klasse. Ved utviklinga av sosial kompetanse frå 4, til 6 og 8 år, må ein også ta førehald om at skalaene ved 4 år har ei litt anna utforming enn skalaene som blir brukt ved 6 og 8 år. Det er også ein svakheit at det berre er på området sjølvhevding og sjølvkontroll ein kan måle utvikling. Grunna datatekniske forhold, er det ikkje mogleg å samanlikne resultatane om utvikling av sosial kompetanse frå 4-8 år med norskfødde born. Det gjer at utviklinga for den adopterte gruppa må baserast på auken i gjennomsnittsverdiar.

4 Resultat

I dette kapitlet vil resultatene fra analysene som er kjørt gjennom dataprogrammet SPSS bli presentert. For å kunne sjå på utviklinga frå 4 år til 8 år er det brukt t-test paired sample, som viser om det er signifikant auke eller reduksjon i gjennomsnittresultata frå 4-8 år. T-test for uavhengige utval viser skilnaden i gjennomsnittresultat mellom adopterte og norskfødde. Korrelasjonsanalyse viser kor godt samsvar det er mellom dei ulike variablane og kan seie noko om samanhengen mellom sosial kompetanse ved ulike alderstrinn, samt mellom skuleprestasjonar og sosial kompetanse. Regresjonsanalyse viser kor mykje kvar av skalaene innafor sosial kompetanse kan forklare variasjon i skuleprestasjonar. Det er også blitt kjørt regresjonsanalyse for dei norskfødde borna, for å kunne sjå på likskap og ulikskap med resultatene for dei adopterte borna.

4.1 Sosial kompetanse

4.1.1 Korrelasjonsanalyse

Det er nytta bivariante korrelasjonar med Pearson's r for å undersøke samheng mellom sosial kompetanse på 4, 6 og 8 år.

Tabell 4: Korrelasjon mellom sosial kompetanse på 4 og 6 år

	1	2	3	4	5
1. Sjølvkontroll 4 år		.247*	.287*	.133	.035
2. Sjølvhevdning 4 år			.269*	.226	.085
3. Sjølvkontroll 6 år				.607***	.571***
4. Sjølvhevdning 6 år					.499***
5. Samarbeid 6 år					

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

Utifrå tabell 4 kan ein sjå at det er ein noko låg signifikant korrelasjon mellom sjølvhevding og sjølvkontroll på 4 år. Det er også relativt låg signifikant korrelasjon mellom sjølvkontroll på 4 og 6 år. Korrelasjonen mellom sjølvhevding på 4 og 6 år gir ikkje signifikante utslag. Variablane på 6 år korrelerer derimot høgt innbyrdes.

Tabell 5: Korrelasjon mellom sosial kompetanse på 4 og 8 år

	1	2	3	4	5
1. Sjølvkontroll 4 år		.247*	.326*	.212	.145
2. Sjølvhevding 4 år			-.046	-.051	-.081
3. Sjølvkontroll 8 år				.660***	.587***
4. Sjølvhevding 8 år					.455***
5. Samarbeid 8 år					

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

Ved gjennomgang av tabellen ser ein at det også er høg korrelasjon innbyrdes mellom variablane på 8 år. Mellom variablane på 4 og 8 år har sjølvkontroll ein moderat signifikant korrelasjon. Korrelasjonen mellom sjølvhevding på 4 og 8 år gir ikkje signifikante utslag.

Tabell 6: Korrelasjon mellom sosial kompetanse på 6 og 8 år

	Sjølvkontroll 8 år	Sjølvhevding 8 år	Samarbeid 8 år
1. Sjølvkontroll 6 år	.365**	.220	.244
2. Sjølvhevding 6 år	.224	.453***	.231
3. Samarbeid 6 år	.392**	.236	.465**

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

Som vi kan lese ut ifrå tabell 6 er det signifikant høg korrelasjon mellom sjølvkontroll på 6 og 8 år, samarbeid på 6 og 8 år og mellom sjølvhevding på 6 og 8 år.

4.1.2 T-test paired sample

T-test vert nytta for å sjå på utvikling av sosial kompetanse frå 4 til 6 år, frå 4 til 8 år og frå 6 til 8 år. Resultata blir presentert i tabell 7, 8 og 9.

Tabell 7: T-test paired sample av sosial kompetanse på 4 og 6 år

	4 år			6 år			t-verdi	Sig.
	Mean	SD	N	Mean	SD	N		
Sjølvehvding	22.15	3.45	52	26.29	5.30	52	-5.290	.000
Sjølvkontroll	22.30	4.26	56	28.36	5.05	56	-8.099	.000

Ein ser ut ifrå tabellen at det har vore ei signifikant utvikling av den sosiale kompetansen frå 4 år til 6 år. Spreiing i form av standardavvik er større på 6 år enn ved 4 år.

Tabell 8: T-test paired sample av sosial kompetanse på 4 og 8 år

	4 år			8 år			t-verdi	Sig.
	Mean	SD	N	Mean	SD	N		
Sjølvehvding	22.20	3.15	56	28.55	4.89	56	-7.996	.000
Sjølvkontroll	22.24	3.97	59	30.66	4.74	59	-12.705	.000

Også frå 4-8 år ser ein same tendensane som frå 4 til 6 år. Sjølvehvding og sjølvkontroll viser ei signifikant utvikling. Standardavviket er større ved 8 år enn ved 4 år, særskild på variabelen sjølvehvding. Det kan tyde på at skilnadane innåt i gruppa blir større på høgere alderstrinn.

Tabell 9: T-test paired sample av sosial kompetanse på 6 og 8 år

	6 år			8 år			t-verdi	Sig.
	Mean	SD	N	Mean	SD	N		
Sjølvehvding	26.23	5.25	60	28.08	5.27	60	-2.606	.012
Sjølvkontroll	28.20	5.09	59	30.14	5.22	59	-2.552	.013
Samarbeid	32.02	5.06	66	31.67	5.99	66	.491	.625

Som vi kan lese ut av tabell 9 har gjennomsnittet på sjølvehvding og sjølvkontroll hatt ei signifikant auke. Gjennomsnittet på samarbeid har derimot gått ned frå 6 til 8 år, men er ikkje signifikant. Det ser dermed ut til at det har vore ei negativ utvikling av den sosiale

kompetanse på området samarbeid. Spreiing målt ved standardavvik er nokså lik på både 6 og 8 år, utanom på samarbeid, der det er ein del større spreiring ved 8 år.

4.2 Skuleprestasjonar

4.2.1 Korrelasjonsanalyse

Analysen viser korrelasjon mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar i 1 og 3. klasse.

Tabell 10: Korrelasjon mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar i 1. klasse

	1	2	3	4
1. Sjølvkontroll		.607***	.571***	.392***
2. Sjølvhevding			.499***	.410***
3. Samarbeid				.733***
4. Skuleprestasjonar				

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

Utifrå tabellen ovanfor kan ein sjå at korrelasjonen mellom alle delskalaene er signifikante og relativt høge. Sjølvkontroll og sjølvhevding korrelerer på eit moderat nivå med skuleprestasjonar. Korrelasjonen mellom samarbeid og skuleprestasjonar er tydeleg og klår.

Tabell 11: Korrelasjon mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar i 3. klasse

	1	2	3	4
1. Sjølvkontroll		.660***	.587***	.417***
2. Sjølvhevding			.455***	.432***
3. Samarbeid				.760***
4. Skuleprestasjonar				

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

Slik vi kan lese det ut av tabellen finn ein dei same tendensane som vi såg i 1.klasse. Sjølvkontroll og sjølvhevding korrelerer med skuleprestasjonar på eit moderat nivå, og korrelasjonen mellom samarbeid og skuleprestasjonar er høg. Korrelasjonsverdiane ligg litt høgre enn i 1.klasse. Alle variablane korrelerer signifikant.

4.2.2 T-test paired sample

T-test viser utviklinga av skuleprestasjonar hos adopterte born frå 1 til 3.klasse.

Tabell 12: T-test paired sample av skuleprestasjonar i 1. og 3. klasse

	1. klasse			3. klasse			t-verdi	Sig.
	Mean	SD	N	Mean	SD	N		
Skuleprestasjonar	35,42	6,95	65	34,45	8,05	65	1,243	.218

Utifrå resultata ser ein at gjennomsnittet i skuleprestasjonar har minka frå 1. til 3. klasse. Spreiing i gjennomsnittet målt ved standardavvik viser at det er ein del større spreing i resultata frå 3.klasse. Utfallet er ikkje signifikant.

4.2.3 T-test for uavhengige utval

T-test for uavhengige utval viser skilnaden i gjennomsnittsverdiar (mean) mellom adopterte og norskfødde born.

Tabell 13: T-test for uavhengige utval på skuleprestasjonar hos adopterte og norskfødde

	Adopterte			Norskfødde			t-verdi	Sig.
	Mean	SD	N	Mean	SD	N		
1. klasse	34.40	7.55	92	34.69	7.19	90	2.62	.668
3. klasse	33.87	8.35	78	34.44	7.14	73	.447	.163

Tabellen viser at dei adopterte borna ligger litt under dei norskfødde i gjennomsnittresultat på skuleprestasjonar. Frå 1. til 3. klasse har begge gruppene gått ned i gjennomsnitt på skuleprestasjonar. Dei adopterte borna har gått ned litt meir enn dei norskfødde. Gruppen med adopterte viser også større spreing i resultata, særskild i 3. klasse. Det er viktig å poengtere

at gruppa med norskfødde born ikkje er den same i 1. og 3. klasse, og at ein derfor ikkje kan måle utvikling på same måte som hos dei adopterte. Likevel seier det noko om korleis dei adopterte borna skårer på skuleprestasjonar samanlikna med norskfødde born.

4.3 Regresjonsanalyse av sosial kompetanse og skuleprestasjonar

For å kunne sjå kva variablar innafor sosial kompetanse som kan forklare spreing i skuleprestasjonar, blir det køyrd regresjonsanalyse. Skuleprestasjonar blir nytta som avhengig variabel i alle regresjonsanalysane. På skuleprestasjonar i 1.klasse blir dei ulike delskalaene innafor sosial kompetanse på 4 og 6 år nytta som uavhengige variablar. I 3. klasse blir delskalaene innafor sosial kompetanse på 4 og 8 år nytta. I 1. og 3. klasse blir det også presentert ein tabell som samanliknar dei adopterte borna med norskfødde. Resultata blir presentert i tabell 14, 15, 16 og 17.

Tabell 14: Lineær regresjonsanalyse for adopterte i 1. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel

	Beta	Sig.
Sjølvhending 4 år	.059	.488
Sjølvkontroll 4 år	.239	.007
Samarbeid 6 år	.679	.000
Sjølvhending 6 år	.326	.003
Sjølvkontroll 6 år	-.229	.032

$R^2 = .734$ $F(5,48) = 23,725^{***}$

Utifrå tabellen ser ein at sosial kompetanse ved 4 og 6 år skildrar 73,4 % av variansen av borna sine skuleprestasjonar i 1.klasse. Det er særskild samarbeid som gir eit viktig signifikant bidrag i å forklare spreing i skuleprestasjonane. Også sjølvhending og sjølvkontroll på 6 år, samt sjølvkontroll på 4 år gir signifikante bidrag. Sjølvkontroll har derimot ein negativ innverknad på skuleprestasjonar. Det vil seie at dårlegare evne i sjølvkontroll, har samanheng med betre skuleprestasjonar.

Tabell 15: Lineær regresjonsanalyse for adopterte i 3. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel

	Beta	Sig.
Sjølvhending 4 år	-.029	.729
Sjølvkontroll 4 år	-.156	.086
Samarbeid 8 år	.804	.000
Sjølvhending 8 år	.226	.045
Sjølvkontroll 8 år	-.175	.183
$R^2 = .693$ F (5,52) = 21,239***		

I 3. Klasse kan ein sjå at 69,7% av sosial kompetanse ved 4 og 8 år forklarar variasjon i skuleprestasjonane i 3.klasse. På lik line med resultatata frå 1.klasse er det også i 3.klasse samarbeid som gir det viktigaste bidraget til spreining i borna sine skuleprestasjonar. Sjølvhending på 8 år gir også eit signifikant bidrag. Skilnad frå resultatata på 6 år er at sjølvkontroll på 4 og 8 år ikkje gir signifikant utslag på variasjon i skuleprestasjonar.

Tabell 16: Lineær regresjonsanalyse adopterte og norskfødde i 1. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel

	Adopterte		Norskfødde		
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	
Samarbeid	.750	.000	Samarbeid	.803	.002
Sjølvhending	.097	.328	Sjølvhending	.284	.012
Sjølvkontroll	-.108	.307	Sjølvkontroll	-.429	.000
$R^2 = .549$ F (3,77) = 31,216***		$R^2 = .484$ F (3,73) = 22,818***			

Ved samanlikning av resultat med dei norskfødde borna i 1.klasse, ser ein at også her gir samarbeid eit unikt signifikant bidrag i å forklare spreining i borna sine skuleprestasjonar. Også sjølvhending og sjølvkontroll gir signifikante bidrag til spreining i skuleprestasjonar hjå dei norskfødde borna, men ikkje hos dei adopterte. For adoptivborna forklarar funna 54,9% av variansen i skuleprestasjonar. Tilsvarande forklarar dei uavhengige variablane hos dei norskfødde borna 48,4% av variansen.

Tabell 17: Lineær regresjonsanalyse adopterte og norskfødde i 3. klasse med skuleprestasjonar som avhengig variabel

	Adopterte		Norskfødde		
	Beta	Sig	Beta	Sig	
Samarbeid	.845	.000	Samarbeid	.800	.000
Sjølvhedding	.191	.056	Sjølvhedding	.194	.082
Sjølvkontroll	-.256	.026	Sjølvkontroll	-.382	.003
R ² = .620 F (3,65) = 35,403***		R ² = .491 F (3,62) = 19,910***			

I 3. Klasse ser ein at sjølvkontroll i tillegg til samarbeid gir signifikante bidrag til spreining i skuleprestasjonane både hos dei norskfødde og dei adopterte borna. Sjølvhedding er derimot ikkje lenger signifikant for dei norskfødde. Samarbeid gir klart det viktigaste bidraget. Funna viser at 62% av sosial kompetanse forklarar variansen i skuleprestasjonar for dei adopterte borna. For dei norskfødde forklarar funna 49,1% av variansen i skuleprestasjonar.

4.4 Oppsummering av dei viktigaste resultatata

Utifrå resultatata av bivariat korrelasjonsanalyse kjem det fram at det er god korrelasjon mellom variablane sosial kompetanse innafor same alderstrinn. Sosial kompetanse ved 4 år gir noko svake korrelasjonar innbyrdes. Elles ser ein gjennom analysane at det er gjennomgåande høg korrelasjon mellom samarbeid og skuleprestasjonar. Gjennom regresjonsanalysen fann ein at sjølvkontroll gav eit negativt bidrag i å forklare spreining i skuleprestasjonar. Regresjonsanalysen avdekte også at samarbeid gav eit signifikant viktig bidrag i å forklare variasjon i skuleprestasjonar i både 1. og 3. klasse. Det er også interessant å merke seg at resultatet av t-test viste at gjennomsnittskåren for både samarbeid og skuleprestasjonar vart redusert frå 1. til 3. klasse.

Ved samanlikning med dei norskfødde borna i regresjonsanalysen, såg ein dei same tendensane som hos dei adopterte borna. Den største skilnaden i resultatata, var at sjølvhedding og sjølvkontroll ikkje gav signifikante bidrag i å forklare variasjon i dei adopterte borna sine skuleprestasjonar i 1.klasse, slik som dei gjorde hos dei norskfødde borna. Elles var resultatata nokså samanfallande. T-test for uavhengige utval synte at adopterte born ligger litt under norskfødde born i skuleprestasjonar.

5 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil teori og resultat frå analysen bli drøfta i lys av problemstillingane. Det vil også bli drøfta korleis ein kan tolke og forstå funna i undersøkinga. Drøftinga vil bli inndelt i to delkapittel etter dei to problemstillingane. Den fyrste problemstillinga er ”korleis er adopterte born si utvikling av sosial kompetanse frå 4 til 8 år?”. Den andre problemstillinga er ”i kva grad er det samanheng mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar hos adopterte og norskfødde born i 1. og 3. klasse?”. Eg har valt å presentere korte oppsummeringar under kvart delkapittel, heller enn ei oppsummering avslutningsvis.

5.1 Adopterte born si utvikling av sosial kompetanse

Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell vil vere sentral i drøftinga for å kunne seie noko om adopterte born si utvikling av sosial kompetanse. Dei ulike mikrosystema til det adopterte barnet, vil vere særskild viktige for barnet si utvikling. Gode foreldrerelasjonar innafør mikrosystemet er noko av det viktigaste for at barnet får ei positiv utvikling (Ogden, 2015; Tan & Camras, 2011). Adopterte born sine opplevingar med dramatiske økologiske overgangar tidleg i livet kan vere sentrale for deira seinare utvikling av mellom anna sosial kompetanse.

5.1.1 Utvikling av sosial kompetanse frå 4-6 år og frå 4-8 år

I denne studien viser det seg at adopterte born har ei god utvikling på alle dugleiksområda innafør sosial kompetanse frå 4 år til 6 år og frå 4 år til 8 år (tabell 6 og 7). For å kunne sjå på utvikling, har eg sett på auken i gjennomsnittsverdiar (mean). Gjennomsnittsverdiane har auka signifikant på alle områder målt med t-test. Spørsmåla om sjølvkontroll og sjølvhevdning ved 4 år er noko ulike dei spørsmåla som er brukt i fyrste- og tredjeklasse. Det er fordi dei er tilpassa etter alderen, og spørsmåla ikkje er relatert til skulen. Ein må derfor ta dei førehalda i betraktning når ein tolkar resultata. Spreiing av sjølvhevdning ligg ein del høgre ved 6 år samanlikna med 4 år. Når det gjeld sjølvkontroll, er det også høgre standardavvik ved 6 år. Det tyder på at det er større forskjellar innåt i gruppene når dei blir eldre, særskild på området sjølvhevdning. Det kan sjåast i lys av det Bronfenbrenner (2005) omtalar som kronosystemet, der ein kan sjå ei endring i prosessar over tid.

Forskning støtter mine funn om at dei fleste adopterte born viser ei positiv utvikling trass i ein vanskeleg bakgrunn (Dalen, 2001, 2013; Dalen & Rygvold, 1999, 2004, 2006; Gärtner & Heggland, 2013; Juffer & van IJzendoorn, 2012; Kvifte-Andresen, 1992; Palacios et al., 2013; Tan & Camras, 2011; van IJzendoorn et al., 2005). Likevel, er det fleire studiar som viser at adopterte born har lågare sosial kompetanse, samanlikna med normalpopulasjonen (Brodzinsky, 1993; Verhulst et al., 1990; Glennen & Bright, 2005; Dalen & Rygvold, 1999). Det kan vere ulike grunnar til at adopterte born i denne studien viser ei positiv utvikling, sjølv om dei har hatt ein dramatisk økologisk overgang tidleg i livet og kan ha opplevd ei vanskeleg fyrstetid. I det fylgjande vil det drøftast korleis ein kan tolke og forstå funna i lys av ulike moment som kan ha innverknad på kvifor dei viser ei positiv utvikling.

Adopsjon vil innebere ein omfattande økologisk overgang, då barnet må skifte mikrosystem med både eit nytt land, ein ny kultur, eit nytt språk og ein ny familie (Palacios, 2009). Det mikrosystemet barnet har vore i på institusjon, er veldig annleis enn det nye mikrosystemet dei møter i ein adoptivfamilie. Samstundes med at dei opplever eit skifte i omsorgspersonar, er det også mange andre nye moment dei må forholde seg til når dei møter ein ny kultur, og eit nytt språk. Små born reagerer på nye lukter, lydar, omgjevnadar og rytmar (Carli & Dalen, 1997). I fylgje Tan og Camras (2011) kan kravet om å tilpasse seg ein ny omgjevnad vere ein risikofaktor for den sosiale utviklinga, spesielt i den fyrste tida etter adopsjon. Born som ikkje meistrar den nye omgjevningen, kan få ei negativ sosial utvikling. Dersom dei derimot meistrar denne tilpassinga, kan det skape moglegheiter for borna i å tileigne seg gode sosiale ferdigheiter (Tan & Camras, 2011). Det er i tråd med Bronfenbrenner (1979) og Kvello (2012) som meiner det å meistre ein økologisk overgang kan vere utviklingsfremjande når barnet lukkast i å tilpasse seg nye situasjonar.

Adoptivforeldre er ofte godt rusta før adopsjon, gjennom kursing og samtalar (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009b, 2015). Dei er også ofte veldig innstilt på å bli foreldre etter ein lang adopsjonsprosess (Gärtner & Heggland, 2013; Vonheim, 2013). Ressursane hjå adoptivforeldre og førebuinga kan vere forhold som bidreg til å gjere adopsjonsprosessen til ein god økologisk overgang, som igjen er utviklingsfremjande for barnet.

Ein anna økologisk overgang alle born må igjennom er overgangen til barnehage og skule. Ulike fritidsaktivitetar er også eit døme på økologiske overgangar dei fleste born må igjennom. Adopterte vil mest sannsynleg vere meir sårbare og meir utsette for desse

overgangane enn andre born, på grunn av sine tidlegare opplevingar. Det å eksponerast for fleire mikrosystem gjer at ein får meir erfaring og opplevingar med ulike miljø (Kvello, 2012). Som vist til i teorien er det varierende krav til sosiale dugleikar i ulike kontekstar (Ogden, 2015). Ved å eksponerast for fleire mikrosystem, får ein moglegheit til å auke sine sosiale dugleikar, då det er ulike forventingar av barnet i dei forskjellige kontekstane.

I skulen er det mellom anna krav til elevane om å innordne seg etter skulen sine reglar, imøtekome dei faglege krava, vere stille når aktivitetane krev arbeidsro og vere munnleg aktive når det er ynskjeleg. I venerelasjonar er det derimot andre eigenskapar som er viktigare. Her kan det vere vesentleg å vere initiativtakande, vere inkluderande, støttande, imøtekomande, samt å vise omsorg og medkjensle. Dersom borna klarer å innordne seg etter dei ulike krava i dei forskjellige mikrosystema, kan det vere med å auke barnet sine sosiale dugleikar (Ogden, 2015). Dess fleire mikrosystem det adopterte barnet klarer å tilpasse seg, dess breiare blir den sosiale kompetansen (Kvello, 2012). Det gir ei større forståing for at ulike settingar verdset ulik kompetanse, samt at dei lærer seg kompetansen som er vesentleg for den aktuelle konteksten. Det er også i tråd med Garbarino (1985) som meiner born si sosiale kompetanse dreier seg om deira tilpassing til miljøet.

For å kunne leggje eit godt grunnlag for at barnet skal kunne lukkast i det nye miljøet, vil det vere betydingsfullt å førebu økologiske overgangar godt. Som vist til i teorien, meiner Carli og Dalen (1997) det er viktig at adopterte born får tilstrekkeleg med tid på å byggje opp ei trygg plattform i den nye familien før det blir eksponert for nye situasjonar som det å byrje i barnehage. Dersom ein vurderer at barnet er klar for nye situasjonar, og ein førebur barnet godt på overgangar, vil ein truleg kunne lukkast med å leggje til rette for gode overgangar (Kvello, 2012). I førebuinga kan det vere viktig å leggje til rette for å skape trygge relasjonar mellom barnet og barnehagelærer/lærar. Det kan mellom anna skje gjennom at barnet får tid til å gjere seg godt kjend i barnehagen over ei lengre periode, med foreldra til stades. Ein kan også førebu barnet på krav og forventingar dei kan møte i den nye situasjonen. I førebuinga ligg også det å skape eit samarbeid mellom foreldre og barnehagelærarar/lærarar.

Som nemnd i kapittel 3.2, inngår der ingen born i utvalet som er adopterte frå land som er kjend for å ha særskild vanskelege preadopsjonelle forhold, slik som til dømes Aust-Europa og Russland. Studiar viser at born frå desse landa kan ha større vanskar enn adopterte frå andre land (Dalen & Rygvold, 2012). I mitt utval er 35% av borna frå Kina og 19% er frå Sør-Korea. Det at over halvparten av utvalet er frå desse landa, kan vere ein faktor som er

med på å forklare dei positive resultatane frå mi undersøking. Studiar viser at adopterte frå Kina og Sør-Korea har gode resultat samanlikna med adopterte frå andre land (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 1999, 2006; Gärtner & Heggland, 2013; Kvifte-Andresen, 1992; Lindblad et al., 2009; Odenstad et al., 2008; Vinnerljung et al., 2010).

Studien av Tan og Camras (2011) (delkapittel 2.3.8), viste at adopterte born frå Kina har like gode sosiale dugleikar samanlikna med ikkje-adopterte born, og på nokre område betre resultat. Det kan ha samband med at rusproblem er sjeldan blant kinesiske kvinner. Studiar viser at rus i svangerskapet kan vere ein risikofaktor for uheldig utvikling (Nordahl et al., 2005). Dalen og Rygvold (2006) drøftar to forhold dei meiner kan ha påverknad på at born som er adopterte frå Kina viser gode resultat; eitt-barn-politikken i Kina og forholda på kinesiske institusjonar. Eitt-barn-politikken i Kina fører til at borna som er tilgjengelege for adopsjon kjem frå alle økonomiske og sosiale grupper i samfunnet, samt at kvaliteten på omsorga i kinesiske institusjonar kan vere betre enn i mange andre land. Det at borna ikkje nødvendigvis kjem frå dårleg stilte familiar, kan føre til at det ikkje er like høg risiko knytt til genetikk og svangerskap. Dersom borna også har hatt greie forhold på institusjonane, minkar risikoen for ei uheldig utvikling. Dette kan vere med på å belyse tolkinga av mine funn.

Det at borna i utvalet var adopterte før 2-årsalderen, der omlag halvparten var adopterte før 1-årsalder kan også ha samband med at dei viser ei god utvikling. Det er som tidlegare nemnd omdiskutert om adopsjonsalder har samband med born si utvikling (Dalen & Rygvold, 2004; Gärtner & Heggland, 2013). Adopsjonsalder i kombinasjon med dårlege livsvilkår før adopsjon kan i fylgje Howe (1997) ha innverknad på born si utvikling. Forsking viser også at det å opphalde seg på institusjon over lengre tid med dårlege omsorgsforhold kan medføre forseinkingar i barnet si utvikling (Gunnar et al., 2000; Juffer & van IJzendoorn, 2012). Sjølv om borna i mi studie ikkje er adoptert frå dei landa som er kjend for å ha særskild dårlege kår, kan ein likevel ikkje utelukke at dei adopterte borna kan ha levd under ekstremt dårlege kår. Det er som tidlegare nemnd avgrensa med informasjon om barnet si fyrste levetid. Likevel er det grunn til å tru at låg alder ved adopsjon, samt forholda i adoptivlanda kan ha samband med dei gode resultatane borna viser i mitt materiale.

Som tidlegare nemnd under delkapitlet om risiko- og beskyttande faktorar, er adopterte born utsatt for ei rekkje risikofaktorar knytt til deira fyrste levetid. Den negative effekten av risikofaktorane kjem an på kor mange samtidige belastningar og beskyttande faktorar barnet blir eksponert for (Nordahl et al., 2005). Risikofaktorar som er knytt til familieforhold ser ut

til å ha størst tyding for ei negativ utvikling (Ogden, 2015). Det at dei adopterte borna med stort sannsyn har vore utsatt for faktorar i familien som det er knytt høg risiko til, kan skape eit dårleg grunnlag for utvikling av sosial kompetanse. Likevel viser mange adopterte born ei positiv utvikling (Dalen, 2001, 2013; Dalen & Rygvold, 1999, 2004, 2006; Gärtner & Heggland, 2013; Juffer & van IJzendoorn, 2012; Kvifte-Andresen, 1992; Palacios et al., 2013; Tan & Camras, 2011; van Ijzendoorn et al., 2005). Det kan ha samanheng med beskyttande faktorar som opptrer. Denne tankegangen er i tråd med Bronfenbrenner (1979) som meiner ein må sjå born sitt oppvekstmiljø i ein samanheng. Svakheiter i eit mikrosystem, til dømes dårlege vilkår på institusjon, kan vegast opp av styrker i eit anna mikrosystem, slik som ressurssterke adoptivforeldre. Heilskapen av alle systema er det som påverkar barnet.

Forskning har vist at god tilknytning til minst ein nær omsorgsperson, og positive familierelasjonar er faktorar som kan verke beskyttande i møte med risikofaktorar (Brodzinsky, 1993; Gärtner & Heggland, 2013; McGuinness & Pallansch, 2000; Ogden, 2015; Tan & Camras, 2011). Foreldre til adopterte born har gode føresetnadar for å kunne skape positive familierelasjonar (Dalen & Rygvold, 2012; Gärtner & Heggland, 2013). Adoptivforeldre er dessutan nøye evaluert og vurdert før dei blir godkjend for adopsjon. Dei blir mellom anna vurdert gjennom intervju, sosiale forhold, helse og økonomi (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009b). Adoptivforeldre må også gjennom førebuande kurs før adopsjon (Barne- og likestillingsdepartementet, 2015). Det at foreldra har gått gjennom ein lang og grundig prosess med førebuande kurs og samtalar, vil kunne leggje eit godt grunnlag for at dei klarer å skape eit stabilt og utviklande miljø for det adopterte barnet. I fylgje Vonheim (2013) er det også grunn til å tru at dei førebuande prosessane for adoptivforeldre gjer at dei utviklar ein styrke og ekstra motivasjon til å gå inn i foreldrerolla. Det kan også bidra til at dei prioriterer borna høgt, som kan bidra til ei god utvikling for borna i den fyrste tida etter adopsjon (Vonheim, 2013). Det at adoptivforeldre i tillegg til dei førebuande prosessane dei må gjennom, også på det jamne er meir stabile og ressurssterke enn andre foreldre, er forhold som kan ha stor betyding for adopterte born si utvikling.

Den positive utviklinga borna viser kan også henge saman med beskyttande eigenskapar i barnet. Slike beskyttande eigenskapar kan vere sosial kompetanse og sosiale dugleikar, høg intelligens, og gode skuleprestasjonar (Ogden, 2015). I fylgje Dalen (2013) er adoptivborn også resiliente. Dei av borna som blir frigitt til adopsjon må ha hatt eit utviklingspotensiale og resiliens som gjer at dei klarer seg gjennom den vanskelege fyrste levetida under

ugunstege vilkår. Det kan tenkjast at dei resiliente borna som blir frigitt til adopsjon er dei borna Borge (2010) omtalar som skil seg positivt ut. Ho viser til ei undersøking av resiliente born, der nokre av eigenskapane dei hadde var ei spesiell tiltrekkingskraft gjennom å vere aktive, blide og sjarmerande. Desse eigenskapane resulterte i positive reaksjonar frå dei rundt barnet.

Palacios (2009) viser til at dei som arbeider med adopsjon er ein viktig del av eksosystemet til adopterte born. I fylgje han blir ofte dei viktige beslutningane som personellet som arbeider med adopsjon må ta, basert på eigne personlege erfaringar og kollegaer sine meiningar, i staden for på adopsjonsforskning. Ut ifrå denne tankegangen kan ein stille spørsmål om adopsjonspersonalet bevisst eller ubevisst vel dei borna som har ei naturleg utstråling til adopsjon. Det kan vere at desse borna lettare får sympati av dei som vel ut born til adopsjon, og blir lettare plukka ut enn dei andre borna. Vidare kan det også vere at adopsjonspersonell tenkjer at dei borna med desse eigenskapane har betre sjansar for å lukkast i ein ny heim. Adopsjonspersonellet med sine profesjonelle vurderingar og oppfylgjing i etterkant av adopsjon, er på denne måten viktige for det adopterte barnet.

Adopsjonspersonellet, som del av eksosystemet (Bronfenbrenner, 2005) har stor innflyting på kven av borna som vert valt ut til adopsjon. Dei er også viktige gjennom dei førebuande prosessane og i etterkant av adopsjon, samt at dei har makt til å bestemme kven som er eigna som adoptivforeldre og kven som ikkje er det. På denne måten er dei indirekte viktige for adopterte born si utvikling på eksosystem (Palacios, 2009). Samspelet mellom adopterte born sine resiliente eigenskapar, og dei ressursane adoptivforeldre innehar, skapar gode føresetnadar for ei positiv utvikling. Truleg er dette forhold som i ei viss grad kan vege opp for ugunsteg påverknad frå risikofaktorar.

Forsking viser at adopterte born blir henvist til spesialundervisning dobbelt så ofte som ikkje-adopterte born (Dalen, 2001; Juffer & van IJzendoorn, 2012). Det kan tenkjast at den gode utviklinga borna viser har samanheng med at adopterte som strever på eit område blir tidleg oppdaga som eit resultat av at foreldrene er raske med å rapportere om vanskane. Dersom adopterte born blir henvist til hjelpeapparatet tidleg, kan ein kanskje klare å stoppe den negative utviklinga av vanskane før det har rukke å utvikla seg til alvorlege vansker. I fylgje Dalen (2001) kan det at adoptivforeldre rapporterer hyppigare om vanskar enn biologiske foreldre mellom anna forklarast med at denne foreldregruppa har ei tettare oppfylgjing enn

ikkje-adopterte. Eitt anna moment til kvifor dei kan vere raske med å henvise til hjelpeapparatet, kan vere fordi adoptivforeldre gjennom dei førebuande prosessane er innforstått med at adopterte born kan få vanskar i etterkant av adopsjon. Dersom dei er særskild oppmerksame på dei vanskane adopterte born kan få, vil det vere naturleg at dei er meir frampå når dei oppfattar varselteikn.

Adoptivforeldre si tette oppfølging og engasjement, kan også bidra til at dei går aktivt inn for å hjelpe barnet med vanskane. Dalen og Rygvold (2012) viser til at kvar fjerde adoptivfar og adoptivmor arbeider innanfor helse-, sosial- eller undervisningssektoren. Det kan tenkjast at dette nære bandet til hjelpeapparatet kan gjere at adoptivforeldre har kunnskapar om born og unge sine vanskar, som igjen gjer at dei er flinke å fylgje opp borna. Adoptivforeldre si tilknytning til hjelpeapparatet, kan også føre til at dei har erfaringar med korleis dei skal handtere ulike vanskar. Det tette bandet kan gjere det lettare å søke om hjelp. Sidan nokre av dei er dagleg i kontakt med dette apparatet gjennom arbeid, vil det kanskje vere lettare å be om hjelp og rådføre seg dersom ein er bekymra for barnet sitt.

På makrosystem (Bronfenbrenner, 2005) ligg det nasjonale føringar i rammeplan og læreplan om at både barnehagen og skulen skal ha eit fokus på sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2006). Det at ein arbeider med sosial kompetanse på begge desse to arenaer, er også faktorar som kan vere med å belyse den positive sosiale utviklinga adopterte born i min studie viser.

Dalen (2013) hevder adopsjon er det omsorgstiltaket som har mest positiv innverknad på born si seinare utvikling, målt opp i mot andre omsorgstiltak. Studien av Palacios et al. (2013) som referert i teorikapittelet, viser den positive effekten adopsjon har på born si utvikling. Adopterte born viser signifikant betre sosial kompetanse samanlikna med dei borna som blir værande på institusjon.

Oppsummering av sosial utvikling frå 4-6 og frå 4-8 år

Oppsummert kan ein konkludere med at adopterte born i denne studien har hatt ei god utvikling av sosial kompetanse frå 4-6 år og frå 4-8 år. Den gode utviklinga dei viser kan ha samanheng med fleire faktorar. Å eksponerast for ulike mikrosystem kan vere utviklande for borna, dersom ein lukkast i å leggje til rette for gode økologiske overgangar (Bronfenbrenner, 2005; Kvello, 2012). Det faktum at det ikkje inngår born frå land som er kjend for særleg dårlege forhold i mitt utval, og alle er adopterte før 2-års alder, kan ha innverknad på at dei

viser ei god utvikling. Adoptivforeldre som hyppig rapporterer om vanskar til borna, kan også vere utviklingsfremjande dersom det fører til at borna får tidleg hjelp med vanskane. Beskyttande (resiliente) eigenskapar i borna, er eit anna forhold som kan ha betydning (Dalen, 2013; Borge, 2010). Eit anna moment kan vere det at barnehage og skule har eit fokus på den sosiale læringa. Det som McGuinness og Pallansch (2000) viser til er ein sterk samanheng for at dei adopterte borna utviklar seg positivt, er at barnet kjem til eit meir utviklande og ressurssterkt miljø i adoptivfamilien. Adoptivforeldre sin påverknad er også sentrale for nokre av dei andre forholda som er drøfta. Deira påverknad er viktige for å kunne skape gode økologiske overgangar samt det å skaffe tidleg hjelp dersom borna har vanskar.

5.1.2 Utvikling av sosial kompetanse frå 6 til 8 år

I utviklinga av sosial kompetanse frå 6 til 8 år har det vore ei signifikant auke på dugleiksområda sjølvhevding og sjølvkontroll hos adopterte born (tabell 9). På området samarbeid viser resultatane derimot ein ikkje-signifikant reduksjon i dugleikar. Å finne ei forklaring på kvifor samarbeidsdugleikane i mitt utval har gått ned, kan vere vanskeleg. Dalen og Rygvold (1999) fann tilsvarande resultat i sin studie. I deira studie vart adopterte elevar si sosiale kompetanse i skulesituasjonen vurdert som dårlegare enn hjå dei norskfødde, særleg på området samarbeid. Dei adopterte i deira studie hadde også høgre utslag på hyperaktivitet. Fleire studiar viser til at hyperaktiv åtferd er ein vanske mange adopterte born innehar (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 2004; Kvifte-Andresen, 1992; Sætersdal & Dalen, 1999). I mitt materiale inngår ikkje data om hyperaktivitet. Det er likevel eit tema som er hyppig omtala i forskingslitteratur på adopterte born, og som kan bidra med eit perspektiv på korleis ein kan forstå og tolke funna i denne studien.

Når borna blir eldre, vert det også ei auke i forventingar til dei. I tredje klasse er det naturleg at lærarar forventar meir av elevane og set større krav til samarbeidsdugleikane enn dei gjorde i fyrste klasse. Det kan tenkjast at forventingane aukar for mykje for enkelte, som kan resultere i at borna ikkje klarer å innfri dei. På høgre alderstrinn blir det sannsynlegvis gitt lenger og fleire beskjedar, samt at det er fleire aktivitetar som inneber at elevane må sitje i ro. Det at fleire adopterte born viser hyperaktiv åtferd (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 2004; Kvifte-Andresen, 1992; Sætersdal & Dalen, 1999), kan gjere at dei har vanskar med å få med seg og fylgje beskjedar. Lange og mange beskjedar kan vere vanskeleg å få med seg når ein har problem med å konsentrere seg, og lett blir distraherert av andre ting. Det kan også bli

krevjande for borna å fylgje beskjedane dersom dei fordrar mykje stillesitjing, som kan gi utslag i meir hyperaktiv åtferd. Generelt høgare krav og forventingar til borna kan gjere at den hyperaktive åtferda aukar, som igjen fører til lågare lærarvurdert skåre på samarbeid. Dersom borna viser meir hyperaktiv åtferd er det sannsynleg at det påverkar korleis lærarar vurderer samarbeidsevna til adopterte born.

Ein annan faktor som kan ha påverka reduksjonen i samarbeidsdugleikar, kan vere det at i fyrste klasse når borna er nye på skulen, er dei opptekne av å tilpasse seg det nye tilværet. Det kan føre til at dei har større fokus på læraren og å gjere som dei får beskjed om, som igjen kan føre til at dei opplevast som meir samarbeidsvillige av lærarane. Det kan sjåast i samanheng med (Bronfenbrenner, 1979; 2005) sin teori om økologiske overgangar som inneber ei endring i rolle og arena. I fyrsteklasse opplever det adopterte barnet både ei endring i arena med overgang frå barnehage til skule, og ei endring i rolle frå born i barnehagen til elev i skulen. Det kan tenkjast at i fyrsteklasse når denne overgangen og tilpassinga til den nye situasjonen endå er fersk, kan borna vere meir samarbeidsvillige for å innrette seg etter skulen og for å bli likt av lærarar og andre elevar. I tredjeklasse har ein kanskje blitt meir trygge på skulen som arena samt i rolla som elev, og venerelasjonar er kanskje meir viktige enn å tilpasse seg lærar sine krav og forventingar. Fokuset kan ligge meir på det å bli godt likt av venar og klassekamerater, enn å ha fokus på skulen.

Eit anna moment kan sjåast i lys av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Det kan vere at barnehagebarn blir tettare fylgt opp i overgangen til skule. I 3.klasse blir det mindre oppfølging og samarbeid på tvers av mikromiljøa, . Etterkvart som det blir mindre støtte og auka krav, er det sannsynleg at eleven sin frustrasjonen over å ikkje kunne imøtekome krava, påverkar lærarar si vurdering av samarbeidsdugleikar. Desse momenta blir drøfta nærare i delkapittel 5.2.4.

Samarbeidsdugleikar er ein dimensjon av sosial kompetanse som er høgt prioritert av lærarar i skulen. Det viser seg at det er den dugleiksdimensjonen som er viktigast for å meistre elevrolla (Gresham & Elliott, 1988). Når lærarane opplever borna som mindre interessert i skulen, kan det tenkjast at dei også vurderer samarbeidsdugleikane som dårlegare. Innafor mikrosystema er gjensidige relasjonar viktig (Bronfenbrenner, 1979). I skulen kan det tenkjast at barnet opplever relasjonen med jamgamle som meir meningsfull enn relasjonen til læraren. Det kan føre til at barnet er meir oppteken av å bli godt likt av jamaldringar enn av å

fylgje læraren sine reglar og beskjedar. Den horisontale samarbeidsforma mellom likeverdige partar, ser ut til å vere meir verdifull enn den asymmetriske samarbeidsforma til læraren (Ogden, 2015).

Det kan tenkjast at borna i denne alderen synest det er viktigare å meistre rolla som ven enn som elev. Eit anna moment som kan underbygge denne påstanden, kan vere det at adopterte born med sin utsjånad som ofte er annleis enn norskfødde, er ekstra opptekne av å passe inn? I fylgje Dalen (2006) misliker dei fleste adopterte born å skilje seg ut utsjånadsmessig. Adoptivfamiliar er også annleis ifrå biologiske familiar i måten dei er blitt ein familie. Dess høgre ein kjem opp i alder, dess viktigare er det truleg å ikkje skilje seg ut. Det er antakeleg endå viktigare for adopterte born å føle seg inkludert då dei opplever å vere annleis på nokre områder.

Oppsummering av sosial utvikling frå 6-8 år

Oppsummert, har dei adopterte borna hatt ein ikkje-signifikant nedgang i samarbeidsdugleikar frå 6-8 år. Det kan ha samanheng med fleire samansette faktorarar. På høgre klassetrinn møter ein også høgre krav, og får mindre oppfylgning enn i fyrsteklasse. Dei auka krava og mindre oppfylgning kan påverke samarbeidsdugleikane. Det at fleire studiar viser til at adopterte born kan ha høge utslag på hyperaktiv åtferd, er også ein faktor som kan påverke korleis lærarar oppfatar borna sine samarbeidsdugleikar (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 2004; Kvifte-Andresen, 1992; Sætersdal & Dalen, 1999). Eit anna forhold som kan ha innverknad på nedgang i samarbeidsdugleikar, kan vere det at adopterte born har tilpassa seg skulesituasjonen, og er etterkvart meir opptekne av å passe inn blant jamaldringar. Det kan vere grunn til å tru at det er ekstra viktig for adopterte born å føle at dei passar inn, då dei skil seg ut frå norskfødde born med anna bakgrunn og annleis utsjånad (Dalen, 2006). Dei ulike forholda som er drøfta, kan ikkje slå fast kva som har påvist nedgangen i samarbeidsdugleikar, men dei kan bidra med ulike perspektiv for å belyse forholdet.

5.2 Samanheng mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar

I denne delen av diskusjonen vil eg fyrst omtale og drøfte samsvaret mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar, før eg tek føre meg forskjellane i skuleprestasjonar mellom norskfødde og adopterte born. Resultata frå korrelasjonsanalysane har vist at det er høg

signifikant korrelasjon mellom alle sosiale dugleiksdimensjonane og skuleprestasjonar i både fyrste- og tredje klasse (tabell 10 og 11). Gjennom regresjonsanalysen av adopterte born frå 1. klasse, finn ein også at samarbeid gir det viktigaste bidraget til spreining i skuleprestasjonar (tabell 14). Også sjølvhevding og sjølvkontroll på 6 år, samt sjølvkontroll på 4 år gir signifikante bidrag i å forklare variasjon i skuleprestasjonar. Det er interessant å merke seg at sjølvkontroll på 6 år gir eit negativt signifikant bidrag, medan det gir eit positivt signifikant bidrag ved 4 år. I 3. klasse gir også samarbeid det viktigaste signifikante bidraget (tabell 15). Også sjølvhevding er signifikant, men sjølvkontroll gir ikkje signifikante bidrag i å forklare spreining i skuleprestasjonar. Betaverdien på sjølvkontroll frå 4 år har blitt negativ i 3. klasse, men er ikkje lenger signifikant.

I regresjonsanalysen med både norskfødde og adopterte born, viste resultatane at samarbeid gav det viktigaste signifikante bidraget i å forklare variasjon i skuleprestasjonar for begge gruppene i både 1 og 3. klasse (tabell 16 og 17). Sjølvkontroll har vore stabilt signifikant på begge klassetrinn for dei norskfødde borna, og for dei adopterte blei sjølvkontroll signifikant i 3. klasse. Sjølvhevding gav signifikante bidrag i å forklare variasjonen i skuleprestasjonar i 1. klasse hos dei norskfødde, men gav ikkje lenger signifikante bidrag i 3.klasse. For den adopterte gruppa har sjølvhevding fått ein auka betaverdi i 3. klasse, og resultatane ligg rett over signifikansgrensa i å gi signifikante bidrag i å forklare spreining i skuleprestasjonar. Dersom ein samanliknar resultatane for begge gruppene, ser ein at dei er nokså like i 3. klasse, samanlikna med resultatane frå 1. klasse. Samarbeid og sjølvkontroll er begge signifikante, og betaverdien på sjølvhevding er omtrent den same, og viser ikkje signifikante utslag. Det kan tyde på at den sosiale kompetansen får større innverknad på variasjonar i skuleprestasjonar for dei adopterte borna i 3. klasse. Det at den norskfødde gruppa er ulik i 1 og 3. klasse, gjer at ein ikkje kan fylgje utviklinga til den same norskfødde gruppa, slik som ein kan med den adopterte gruppa. Likevel gir det oss ein peikepinn på korleis adopterte born utviklar seg samanlikna med jamgamle norskfødde born.

Det at resultatane mine viser høgt samsvar mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar blir støtta av anna forskning. Ogden (1995) og Sørli (1998) fann også i sine undersøkingar at det er høgt samsvar mellom elevane si skulefaglege- og sosiale kompetanse. Elevar som blir vurdert av lærarane som sosialt høgkompetente, er også dei elevane som viser gode skuleprestasjonar. Tilsvarende er dei elevane som er vurdert til å ha låg sosial kompetanse, ofte dei same som har lågare skuleprestasjonar (Ogden, 1995; Sørli, 1998). Wentzel (1991)

meiner elevane si sosiale kompetanse er positivt for skuleprestasjonar fordi samarbeid og respekt for kvarandre er med på å skape eit godt læringsmiljø. Ved at elevane i tillegg er punktlege, pålitelege og føyelege kan det også ha samanheng med betre skuleprestasjonar. Når elevane er punktlege og gjer som dei får beskjed om av lærarane, får dei naturleg eit fokus på det faglege. Lærarane sine beskjedar og fokus dreier seg oftast om det skulefaglege. Elevar som er opptekne av å gjere det som blir forventa av dei, vil også ha betre grunnlag for gode skuleprestasjonar samanlikna med elevar som ikkje har dette fokuset. Ein kan anta at elevar som kjem for seint til timane og ikkje fylgjer beskjedane til lærarane, er mindre opptekne av det skulefaglege.

I fylgje Jennings og DiPetre (2010) er det også sannsynleg at sosial kompetanse bidreg med fleire dugleikar som gjer det lettare å møte dei faglege krava (Jennings & DiPrete, 2010). Eit døme er problemløysande dugleikar, som gjer at ein i møte med vanskelege lekser og faglege krav, likevel bestemmer seg for å klare utfordringane, som igjen bidreg til betre prestasjonar (Zins & Elias, 2006). Ved å setje seg høge skulefaglege mål, samt ha dugleikar og evner for å klare måla, vil ein også oppnå resultat (Duckworth & Seligman, 2005).

5.2.1 Samarbeid og skuleprestasjonar

I det fylgjande vil variablane samarbeid, sjølvkontroll og sjølvhevdning sjåast i samband med skuleprestasjonar. Då vil eg gå nærare inn i spørjeskjemaet for å undersøke kva variablane faktisk måler, samt belyse kva forskning kan seie om forholdet til skuleprestasjonar.

Samarbeid var den variabelen som viste den sterkaste samanhengen med skuleprestasjonar, og sjølvkontroll viste eit overraskande resultat med eit negativt bidrag til skuleprestasjonar. Sjølvhevdning var den variabelen som gav det minste bidraget i å forklare spreing i skuleprestasjonar i regresjonsanalysen med norskfødde og adopterte born.

Gresham og Elliott (1988) fann i sin studie at samarbeid er ein høgt prioritert dugleik av lærarar. I si undersøking av lærar sine vurderingar av kva sosiale dugleikar som er viktige å inneha i skulen, viste resultatata at dei høgste prioriterte dugleikane gjekk på evna til å samarbeide. I Ogden (1995) sin studie av sosial kompetanse i 4.klasse, fekk samarbeidsdugleikar dei mest positive lærarvurderingane, og sjølvhevdning fekk dei lågaste gjennomsnittsskårane. Dette er i samsvar med mine resultat, der samarbeid fekk dei høgste gjennomsnittsskårane og sjølvhevdning dei lågaste, også vurdert av lærarar. Ogden (1995) meiner det kan henge saman med at skulen ikkje forventar og bekreftar sjølvhevdande åtfærd,

og at samarbeidsdugleikar er viktigare for å meistre elevrolla. Samarbeidsdugleikar handlar til dømes om det å rydde arbeidsmateriell/utstyr etter seg og fylgje læraren sine beskjedar og instruksar (viser til delkapittel 3.3.1). Dette er dugleikar ein lærar naturleg nok vil setje pris på i klasserommet. Elevar som gjer det dei får beskjed om, er lettare å handtere for lærarar, og vil ofte også vere dei elevane som er mest fokuserte på det faglege i skulen.

Vidare har eg sett på fleire av spørsmåla i spørjeskjemaet knytt til dette dugleiksområdet for å sjå kva som kan gjere at det er høgt samsvar med skuleprestasjonar. Andre spørsmål som inngår i samarbeidsdugleikar går mellom anna på å gjere skulearbeidet riktig, samt å fullføre arbeidsoppgåver i timane i tide. Desse eigenskapane er det naturleg at samsvarar høgt med skuleprestasjonar, då det å gjere skulearbeidet korrekt også handlar om eleven sine evner. For å kunne gjere skulearbeidet korrekt, krev det at ein også har gode evner og dugleikar innafør det aktuelle faget. Vidare handlar samarbeid om å bruke tida konstruktivt medan ein ventar på hjelp av læraren. Også dette er eigenskapar som gjer at ein bruker tida på skulefaglege aktivitetar, i staden for å gjere andre aktivitetar som ikkje er fagleg relaterte. Det ser ut til at nokre av spørsmåla om samarbeid i mitt materiale kan overlapp med skuleprestasjonar, som kan bidra med å forklare det høge samsvaret mellom desse to variablane. Eit anna perspektiv som kan belyse det høge samsvaret, kan vere det at lærarar verdset elevar som samarbeider og gjer det dei får beskjed om (Gresham & Elliott, 1988, Ogden, 1995). Elevar som er pliktoppfyllande og samarbeidsvillige, er truleg også ofte pliktoppfyllande når det kjem til det faglege arbeidet.

5.2.2 Sjølvkontroll og skuleprestasjonar

Resultata av regresjonsanalysen gav overraskande resultat når det gjaldt sjølvkontroll sin påverknad på skuleprestasjonar. Det var ein signifikant samanheng mellom låg skåre på sjølvkontroll og høg skåre på skuleprestasjonar både hos dei adopterte og dei norskfødde borna. Kva som kan forklare denne samanhengen er vanskeleg å svare på. For å undersøke kva som kan vere aktuelle samanhengar for å belyse dette funnet, har eg søkt etter forskning som omtalar forholdet mellom sjølvkontroll og akademisk kompetanse. Forsking viser tydeleg samanheng mellom akademiske prestasjonar og evne til sjølvkontroll (Duckworth & Seligman, 2005; Fjell & Walhovd, 2013; Honken, Ralston, & Tretter, 2016). I fylgje Honken et al. (2016), er høg grad av sjølvkontroll positivt for den akademiske kompetanse.

Kompetansen bidreg til at elevar får gjort oppgåver i tide, hindrar fritidsaktivitetar i å forstyrre arbeidet, gjer at elevane brukar studietid effektivt, og bidreg til å halde emosjonelle

distraksjonar frå å svekke ytinga.

For vidare å belyse kva som kan vere grunnar til at låg sjølvkontroll har samanheng med gode skuleprestasjonar i mi undersøking, har eg sett nærare på dei ti spørsmåla som inngår i sjølvkontrollsdugleikar. Mange av spørsmåla handlar om klassekameratar. Spørsmål som inngår er til dømes ”godtek medelevar sine forslag til aktivitetar”, ”samarbeider uoppfordra med andre elevar”, ”reagerer eigna dersom han/ho blir dytta eller slått av andre elevar”, ”endrar eigne meiningar i konflikhtar for å oppnå einighet”, ”reagerer eigna på erting frå jamgamle” og ”kjem godt overeins med personar som er annleis”. Utsegna som måler sjølvkontroll, er nært knytt til korleis ein opptrer i møte med jamaldringar. Det kan kanskje vere ein samanheng mellom det at elevane med gode skuleprestasjonar er meir opptekne av det faglege og å gjere det bra på skulen enn å ha fokus på relasjonar til klassekameratar. Skulefagleg sterke elevar kan moglegvis av og til oppleve det å skulle samarbeide med andre elevar som ein dempar for eigen arbeidsmotivasjon. Kanskje resultatane hadde vore annleis dersom spørsmåla om sjølvkontroll ikkje var så nært knytt til samhandling med andre elevar.

Kjell Skogen og Ella C. Idsøe (2011) har forska på evnerike born i skulen. I fylgje dei kan evnerike elevar kjenneteiknast av at dei ofte opplever avstand til jamgamle. Noko av grunnen er at dei på eit tidlegare tidspunkt kan vere i stand til å tenke abstrakt og sjå på samhengar mellom omgrep frå forskjellige områder (Idsøe & Skogen, 2011). Også Sørli (1998) hevder at det å vere fagleg god på skulen ikkje alltid blir verdsett av jamaldringar. Kanskje det at spørsmåla kring sjølvkontroll i mitt materiale er så nært knytt opp mot jamgamle gjer at skuleflinke også kan skåre lågt på sjølvkontroll. Det kan til dømes vere at dei skuleflinke elevane opplever ein avstand til jamaldringar. Moglegvis kan det hende at anna forskning kring sjølvkontroll og akademisk kompetanse måler andre fenomen innafor sjølvkontrollsomgrepet.

5.2.3 Sjølvhevdning og skuleprestasjonar

I regresjonsanalysen for dei adopterte borna, gav sjølvhevdning signifikante bidrag i å forklare variasjonen i skuleprestasjonar i både 1. og 3. klasse. Regresjonsanalysen for norskfødde og adopterte born viser at det berre var i 1. klasse hos norskfødde born sjølvhevdning gav signifikante bidrag i å forklare spreiding i skuleprestasjonar. Samanlikna med samarbeid og sjølvkontroll i regresjonsanalysen med begge gruppene, ser det ut til at sjølvhevdning er den

variabelen som gir det minste bidraget i å forklare variasjonen i skuleprestasjonar. Som tidlegare nemnd samsvarer det med Ogden (1995) sine resultat (delkapittel 5.2.1).

Sjølvhedande åtferd går mellom anna på det å kunne motstå gruppepress, seie imot vaksne dersom dei set urimelege krav, vise interesse for å delta i aktivitetar, samt å inkludere andre (delkapittel 2.3.2). Vidare er det viktig å kunne presentere seg sjølv og starte samtalar, samt å omtale seg sjølv i positive vendingar (Gresham & Elliott, 1990). Desse eigenskapane er nærare knytt til korleis borna klarer seg sosialt blant jamaldringar, slik Ogden (1995) viser til (delkapittel 2.3.7). I Ogden (1995) sin studie var det også ein samanheng mellom sjølvhending og eksternaliserte vanskar. Dersom dei elevane med eksternaliserte vanskar blir opplevd som sjølvhedande av lærarar, er det naturleg at det ikkje er høgt samsvar med skuleprestasjonar. Dei sjølvhedande dugleikane er heller ikkje knytt til det skulefaglege på same måte som samarbeidsdugleikar. Det at det likevel viser eit samsvar med skuleprestasjonar for norskfødde i 1. klasse og i regresjonen for dei adopterte borna, kan kanskje ha samanheng med dei munnlege krava i skulen. Elevar med høg grad av sjølvhedande åtferd er truleg ikkje redde for å uttrykkje meiningane sine. Kanskje det kan gjere at dei er munnleg aktivt deltakande i timane.

Oppsummering av sosial kompetanse og skuleprestasjonar

Oppsummert viser resultatane frå analysane eit høgt samsvar mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar. Det kan henge saman med at sosial kompetanse bidreg med fleire dugleikar som gjer det lettare å møte dei faglege krava (Jennings & DiPrete, 2010). I Mi undersøking kom det fram at samarbeidsdugleikar viste seg å vere det viktigaste bidraget i å forklare variasjon i skuleprestasjonar, i både 1. og 3. klasse, og for både norskfødde og adopterte born. Det kan henge saman med at spørsmåla måler mykje av det same som skuleprestasjonar gjer. Eit anna moment kan vere det at det er ein høgt prioritert dugleik i klasserommet (Gresham & Elliott, 1988; Ogden, 1995). Sjølvkontroll gav eit signifikant negativt bidrag til spreining i skuleprestasjonar for både norskfødde og adopterte born. Det negative bidraget kan ha samanheng med at spørsmåla om sjølvkontroll i denne undersøkinga, er nært knytt til borna si samhandling med jamaldringar. Nokre studiar viser at det å vere skulefagleg flink ikkje alltid blir verdsatt av medelevar (Idsøe & Skogen, 2011; Sørli, 1998). Sjølvhending var den av dugleikane som gav det minste bidraget i å forklare variasjon i skuleprestasjonar for norskfødde og adopterte born. Det kan ha samanheng med at

desse eigenskapane er nærare knytt til korleis borna hevder seg sosialt blant jamaldringar (Ogden, 1995).

5.2.4 Lågare skuleprestasjonar

T-test paired sample med den adopterte gruppa viste ein ikkje-signifikant nedgang i skuleprestasjonar frå fyrste- til tredjeklasse (tabell 12). Det at resultatata for skuleprestasjonar ikkje er signifikant, kan ha samband med mitt spesielle utval, der dei borna som inngår i studien ikkje er særskild sårbare med tanke på adopsjonsalder og opphavsland. Ein må derfor vere forsiktig med å generalisere resultatata til å gjelde populasjonen med alle born som blir adopterte til Noreg.

Forsking viser at gruppa med adopterte born er ei heterogen gruppe med stor spreining i resultat på mellom anna skuleprestasjonar (Vinnerljung, Lindblad, Rasmussen, & Dalen, 2010). Når ein presenterer gjennomsnittstal i analysen kan resultatata ”skjule” svært sterke og svake elevar. Standardavviket kan derimot seie noko om det er store variasjonar i gruppa. Resultata frå t-test paired sample på adopterte born viser stor spreining målt med standardavvik (tabell 12). Det tyder på at det er stort sprik i skuleprestasjonar innåt i gruppa med adopterte born. Ein ser også at spriket blir ein god del større i 3.klasse, som kan tyde på at det potensielt er nokre elevar med større vanskar enn andre. Det store spriket kan også vise til at enkelte presterer svært godt. I møte med dei aukande krava i 3. klasse, vil elevar med særskilde læringsvanskar også få større utfordringar. Ein av grunnane til at standardavviket blant adopterte born kan bli større dess eldre dei blir, kan vere at dei med store vanskar kjem tydelegare fram når krava aukar. Det skaper stor spreining når det er store variasjonar i gruppa.

Det at resultatata viser at dei adopterte i denne studien får ein reduksjon i skuleprestasjonar frå 1. til 3. klasse kan sjåast i samband med makrosystemet (Bronfenbrenner, 2005) der dei nasjonale føringane blir forandra frå barnehage til skule (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2006). Rammeplanen for barnehagen legg andre føringar for kva borna skal lære, og for kva barnehagen sitt innhald skal vere enn det læreplanen gjer. Med overgang til skule, blir også dei strukturelle krava til opplæringa sitt innhald forandra. Læreplanen består av ei rekkje med læringsmål eleven skal imøtekome i dei ulike faga. Det fører til at borna møter nye krav i skulen, som gjer at dei meir og meir etterlet leiken som er store delar av innhaldet i barnehagen. Barnehagelærarar og lærarar er klar over den store

overgangen det er for born å byrje på skulen. Derfor er det truleg eit fokus for lærarane å skape ein best mogleg overgang frå barnehage til skule. Sannsynlegvis vil det føre til at skulen og undervisinga er meir prega av leik og praktiske aktivitetar i fyrsteklasse. Etterkvart som elevane er tilvent den nye situasjonen, vil nok også det faglege trykket bli større. Det kan bety at ein meir og meir går vekk ifrå leiken og den konkrete forståinga, til å gå over på den meir abstrakte forståinga.

Resultata frå t-test med den adopterte gruppa, viser som tidlegare nemnd at også samarbeidsdugleikane har gått ned frå 1. til 3. klasse. Sidan samarbeid og skuleprestasjonar korrelerer høgt, er det interessant å sjå at også denne dugleiksdimensjonen har gått ned. Det er med på å underbygge den høge korrelasjonen mellom desse to variablane. Det tette forholdet kan kanskje gjere at ein kan forstå nedgang i skuleprestasjonar på same måte som nedgangen i samarbeidsdugleikar som vart omtalt i delkapittel 5.1.2.

I fyrsteklasse er borna nye på skulen og prøver å tilpasse seg ein ny situasjon. Dei er kanskje meir opptekne av å følgje lærarane sine beskjedar og innordne seg etter skulen. Det kan tenkjast at overgangen til fyrsteklasse for adopterte born også blir tettare fylgt opp, på grunn av deira tidlegare opplevingar med mange økologiske overgangar og miljøskifter. Ettersom overgangen til skule kan bli tett fylgt opp, kan det kanskje ha samanheng med at dei adopterte viser betre resultat i fyrsteklasse. Etterkvart som borna blir tilvent situasjonen kan det hende støtta blir gradvis mindre, då det tilsynelatande ser ut til å gå greitt med borna. Det kan sjåast i lys av mesosystemet til Bronfenbrenner (1979), der det kan vere eit tettare samarbeid mellom foreldre og lærarar og mellom barnehage og skule i den fyrste tida på skulen. Det kan vere at kombinasjonen av dei auka krava og mindre støtte kan ha samanheng med at skuleprestasjonane går ned i tredjeklasse.

I 3. klasse kan det vidare tenkjast at elevane er tilvent skulesituasjonen og er mindre opptekne av det skulefaglege. I samhøve med kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005) kan det vere nokre verdiar som er viktigare når ein er yngre, som utviklar og endrar seg over tid. Det kan hende det å vere skuleflink er ein viktig verdi i fyrsteklasse, men at det etterkvart i høgere skulealder utviklar seg ein kultur på at venerelasjonar er viktigare. Då er dei kanskje meir opptekne av det sosiale samspelet med jamaldringar, samstundes som det blir viktigare å ”passe inn” og bli godt likt av medelevar. Kanskje kan fokuset på å passe inn vere eit større fokus enn det skulefaglege.

Resultata av t-test for uavhengige utval viste at både adopterte og norskfødde born har gått ned i skåren på skuleprestasjonar frå 1. til 3. klasse (tabell 13). T-testen viste også at dei adopterte borna hadde gått meir ned i skuleprestasjonar frå 1. til 3. klasse, samanlikna med dei norskfødde. Dei adopterte borna låg også litt under dei norskfødde i skuleprestasjonar. Resultata av t-testen gav likevel ikkje signifikante utslag.

Sjølv om det ikkje var signifikante forskjellar mellom gruppene i mine resultat, kan ein ikkje utelukke at forskjellane som viste at adopterte born hadde litt lågare skuleprestasjonar enn norskfødde, kan vere representativt for populasjonen med adopterte born. Fleire andre studiar viser at adopterte born har ein signifikant lågare skåre på skuleprestasjonar samanlikna med normalpopulasjonen (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 2004; Kvifte-Andresen, 1992; Vinnerljung et al., 2010). Det som blir viktig å framheve i den samanheng, er at studiar som finn signifikante forskjellar i skuleresultat også ofte er studiar der det inngår born frå land med dårlege preadopsjonsforhold. Eit anna moment er også det at adopterte born blir hyppigare rapportert til hjelpeapparatet enn norskfødde born. Det kan tyde på at dei kan ha vanskar med den akademiske kompetansen (Juffer & van IJzendoorn, 2012; Dalen, 2001). Likevel må ein sjå på spreingstalet i resultata for dei adopterte borna. Det viser at det er store skilnader i denne gruppa. Nokre gjer det veldig bra på skulen, men mange har også store vanskar. I fylgje Sætersdal og Dalen (1999) viser forskning at 30% av internasjonalt adopterte born får skulefaglege vanskar.

Noko som kan belyse forståinga av kvifor adopterte born viser litt lågare skuleprestasjonar enn norskfødde, kan vere adopterte born sine vanskar med språket (Dalen, 2001). Teorien viser til at adopterte born særskild kan ha vanskar med skulespråket (Dalen, 2001). Fleire studiar har dokumentert at adopterte barn sine lærevanskar ofte er relatert til ulike språkvanskar og hyperaktiv åtferd (Dalen, 2001; Dalen & Rygvold, 1999; 2004; Kvifte-Andresen, 1992). Sjølv om ikkje mitt datamateriale inneheld noko om språkvanskar og hyperaktiv åtferd, ser eg utifrå litteratur og anna forskning at dette er forhold som kan påverke adopterte born sine skuleprestasjonar. Eit døme er studien utført av Dalen (2001) på adopterte born frå Columbia og Korea, med ei samanlikningsgruppe av norskfødde born. Resultata frå denne studien viste at adopterte born hadde lågare skuleprestasjonar enn norskfødde born. Det meste av grunnen til dette misforholdet, skuldast dei adopterte borna sine vanskar med det akademiske språket. Høg frekvens av hyperaktiv åtferd var ein anna viktig faktor (Dalen,

2001). Eit høve som kan forklare kvifor adopterte born kan ha vanskar med språket, er at dei får eit brott i den naturlege språklæringa ved adopsjon (Dalen & Rygvold, 2012). Dei må byrje på ny med å lære eit nytt språk.

Eit anna perspektiv som kan ha samanheng med adopterte born sine språkvanskar, kan vere låg vaksentettleik og manglande samspel med ein nær vaksen frå den fyrste tida på institusjon. Det kan gjere at utviklinga av ordforrådet blir noko mangelfullt (Dalen & Rygvold, 2012). Vanskane med språket blir særskild tydeleg i dei teoretiske faga der det er større krav til den akademiske kompetansen (Vinnerljung, Lindblad, Rasmussen, & Dalen, 2010). Når borna blir 8 år er det aukande krav til det akademiske språket i skulen, som kan gjere det vanskelegare for dei adopterte borna å henge med på det faglege. Det auka kravet til teoretiske kunnskapar og akademisk språk kan ha samanheng med at dei skulefaglege vanskane til denne gruppa blir meir tydelege på høgare trinn. Høgt utslag på hyperaktiv åtferd, kan også vere ein faktor som har innverknad på å forseinke utviklinga av skuleprestasjonar. Denne typen vanskar er knytt opp i mot med dårleg konsentrasjon, distraksjon og vanskelegheiter med å sitte i ro. Dette er faktorar som naturleg nok kan påverke eleven si læring.

Som tidlegare nemnd viser born som blir verande att på institusjon lågare kognitiv kompetanse målt i IQ, samanlikna med dei borna som er adopterte (van Ijzendoorn et al., 2005). Juffer og van IJzendoorn (2012) hevder at det å bu på institusjon kan ha ei negativ effekt på born si kognitive utvikling under opphaldet, og vidare etter adopsjon. Den forseinka kognitive utviklinga kan mellom anna kome av dårleg ernæring og underernæring (van Ijzendoorn et al., 2005). Lite fysisk og psykisk stimulerande miljø og manglande samspel og tilknytning til ein nær vaksen, er andre forhold som kan spele inn (Gunnar et al., 2000).

Born som blir adopterte viser ei god utvikling på mellom anna på kognitiv kompetanse (van Ijzendoorn et al., 2005). Sjølv om IQ ikkje er kartlagd i denne oppgåva, er det ein indikator på mellom anna skuleprestasjonar. Når ein ser resultata frå denne undersøkinga der adopterte berre ligg litt lågare enn dei norskfødde på skuleprestasjonar, kan det vere grunn til å tru at dei adopterte borna har fått ei kognitiv stimulering som medfører betre skuleprestasjonar enn det ein kan forvente utifrå bakgrunnen. Det at studiar også viser at adopterte har høgare IQ enn borna som blir verande att på institusjon, tyder også på at adopterte born blir betre kognitivt stimulert gjennom adoptivfamilien enn på institusjon (van Ijzendoorn et al., 2005). Då kan

ein framhalde spørsmålet om barnet sitt nye miljø i adoptivfamilien kanskje oppvegar eit eventuelt dårleg kognitivt utgangspunkt for enkelte adopterte born. I fylgje Dalen og Rygvold (2012) viser det seg at adoptivfamilien har ein svært gunstig påverknad på adopterte sine skulefaglege prestasjonar og utdanningsnivå. Det kan mellom anna ha samanheng med at dei er flinke å engasjere seg i skulekvardagen til borna, og er flinkare å hjelpe til med lekser (Gärtner & Heggland, 2013; Dalen & Rygvold, 2012). I tillegg er mange adoptivforeldre ressurssterke og har vore gjennom kursing og samtalar før adopsjon som kan vere med på å gi dei informasjon om korleis ein best mogleg fylgjer opp borna. I fylgje Haug (2008), er foreldre sitt utdanningsnivå den viktigaste faktoren for born si skulefaglege læring og utvikling. Med tanke på at adoptivforeldre statistisk sett er høgare utdanna enn biologiske foreldre, kan dette også vere ein medverkande faktor.

Oppsummering av skuleprestasjonar

Resultata av t-test viste ein ikkje-signifikant reduksjon i skuleprestasjonar frå 1. til 3. klasse for adopterte born. Det kan ha samanheng med at adopterte blir tettare fylgt opp i fyrsteklasse, noko som er ein konsekvens av at ein legg til rette for å skape ein mjukare overgang frå barnehagen. Kombinert med at dei kan oppleve å få mindre støtte i 3. klasse, aukar også dei teoretiske krava. Dette er forhold som kan bidra til å forklare nedgangen dei viser frå 1 til 3. klasse. Andre forhold som kan belyse nedgangen kan vere det at å vere skuleflink er ein høgare prioritet i 1. klasse enn i 3. klasse. Med aukande alder, kan det vere at det blir eit viktigare fokus å utvikle venerelasjonar og det å ikkje skulle skilje seg ut frå jamaldringsgruppa.

T-test for uavhengige utval, viste at adopterte born skåra litt lågare på skuleprestasjonar samanlikna med norskfødde born. Desse resultata var ikkje signifikante. Fleire andre studiar viser likevel at adopterte born har signifikant lågare skuleprestasjonar enn andre born. Det kan ha ein samanheng med at mange adopterte born viser språkvanskar og utslag på hyperaktiv åtferd, som ein sannsynleg konsekvens av deira fyrste levetid.

Resultata frå denne undersøkinga må sjåast på som svært positive for adopsjonen si positive effekt. Det at også studiar viser at adopterte born har høgare IQ enn borna som blir verande att på institusjon, tyder på at adopterte born blir betre kognitivt stimulert gjennom adoptivfamilien enn på institusjon (van Ijzendoorn et al., 2005).

6 Avslutning

Føremålet med denne studien har vore å undersøke adopterte born si utvikling av sosial kompetanse frå 4-8 år, samt å sjå på samanhengene mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar for norskfødde og adopterte born i 1. og 3. klasse.

Som nemnd innleiingsvis, er sosial kompetanse og skuleprestasjonar gode indikatorar på adopterte born si utvikling og tilpassing i nye miljø. Garbarino (1985) sin definisjon av sosial kompetanse viser til at sosial kompetanse må vurderast utifrå korleis born klarer å tilpasse seg ulike miljø, samstundes som trivsel og utvikling blir fremma. Sosial kompetanse er slik sett viktig for å vurdere korleis adoptivborn med utfordringar tilpassar seg dei mikromiljøa dei ferdist i. Store deler av borna sine oppvekstmiljø vil bestå av familie, jamaldringsmiljøet og skulen. Deira tilpassing innafor desse mikrosystema kan seie mykje om den generelle tilpassinga og utviklinga dei viser over tid. Skuleprestasjonar er også ein viktig del av tilpassinga til skulen, samt at det er viktig for seinare utvikling. Både skuleprestasjonar og sosial kompetanse vil vere viktige for å seinare kunne utdanne seg og fungere i arbeidslivet (Haug, 2008). Når ein ser korleis adopterte born utviklar seg på desse områda, får ein også ein peikepinn på korleis dei tilpassar seg kulturen og samfunnet.

Resultata frå mi undersøking viser at adopterte born har ei positiv utvikling av sosial kompetanse frå 4-6 år og frå 4-8 år. Utviklinga frå 6 til 8 år viste derimot ein ikkje-signifikant reduksjon i samarbeidsdugleikar for adopterte born. Korrelasjonsanalysane viste at det var høgt samsvar mellom sosial kompetanse og skuleprestasjonar. Gjennom regresjonsanalysane i denne studien fann ein at det var særskild samarbeidsdugleikar som gav det viktigaste bidraget i å forklare variasjonen i skuleprestasjonar for både adopterte og norskfødde born. Det var også eit negativt signifikant bidrag med sjølvkontroll for både norskfødde og adopterte born i 3. klasse.

Adopterte born si utvikling må sjåast som ein heilskap som er samansett av mange, gjensidige faktorar. Gjennom drøftinga har eg forsøkt å belyse ulike sider som kan ha påverka adopterte born og deira utvikling. I lys av Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell, kan ein sjå born si utvikling som ein samansett prosess der mange ulike faktorar og miljø spelar inn, samt transaksjoner mellom dei ulike miljøa. Ein kan ikkje fastslå kva faktorar som har påverka born si utvikling, då det er eit komplekst bilete av mange påverknadar. Ved å

bruke Bronfenbrenner sin modell, har eg forsøkt å belyse det samansette bilete av moglege påverknadsfaktorar og korleis også utanforliggende indirekte forhold har innverknad. Som spesialpedagog kan det vere viktig å vere klar over det komplekse i utviklinga av born sine vanskar. Ikkje minst, kva ein som lærar og spesialpedagog kan bidra med for å støtte opp om ei positiv utvikling hos born.

Adopterte born har ofte ein utfordrande bakgrunn som mellom anna kan vere prega av utilstrekkeleg medisinsk omsorg før og etter fødsel, underernæring, omsorgssvikt, forsømming, mishandling, utrygg tilknytning og dårleg tilgang på helsetenester (Gärtner & Heggland, 2013). Derfor er det interessant at resultatata frå mi undersøking viser at adopterte born generelt har hatt ei god utvikling av sosial kompetanse. Det er opplyftande resultat med tanke på at adopterte born har ein bakgrunn som representerer dårlege utviklingsmoglegheiter. Adopsjon er det omsorgstiltaket som viser seg å ha mest positiv innverknad på born si seinare utvikling, der sjølv born frå land med svært dårlege kår viser stor framgang etter adopsjon (Dalen, 2013). Dei positive resultatata frå denne studien kan vere med å underbyggje at adopsjon kan vere ein hensiktsmessig intervensjon som gir gode moglegheiter for utvikling hos adopterte born. Det kan også gi viktige bidrag til kva ein som spesialpedagog, bør legge vekt på ved å vere ein trygg, føreseieleg støtteperson. Samstundes som ein bør ha fokus på å byggje gode relasjonar til eleven, og skape eit godt samarbeid med foreldre.

Dersom ein skulle forska vidare på internasjonalt adopterte born, kunne det vere interessant å sjå om dei same tendensane som visast i 1 og 3. klasse vil halde seg når adoptivborna når høgare klassetrinn. Det ville vere særskild interessant å fylgje med på om sjølvkontroll fortsatt held seg stabilt negativt på høgare alder i forhold til skuleprestasjonar.

Litteraturliste

- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon av 28. Februar*
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009a). *Adopsjon - til barnets beste : en utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 29. august 2008*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/ad85323a85a44682a8e2c2ce79aca53c/no/pdfs/nou200920090021000dddpdfs.pdf>.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009b). *Rundskriv om utenlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem*. Regjeringen. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/adopsjon/q-0972.-rundskriv-om-utenlandsadopsjon-med-retningslinjer-for-undersokelse-og-godkjenning-av-adoptivhjem.pdf>.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2015). *Forskrift om adopsjon av barn fra utlandet*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-01-30-72>.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. ed.). Oslo: Samlaget.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brodzinsky, D. M. (1993). Long-Term Outcomes in Adoption. *Future of Children*, 3(1), 153-166. doi:10.2307/1602410
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bufdir. (2017). *Adoptere fra utlandet gjennom en organisasjon*. Oslo. Retrieved from https://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/.
- Carli, A., & Dalen, M. (1997). *Adopsjonsfamilien: informasjon og veiledning til adoptivforeldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- Dalen, M. (2001). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39-58. doi:10.1300/J145v05n02_03

- Dalen, M. (2006). *Adopsjonsforskning*. Oslo: Forskningsetikk. Retrieved from <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/bladet-forskningsetikk/alle-utgaver/forskningsetikk-2006-2.pdf>.
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees; Logro educativo en la adopción internacional. *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, 38(2).
- Dalen, M. (2012). Cognitive Competence, Academic Achievement, and Educational Attainment Among Intercountry Adoptees: Research Outcomes from the Nordic Countries. In J. L. Gibbons & K. S. Rotabi (Eds.), *Intercountry Adoption, Policies, Practices, And Outcomes*. Ashgate: Farnham.
- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier. Rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse* (Vol. Nr 3-1999). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A.-L. (2004). *Barn adoptert fra Kina: i familien og på skolen*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- 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. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 502-517). Oslo: Cappelen Damm.
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research* (6th ed.). London: Routledge.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Fjell, A. M., & Walhovd, K. B. (2013). *Kobler selvkontroll til hjerneutvikling*. Oslo: Forskning.no. Retrieved from <http://forskning.no/hjernen-utviklingspsykologi/2013/04/kobler-selvkontroll-til-hjerneutvikling>.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development : an ecological perspective*. Columbus: C.E.
- Glennen, S. J., & Bright, B. J. (2005). Five Years Later: Language in School-Age Internationally Adopted Children. *Seminars In Speech And Language*, 26(01), 86-101. doi:10.1055/s-2005-864219

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1988). Teachers' Social Validity Ratings of Social Skills: Comparisons between Mildly Handicapped and Nonhandicapped Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6(3), 225-234. doi:10.1177/073428298800600305
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.
- Gunnar, M. R., Bruce, J., & Grotevant, H. D. (2000). International adoption of institutionally reared children: Research and policy. *Develop. Psychopathol.*, 12(4), 677-693.
- Gärtner, K., & Hegglund, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne: En kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester* Rapport (Nasjonalt folkehelseinstitutt : online), Vol. 2013:8.
- Haug, P. (2008). Skulen som sosialiseringsarena. In Ø. Kvello (Ed.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (pp. 279-303). Oslo: Gyldendal.
- Honken, N., Ralston, P. A., & Tretter, T. R. (2016). Self-Control And Academic Performance In Engineering. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*, 7(2), 47. doi:10.19030/ajee.v7i2.9831
- Howe, D. (1997). Parent-reported Problems in 211 Adopted Children: Some Risk and Protective Factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), 401-411. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01525.x
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159. doi:10.1177/0038040710368011
- Jonsborg, L., & Sørensen, P. M. (2016). *Statistikk for masterstudenter*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2012). Review of Meta-Analytical Studies on the Physical, Emotional, and Cognitive Outcomes of Intercountry Adoptees. In J. L. Gibbons & K. S. Rotabi (Eds.), *Intercountry Adoption, Policies, Practices, and Outcomes*. Farnham: Ashgate.
- Kleven, T. A. (2002a). Ikke-eksperimentelle design. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 265-287). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (Ed.) (2002b). *Begrepsoperasjonalisering*. Oslo: Unipub.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
Retrieved from
https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no.
- Kvello, Ø. (2008a). De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og agenter. In Ø. Kvello (Ed.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (pp. 155-190). Oslo: Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2008b). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. In Ø. Kvello (Ed.), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (pp. 203-331). Oslo: Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. In Ø. Kvello (Ed.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (pp. 62-81). Oslo: Gyldendal.
- Kvifte-Andresen, I. L. (1992). Behavioural 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. doi:10.1111/j.1469-7610.1992.tb00877.x
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K., & Hauge, S. (2006). *"Fra rammeprogram til handling": implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna : sluttrapport Skedsmo kommune/Fylkesmannen i Oslo og Akershus, mars 2005*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Lindblad, F., Dalen, M., Rasmussen, F., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2009). School performance of international adoptees better than expected from cognitive test results. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(5), 301-308. doi:10.1007/s00787-008-0731-7
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- McGuinness, T., & Pallansch, L. (2000). Competence of Children Adopted from the Former Soviet Union. *Family Relations*, 49(4), 457-464. doi:10.1111/j.1741-3729.2000.00457.x
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Odenstad, A., Hjern, A., Lindblad, F., Rasmussen, F., Vinnerljung, B., & Dalen, M. (2008). Does age at adoption and geographic origin matter? A national cohort study of cognitive test performance in adult inter-country adoptees. *Psychol. Med.*, 38(12), 1803-1814. doi:10.1017/S0033291708002766
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (Vol. 1995:3). Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Palacios, J. (2009). The Ecology of Adoption. In G. M. Wrobel & E. Neil (Eds.), *International Advances in Adoption Research for Practice* (pp. 71-95). West sussex: Wiley-Blackwell.
- Palacios, J., Moreno, C., & Roman, M. (2013). Social Competence in Internationally Adopted and Institutionalized Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 357-365. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Adopsjoner*. Retrieved from <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2016-06-02>.
- Sætersdal, B., & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg? Adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe.
- Sørli, M.-A. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen: Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning: Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12c/98). Oslo: NOVA.
- 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(10), 1813-1821. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.006
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Retrieved from

https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/pri nsipper_lk06.pdf.

- van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F., Poelhuis, C. W. K., & Cooper, H. (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
- Verhulst, F. C., Althaus, M., & Versluis-Den Bieman, H. J. M. (1990). Problem Behavior in International Adoptees: I. An Epidemiological Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *29*(1), 94-103. doi:10.1097/00004583-199001000-00015
- 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. 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.* (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, *62*(5), 1066-1078. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and interventions* (pp. 1-13). Bethesda: MD: National Association of School Psychologists.

Vedlegg 1 Godkjenning frå REK 4 år

Vedlegg 2



UNIVERSITETET I OSLO
DET MEDISINSKE FAKULTET

Professor dr.philos. Monica Dalen
ISP
Universitetet i Oslo
Pb. 1140 Blindern

Regional komité for medisinsk forskningsetikk
Sør-Norge (REK Sør)
Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 228 50 670

Telefaks: 228 44 661

E-post: juliannk@medisin.uio.no

Nettadresse: www.etikkom.no

Dato: 02.03.07

Deres ref.:

Vår ref.: S-07045b

S-07045b Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling. Samarbeidsprosjekt med studien "Barns sosiale utvikling" som gjennomføres ved Adferdsenteret i Oslo [2.2007.297]

Vi viser til søknad mottatt 23.1.07 med følgende vedlegg: Prosjektplan for adopsjonsprosjektet; Orienteringsskriv med samtykke til å kunne kontaktes; Informasjonsskriv med samtykkeerklæring; Intervjuguide og spørreskjema til første gangs intervju; Intervjuguide for telefonintervju; Manual for gjennomføring av samspillsoppgaver; Lagring og håndtering av personidentifiserende opplysninger skilt fra forskningsbasen; Prosjektplan for studien "Barns sosiale utvikling"

Komiteen behandlet søknaden i sitt møte torsdag 22.2.07.

Komiteen har følgende merknader til prosjektsøknaden:

Komiteen ser at studien kan ha nytteverdi og forutsetter at denne studien følger de samme etiske krav som er satt i prosjektet "Barns sosiale utvikling".

Komiteen har følgende merknader til informasjonsskrivet:

Informasjonsskrivet kan med fordel endres ved at det først i annet avsnitt endres fra "og ber dere om å delta" endres til "og forespør dere om å delta", og "På forhånd takk" strykes.

Vedtak:

Under forutsetning av at prosjektleder tar hensyn til merknadene ovenfor, tilrår komiteen at prosjektet gjennomføres.

Med vennlig hilsen

Terje Ogdén
Terje Ogdén
Leder

Julianne Krohn-Hansen
Julianne Krohn-Hansen
Sekretær

Kopi: Forskningsleder Terje Ogdén, Adferdsenteret i Oslo, Pb. 1565 Vika, 0118 Oslo

Vedlegg 2 Godkjenning frå REK

Skuleoppfølging



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

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk
Postboks 1140 Blindern
0318 Oslo

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

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

Forskningsansvarlig: Universitetet i Oslo
Prosjektleder: Monica Dalen

Endringene innebærer følgende:

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

Vurdering

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

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

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

Vedtak

Komiteen godkjenner prosjektendringen.

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

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

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

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

Vedlegg 3 Informasjonsskriv bhg.

Vedlegg 3 – Informasjon til barnehagelærer



Internasjonalt
adopterte barns
sosiale utvikling

Oslo,

Til barnehage
v/styrer

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

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

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

Takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Monica Dalen
prosjektleder

Vedlegg 4 Informasjonsskriv 1. 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 et nytt kull begynte høsten 2013. Prosjektet skal nå følge dette kullet gjennom første skoleår. Som en del av denne oppfølgingen inngår det en spørreskjemaundersøkelse til kontaktlærer i 1. klasse. Denne undersøkelsen gjennomføres av forskerne Steinar Theie og Anne-Lise Rygvold i samarbeid med prosjektlederen. Av foreldrene til et internasjonalt barn som du er kontaktlærer for, har vi fått tillatelse til å henvende oss til deg som elevens kontaktlærer. Vi ønsker å få din vurdering av hvordan eleven har det på skolen og hvordan barnet greier seg rent faglig.

For å kunne vurdere adoptivbarnas faglige og sosiale fungering på skolen i forhold til norskfødte elever, ønsker vi å ha en 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 resultataene kunne tillegges. Som en liten takk for din innsats vedlegges et gavekort på kr. 200.

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

Vedlegg 5 Informasjonsskriv 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 spørreskjemaundersøkelse 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 resultataene kunne tillegges. Som en liten takk for din innsats vedlegges et gavekort på kr. 200.

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

Vedlegg 6 Spørjeskjema 4 år

Bhg. 4 år

Prosjektet *Barnehagen og Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling*
Henvendelse til barnehagen ved 4 års alder
Prosjektleder: Professor Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk
Postboks 1140 Blindern
0318 Oslo



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

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

KODENUMMER

Kodenummer for skjemaet (4 siffer og 2 bosktaver)

OM DEG SELV

Kjønn:

Mann Kvinne

Hva slags stilling har du?

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

Hva slags utdanning har du?

- Førskolelærer
 Spesialpedagog
 Lærer
 Fagarbeider
 Annen: _____

Hvor mange år til sammen har du arbeidet i barnehage?

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

år

måneder

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

Ja Nei Usikker

OM BARNEGRUPPEN

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

Navn på gruppen eller avdelingen:

barn

Laveste alder på barna i denne gruppen

Høyeste alder på barna i denne gruppen

Hvor mange av barna i denne gruppen har fulltidsplass?

år

år

barn

Kontakt :oss gjerne: Monica dalen, prosjektleder, mobil 91514318, e-post: monica.dalen@isp.uio.no
Kristin Vonheim, forsker, mobil 99008824, e-post: kristin.vonheim@isp.uio.no

1

Prosjektet *Barnehagen og Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling*
 Henvendelse til barnehagen ved 4 års alder
 Prosjektleder: Professor Monica Dalen
 Institutt for spesialpedagogikk
 Postboks 1140 Blindern
 0318 Oslo



BFBM variablene

SOSIAL KOMPETANSE

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

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

Kontakt :oss gjerne: Monica dalen, prosjektleder, mobil 91514318, e-post: monica.dalen@isp.uio.no
 Kristin Vonheim, forsker, mobil 99008824, e-post: kristin.vonheim@isp.uio.no

2

SH = Selvhverdet
 SK = Selvkontroll
 E = Empati

L = Lek
 P = Prosocial atferd
 T = Tilpassing

Prosjektet *Barnehagen og Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling*
 Henvendelse til barnehagen ved 4 års alder
 Prosjektleder: Professor Monica Dalen
 Institutt for spesialpedagogikk
 Postboks 1140 Blindern
 0318 Oslo



	Hvor ofte					
	1 Svært sjelden	2 Sjelden	3 Av og til	4 Ofte	5 Svært ofte	
24 Rydder opp etter seg når leken/aktiviteten avsluttes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	T
25 Kan stå imot gruppepress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SH
26 Inngår kompromisser i konfliktsituasjoner, f.eks. ved å endre på egne meninger eller fire på egne ønsker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SK
27 Gjenkjenner, og kan sette ord på, andres følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	E
28 Får lett venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L
29 Sier noe hyggelig, gir komplimenter, til de andre barna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	P
30 Sier tydelig ifra når hun/han synes noe er urettferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SH
31 Kan styre sinnet sitt i konflikter med voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SK

BARNETS ATFERD - HVOR OFTE

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

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

Kontakt :oss gjerne: Monica dalen, prosjektleder, mobil 91514318, e-post: monica.dalen@isp.uio.no
 Kristin Vonheim, forsker, mobil 99008824, e-post: kristin.vonheim@isp.uio.no

3

Vedlegg 6 Spørjeskjema 3. klasse

Spørreskjema til lærere

Adopsjonsstudien 3.klasse

UNIVERSITETET I OSLO

Monica Dalen, Anne-Lise Rygvold, Steinar Theie

GENERELT

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

KLASSEN

5. Hvor mange elever er det i klassen? _____
- | | | | | | |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| 6. Har klassen hatt vikarer inneværende skoleår? | <input type="checkbox"/> | nei | 1-2
ganger | 3-4
ganger | 5 ganger
el. mer |
| 7. Hvordan er klassens faglige nivå? | | | over
middels | middels | under
middels |
| 8. Hvordan er elevens faglige nivå? | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Eleven har et godt forhold til sine klassekamerater? | <input type="checkbox"/> | i liten
grad | <input type="checkbox"/> | i noen
grad | <input type="checkbox"/> |
| 10. Eleven har et godt forhold til deg som kontaktlærer? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | i stor
grad | <input type="checkbox"/> |
| 11. Eleven har et godt forhold til de andre lærerne? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | i meget
stor
grad | <input type="checkbox"/> |
| 12. Eleven klarer seg faglig bra på skolen? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 13. Eleven liker å gjøre lekser? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| 14. Eleven er motivert for skolearbeidet? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| | | | aldri/
sjelden | av og til | ofte |
| 15. Har eleven blitt ertet/plaget i løpet av 3.klasse? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | svært
ofte |
| | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SAMARBEID MED HJEMMET

	lite godt	ganske godt	godt	meget godt
16. Hvordan vurderer du samarbeidet med elevens foreldre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i liten grad	i noen grad	i stor grad	i meget stor grad
17. I hvilken grad støtter foreldrene opp om skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. I hvilken grad hjelper foreldrene eleven med lekser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPESIELL HJELP PÅ SKOLEN

	nei	ja
19. Har eleven fått noen form for spesiell hjelp i løpet av 3.klasse? Hva slags hjelp? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ingen/ liten nytte	noe nytte	god nytte	meget god nytte
20. Hvis eleven får spesiell hjelp i dag: Hvilken nytte har eleven, etter din mening, av denne hjelpen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			nei	ja
21. Trenger eleven, etter din mening mer hjelp enn det han/hun får i dag?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	i liten grad	i noen grad	i stor grad	i meget stor grad
22. I hvor stor grad yter eleven i samsvar med sine forutsetninger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPRÅKFERDIGHETER

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

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

LÆRING; Lesing, Skrivning, Regning

Nedenfor er en liste med utsagn som beskriver barns læring av lesing, skrivning og regning. For hvert utsagn krysser du av for om beskrivelsen **stemmer bra**, om den **stemmer i blant** eller **stemmer ikke**. Noen spørsmål kan være vanskelig å besvare. Forsøk allikevel å svare på alle spørsmålene ut fra hva du vet.

	stemmer ikke	stemmer i blant	stemmer bra
1. Har større problemer med leseinnlæringen enn det man kan forvente sammenlignet med hvordan barnet lærer på andre områder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Har problemer med å forstå det han/hun leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Har problemer med å lese i passe tempo ved høytlesning (leser for langsomt, for raskt, får ikke flyt i lesningen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Liker ikke å lese (unngår for eksempel å lese bøker)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gjetter mye når han/hun leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Har problemer med å stave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Har problemer med å forme bokstaver, skrive pent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Har problemer med å uttrykke seg skriftlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Har problemer med å lære grunnleggende regneferdigheter (legge sammen, trekke fra)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Har problemer med å forstå uoppstilte regnestykker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Har problemer med å bruke regneregler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Har problemer med å lære multiplikasjonstabellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Har problemer med hoderegning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Har problemer med å oppfatte eller forstå instruksjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Har problemer med å forstå eller bruke abstrakte begreper, for eksempel begreper som angir mengde, størrelse, retning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Har problemer med å delta i diskusjoner med kamerater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Har problemer med å tilegne seg fakta eller kunnskap om verden rundt seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stemmer ikke	stemmer i blant	stemmer bra
19. Synes det er vanskelig å skifte strategi når det er nødvendig (for eksempel å forsøke å finne en ny løsning når han/hun har kjørt seg fast, eller å forandre arbeidsmetode når oppgavene forandres)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Har problemer med å følge voksnes forklaringer eller instruksjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Har problemer med å løse abstrakte oppgaver (dvs er avhengig av konkrete læremidler som kan sees og berøres)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Har problemer med å holde fast ved og fullføre en oppgave, forlater den ofte halvferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Er umotivert for skolearbeid eller lignende læresituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Er langsam/omstendelig i læresituasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Holder alt for høyt tempo, 'slurver i vei'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Kan ikke ta ansvar for sine plikter alene, trenger mye tilsyn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Er uselvstendig, må stadig ha bekreftelse, vil vite om han/hun gjør riktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>