

Læreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og problematferd i første og tredje klasse

Daniel Kvarstein



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITET I OSLO

Høst 2017

Læreres vurderinger av
internasjonalt adopterte barns
sosiale kompetanse og
problematferd i første og tredje
klasse

© Daniel Kvarstein

År: 2017

Tittel: Læreres vurderinger av internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse og problematferd i første og tredje klasse

Forfatter: Daniel Kvarstein

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

Trykk: Levert elektronisk

Sammendrag

Formålet med oppgaven er å sammenligne læreres vurderinger av internasjonalt adopterte og ikke-adopterte barns sosiale kompetanse og problematferd i første- og tredje klasse. Det andre formålet er å se på internasjonalt adopterte barns utvikling fra første- til tredje klasse.

I studien er det formulert to problemstillinger:

I hvilken grad er det forskjell på hvordan lærere vurderer internasjonalt adopterte- og ikke-adopterte barns sosiale ferdigheter og problematferd i første og tredje klasse?

Hvordan utvikler internasjonalt adopterte barn seg fra første til tredje klasse?

Barn adoptert fra utlandet har ofte hatt en tøff start på livet som inkluderer opphold på institusjon og flere omsorgsovertakelser. Tidligere forskning på området har avdekket en rekke risikofaktorer knyttet til å være adoptert. Tidligere funn peker bl.a. på lavere sosial, høyere, kompetanse, økt grad av atferdsproblemer og hyppigere henvisninger til psykisk helsevern. Adoptivforskningen har siden 2000-tallet gjort positive funn som tyder på at internasjonalt adopterte klarer seg bedre enn resultater fra tidlige studier tydet på. Adopsjon innebærer for de fleste barn at de går fra et miljø preget av mangel på både materielle og emosjonelle ressurser, til en adopsjonsfamilie som skaper et trygt og godt oppvekstmiljø. Adopsjonsfamilien som beskyttende faktor har av flere studier fått æren for at det går så bra med internasjonalt adopterte barn som det gjør. Til tross for positive funn synes det fortsatt å finnes en viss risiko knyttet til å være internasjonalt adoptert. Også i nyere studier finner mange at adopterte f.eks. viser større grad av problematferd enn ikke-adopterte, men forskjellene er små.

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i datamateriale fra forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier og på skolen». Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming, med survey som metode. Alle analyser er gjort i SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Også i denne studien ble det funnet relativ små og få forskjeller på læreres vurderinger av internasjonalt adopterte og ikke-adopterte barns sosiale kompetanse og problematferd. Lærerne vurderer samarbeidet med internasjonalt adopterte barns foreldre som litt bedre enn med ikke-adoptertes foreldre i første- og tredje klasse. I tredje klasse utviser internasjonalt

adopterte barn mere problematferd enn ikke adopterte, men forskjellene er stort sett små. Adopterte jenter utviser mer hyperaktivitet og eksternalisert problematferd enn ikke-adopterte jenter, og forskjellene er av middels styrke. Resultatene bekrefter tidligere funn på området, hvor internasjonalt adopterte barn generelt sett, og jenter spesielt, har utmerket seg når det gjelder problematferd.

Forord

Prosessen med å ferdigstille denne oppgaven har vært lang og til tider utfordrende, men nå føles det ordentlig godt å være i mål. Det har vært en svært lærerik opplevelse, men ble kanskje mer utfordrende enn jeg forestilte meg til å begynne med.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Monica Dalen for den tålmodigheten og godheten hun har vist meg under hele løpet. Uten hennes vedvarende tillitt til meg er det vanskelig å se for seg at denne oppgaven ville kommet i land.

Jeg vil også takke Steinar Theie for den hjelpen han har bidratt med.

Daniel Kvarstein

Oslo, November 2017

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Introduksjon | 1 |
| 1.1 | Tema | 1 |
| 1.2 | Formål..... | 2 |
| 1.3 | Problemstilling..... | 2 |
| 1.4 | Begrepsavklaring | 2 |
| 2 | Adopsjon | 3 |
| 2.1 | Historien så langt. | 4 |
| 2.2 | Å adoptere..... | 4 |
| 2.3 | Den nye familien | 5 |
| 2.4 | De Adopterte..... | 7 |
| 2.4.1 | Institusjonsliv. | 7 |
| 2.4.2 | Jeg er norsk, er jeg ikke? | 8 |
| 2.4.3 | De som ble igjen..... | 9 |
| 2.5 | Adopsjon i en globalisert verden | 10 |
| 3 | Resiliens | 12 |
| 3.1 | Hva er resiliens? | 12 |
| 3.2 | Risiko & Risikofaktorer..... | 13 |
| 3.3 | Beskyttelsesfaktorer..... | 15 |
| 4 | Problematferd | 18 |
| 4.1.1 | Hva er problematferd?..... | 18 |
| 4.1.2 | Problematferd og atferdsproblemer..... | 19 |
| 4.1.3 | Hvorfor utvikler noen internasjonalt adopterte barn atferdsproblemer? | 19 |
| 4.1.4 | Konsekvenser av atferdsproblemer | 20 |
| 4.2 | Former for problematferd | 21 |
| 4.2.1 | Internalisert problematferd | 21 |
| 4.2.2 | Eksternalisert problematferd | 22 |
| 4.2.3 | Hyperaktivitet..... | 22 |
| 5 | Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse..... | 24 |
| 5.1 | Sosiale ferdigheter eller sosial kompetanse? | 24 |
| 5.2 | Utvikling av sosial kompetanse | 25 |
| 5.3 | Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse..... | 26 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.4 | Sosiale ferdighetsdimensjoner | 27 |
| 5.4.1 | Samarbeid..... | 27 |
| 5.4.2 | Selvkontroll | 27 |
| 5.4.3 | Selvhevdelse..... | 28 |
| 6 | Metode..... | 29 |
| 6.1 | Forskningsdesign | 29 |
| 6.2 | Validitet | 30 |
| 6.2.1 | Statistisk Validitet | 30 |
| 6.2.2 | Begrepsvaliditet..... | 31 |
| 6.2.3 | Ytre Validitet..... | 31 |
| 6.3 | Utvalget | 32 |
| 6.3.1 | Opprinnelsesland..... | 32 |
| 6.3.2 | Utvalget i skolestudien | 33 |
| 6.4 | Spørreskjema & skalaer..... | 34 |
| 6.4.1 | Survey som metode | 34 |
| 6.4.2 | SSRS..... | 35 |
| 6.4.3 | Sosiale ferdigheter..... | 35 |
| 6.4.4 | Problematferd | 36 |
| 6.4.5 | Skolen..... | 36 |
| 6.5 | Statistiske analyser | 37 |
| 6.5.1 | Sammenligning av middelerverdier | 37 |
| 6.5.2 | Korrelasjon | 38 |
| 6.5.3 | Reliabilitetsanalyser | 39 |
| 6.6 | Begrensninger..... | 40 |
| 6.7 | Etiske hensyn..... | 41 |
| 7 | Resultater..... | 42 |
| 7.1 | Første klasse. | 42 |
| 7.1.1 | Korrelasjon - første klasse (adopterte). | 43 |
| 7.1.2 | Adopterte og ikke-adopterte - Sammenligning. | 44 |
| 7.1.3 | Jenter i første klasse - Sammenligning..... | 45 |
| 7.1.4 | Gutter i første klasse – Sammenligning | 46 |
| 7.2 | Tredje klasse. | 47 |
| 7.2.1 | Korrelasjon – tredje klasse (adopterte)..... | 47 |

| | | |
|-------|--|----|
| 7.2.2 | Adopterte og ikke-adopterte - Sammenligning | 49 |
| 7.2.3 | Jenter i tredje klasse – Sammenligning | 50 |
| 7.2.4 | Gutter I tredje klasse – Sammenligning | 51 |
| 7.3 | Utvikling..... | 52 |
| 7.3.1 | Jenter – første til tredje klasse | 53 |
| 7.3.2 | Gutter – første til tredje klasse | 54 |
| 8 | Drøfting av funn | 55 |
| 8.1 | Skolen | 56 |
| 8.2 | Problematferd | 57 |
| 8.3 | Sosiale ferdigheter | 58 |
| 8.4 | Sammenhenger og korrelasjon | 59 |
| 8.5 | En rettferdig sammenligning? | 60 |
| 8.6 | Konklusjon..... | 61 |
| | Litteraturliste | 63 |
| | Vedlegg 1 NSD | 66 |
| | Vedlegg 2 REK | 67 |
| | Vedlegg 3 Lærerskjema | 69 |
| | Vedlegg 4 Brev til kontaktlærer | 75 |
| | Tabell 1a: Fordeling over opprinnelsesland ved ankomst..... | 32 |
| | Tabell 1b: utvalgets fordeling på kjønn og adoptert/ ikke-adoptert i første og tredje klasse ... | 33 |
| | Tabell 2: Korrelasjoner mellom variabler i 1. klasse (bare adopterte)..... | 43 |
| | Tabell 3: Sammenligning av adopterte og ikke-adopterte i første klasse. | 44 |
| | Tabell 4a: Sammenligning av ikke-adopterte- og adopterte jenter i 1. klasse | 45 |
| | Tabell 4b: Sammenligning av adopterte- og ikke-adopterte gutter i 1. klasse..... | 46 |
| | Tabell 5: Korrelasjoner mellom variabler i 3. klasse (bare adopterte)..... | 47 |
| | Tabell 6: Sammenligning av adopterte og ikke-adopterte i tredje klasse. | 49 |
| | Tabell 7a: Sammenligning av adopterte- og ikke-adopterte jenter i 3. klasse | 50 |
| | Tabell 7b: Sammenligning av adopterte- og ikke-adopterte gutter i 3. klasse..... | 51 |
| | Tabell 8: Analyse av utvikling for adopterte med Paired Samples T-test..... | 52 |
| | Tabell 9a: Analyse av utviklingen til adopterte jenter med Paired Samples T-test. | 53 |
| | Tabell 9b: Analyse av utviklingen til adopterte gutter med Paired Samples T-test..... | 54 |

1 Introduksjon

Under presenteres undersøkelsens tema, formål, problemstilling og oppbygning. Til sist kommer en kort begrepsavklaring hvor, noe av undersøkelsens begrepsbruk vil bli gjort rede for.

1.1 Tema

Internasjonal adopsjon er et tema mange har et forhold til gjennom populærkulturen, eller ved at man kjenner noen som har adoptert eller noen som har blitt adoptert. I populærkulturen blir internasjonal adopsjon ofte fremstilt som en redningsaksjon (Bystrom, 2011) ovenfor barn som ellers ville vokst opp under kummerlige forhold. I Norge er det stort sett par som ikke kan få barn selv som velger å adoptere. Noen oppgir først og fremst altruistiske motiver som årsak til adopsjon, men dette var nok mer vanlig under adopsjonsboomen på 70-tallet hvor mange familier tok inn barn som kom fra konfliktsoner som Korea og Vietnam (Gärtner & Heggland, 2013). Selv om det i dag stort sett er infertilitetsproblemer som er årsaken til adopsjoner, vil nok ønsket om å gi barn en bedre oppvekst være en motivasjonsfaktor. Adopsjon regnes som en positiv intervensjon til barnas beste, noe som i stor grad er underbygget av forskningen på området (Christoffersen, 2012; Juffer et al., 2011; Juffer & van Ijzendoorn, 2005).

Selv om adopterte barn stort sett klarer seg like bra som ikke-adopterte (Gärtner & Heggland, 2013; Juffer & van Ijzendoorn, 2005), tyder adopsjonsforskningen på at internasjonalt adopterte barn i høyere grad er utsatt for risikofaktorer knyttet til vansker innenfor noen områder, bl.a. lærevansker og problematferd (Gibbons & Rotabi, 2012; Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Denne studien baserer seg på datamateriale fra det longitudinelle forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier og på skolen» (adopsjonsprosjektet) med Monica Dalen som prosjektleder. Det er i alt 119 adopterte barn som er blitt fulgt opp i dette prosjektet. Prosjektet har gjennom intervju og spørreskjema samlet data fra foreldre, førskolelærere og lærere. Denne undersøkelsen vil være begrenset til områdene sosiale ferdigheter, sosial kompetanse og problematferd i første- og tredje klasse. Dette er på grunn av mine egne interesser, faglige fordypning og med hensyn til undersøkelsens omfang. Data er hentet fra svar på spørreskjemaene «Spørreskjema for lærere

– Adopsjonsstudien 2012» og «Spørreskjema for lærere – Adopsjonsstudien 2013» (se vedlegg 3).

1.2 Formål

Formålet med undersøkelsen er å sammenligne læreres vurderinger av internasjonalt adopterte- og ikke-adopterte barns problematferd og sosiale ferdigheter i første- og tredje klasse. Studien vil også se på utvikling og forskjeller i adoptivgruppen over tid, og mellom gutter og jenter. Adopsjonsprosjektet har hatt et samarbeid med Atferdssenteret ved Universitet i Oslo, hvor tilsvarende vurderinger er gjort av ikke-adopterte frem til barna var fire år («Barns Sosiale Utvikling»: Atferdssenteret). I første- og tredje klasse har adopsjonsprosjektet stått for kontrollgrupper. De ikke-adopterte barna er ikke de samme i første og tredje klasse. Det medfører at de egner seg for sammenlikning på de individuelle trinnene, men ikke for å sammenlikne utvikling. Analyse av utvikling for ikke-adoptert barn inngår derfor ikke i undersøkelsen.

1.3 Problemstilling

Undersøkelsen opererer med to problemstillinger som utforskes gjennom analyse av kvantitative data, og drøfting opp mot relevant teori.

I hvilken grad er det forskjell på hvordan lærere vurderer internasjonalt adopterte- og ikke-adopterte barns sosiale ferdigheter og problematferd i første og tredje klasse?

Hvordan utvikler internasjonalt adopterte barn seg fra første til tredje klasse?

1.4 Begrepsavklaring

I forskningslitteraturen er det vanlig å skille mellom nasjonal adopsjon; som er adopsjon innenfor samme land, og internasjonal adopsjon; som er adopsjon over landegrensene. Barna i utvalget er internasjonalt adopterte, men vil som regel bli referert til som adopterte, med mindre det er nødvendig å skille mellom de to formene for adopsjon. Undersøkelsen er basert på data fra forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier og på skolen» med Monica Dalen som prosjektleder. Forskningsprosjektet vil stort sett bare bli omtalt som adopsjonsprosjektet.

2 Adopsjon

Adopsjon er en omsorgsovertakelse hvor barn som ikke er ønsket av egen familie, eller har mistet sin familie, eller ikke lengre kan tillates å forbli i familiens omsorg av hensyn til barnets egen interesse, eller får en ny familie. I tillegg kommer stebarnsadopsjoner. Dette innebærer at barnet får samme rettsstilling i den nye familien som biologiske barn, og at barnet mister alle juridiske bånd til sin opprinnelige slekt (Adopsjonsloven, 1986). Adopsjon kan også defineres som «en intervensjon for barn med en vanskelig start i livet» (Gärtner & Heggland, 2013), hvor målet er å gi barnet et trygt hjem hvor han eller hun kan få en god oppvekst med alle de mulighetene for utvikling og selvrealisering barn har rett på.

Forskningen innen internasjonale adopsjoner tyder på at intervensjonsaspektet ved adopsjoner er ivaretatt, nesten utover hva som ville vært rimelig å forvente (Juffer et al., 2011).

Konsensusen på feltet er at internasjonalt adopterte barn stort sett klarer seg like bra som ikke-adopterte barn (Gärtner & Heggland, 2013; Juffer et al., 2011; Juffer & van Ijzendoorn, 2005), selv om de som gruppe har en noe høyere risiko for vansker innenfor områdene lærevansker, problematferd (spesielt i tidlig skolealder), tilknytning, og for å bli henvist til psykisk helsevern (Gibbons & Rotabi, 2012; Juffer et al., 2011; Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Internasjonalt adopterte klarer seg bedre enn søsken og sammenlignbare barn som blir igjen i opprinnelseslandet, i fosterhjem eller andre familiebaserte ordninger (Christoffersen, 2012). Internasjonalt adopterte utviser mindre grad av atferdsproblemer og blir sjeldnere henvist til psykisk helsevern enn nasjonalt adopterte (Juffer & van Ijzendoorn, 2005)

Adopsjonsforskningen skiller i hovedsak mellom to typer adopsjon: nasjonale- og internasjonale adopsjoner. Nasjonale adopsjoner inkluderer stebarnsadopsjoner og adopsjon av fosterbarn, og har fått lite oppmerksomhet i adopsjonsforskningen i Norge (NOU 2009: 21). Stebarnsadopsjoner er per i dag mer utbredt enn internasjonale adopsjoner (150>126) (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Adopsjon av fosterbarn forekommer noen ganger uten biologiske foreldres samtykke, men dette er riktignok svært sjeldent (NOU 2009: 21). Denne undersøkelsen bruker et utvalg bestående av *internasjonalt* adopterte barn. Dette er barn som har blitt forlatt av sine biologiske foreldre på grunn av fattigdom, dødsfall eller andre årsaker. Det inkluderer også barn som har blitt omplassert gjennom offentlige instanser av hensyn til barnas egen interesse.

2.1 Historien så langt.

Frem til slutten av 1960-tallet var stort sett alle adopsjoner i Norge nasjonale adopsjoner (Gärtner & Hegglund, 2013; Sætersdal & Dalen, 1999). Nasjonale forhold som nye prevensjonsmidler, en mer liberal abortlovgivning og bedre sosiale og økonomiske forhold førte til at antallet nasjonale adopsjoner sank dramatisk (Gärtner & Hegglund, 2013; Sætersdal & Dalen, 1999). Fra 1972 lå antallet nasjonale og internasjonale adopsjoner omtrent likt, og etter det økte antallet internasjonale adopsjoner i forhold til nasjonale adopsjoner, og i antall adopsjoner i året (Sætersdal & Dalen, 1999). Denne økningen fortsatt frem til 2002 da det ble formidlet 785 internasjonale adopsjoner. Fra 2003 begynte antallet internasjonale adopsjoner å synke kraftig, og i 2017 ligger antallet på rekordlave 126 (Statistisk Stentralbyrå, 2017). Den store nedgangen i antallet internasjonale adopsjoner skyldes blant annet at økt fokus på menneskehandel i opprinnelseslandene har ført til strengere praksis rundt internasjonal adopsjon (NOU 2009: 21). I Kina har opphevelse av ettbarnspolitikken og en økt satsing på nasjonale adopsjoner fremfor internasjonale, ført til kraftig reduksjon av antallet kinesiske barn adoptert til Norge. Satsingen på nasjonale adopsjoner fremfor internasjonale, er i tråd med både Barnekonvensjonen- og Haagkonvensjonens anbefalinger og krav til nasjonalstater (Barne- og familiedepartementet, 1991; Hague Conference on Private International Law, 1993).

Etter hvert som adopsjonsorganisasjonene må forflytte seg til stadig nye land for å kunne formidle adopsjoner, ser det ut til at flere av barna som kommer har større behov for spesiell hjelp og støtte på grunn av svært vanskelige forhold før adopsjon (NOU 2009: 21). Mange av de nye opprinnelseslandene er preget av fattigdom, alkoholisme og krig, og det er sannsynlig at internasjonalt adopterte også i fremtiden vil være mer krevende for både adoptivforeldre og hjelpeapparatet.

2.2 Å adoptere

Med mindre foreldrene har en nær tilknytning til det landet de vil adoptere barn fra, som statsborgerskap eller oppvekst, må de begynne adopsjonsprosessen ved å få en bekreftelse om adopsjonsformidling fra en av tre godkjente adopsjonsorganisasjoner (Adopsjonsforum, InorAdopt & Verdens Barn). Adopsjonsprosessen har mange faser og tar ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016) (Bufdir) ca. 3 til 6 år. Denne ventetiden kommer i

tillegg til ventetiden mange har gjennomgått mens de har prøvd å få biologiske barn. Deretter må de vordende foreldrene delta på et adopsjonsforberedende kurs for å kunne bli godkjent som adoptivsøkere. Selve godkjenning innebærer søkerne innfrir kriterier knyttet til alder, helse og økonomi beskrevet i «Rundskriv om utenlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem» (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009). Kriteriene er ment å sikre adoptivbarna et godt og stabilt hjem over tid. I tillegg foretar Bufdir en utredning av søkerne som ser på andre kriterier, som egnethet og familiesituasjon. Veien til forhåndssamtykke involverer flere trinn som jeg ikke skal komme inn på her (se <https://www.bufdir.no/> for en fullstendig beskrivelse av prosessen). Når forhåndssamtykke endelig er gitt følger ventetiden i adopsjonskø, før en beskjed om tildeling av barn endelig kommer fra adopsjonsorganisasjonen. Å adoptere er med andre ord en lang og forholdsvis innviklet prosess, som i seg selv krever ressurssterke foreldre, hvis de skal holde løpet ut. I Norge er det foreløpig ikke noen offentlig oppfølging utover det ordinære helsetilbudet etter at omsorgsovertagelsen er fullbyrdet (Vonheim, 2013).

2.3 Den nye familien

Etableringen av en adoptivfamilie er annerledes enn i biologiske familier. En del av de tingene som kommer av seg selv ved et fullbyrdet svangerskap krever en større innsats for å oppnå. En vanskelig start på livet kan gjøre adoptivbarna sårbare i møte med nye foreldre (Vonheim, 2013). Omsorgssvikt, mishandling og institusjonsforhold fører ofte til at barn får tilknytningsvansker, men tilknytningsmønstre kan forandres og forbedres gjennom en trygt og støttende familiemiljø (Palacios, Román, Moreno, León, & Peñarrubia, 2014). Det er lett å forestille seg at perioden hvor barnet er preget av tilknytningsvansker vil være vanskelig for familien. Forhåpentligvis er foreldrene gjennom en lang ventetid og deltakelse på adopsjonsforberedende kurs, blitt kjent med spesielle utfordringer knyttet til adopsjon, og er godt forberedt. Vonheim (2013) etterlyser riktignok tilbud fra det offentlige etter fullført omsorgsovertagelse, bl.a. i form av intervensjoner for å hjelpe foreldrene i den vanskelige etableringsfasen.

Første bølge av internasjonale adopsjoner var i stor grad motivert av et ønske om å hjelpe barn i nød, og mange av familiene som adopterte hadde allerede barn fra før (Sætersdal & Dalen, 1999). I dag skjer de fleste adopsjoner på grunn av ufrivillig barnløshet (Sætersdal & Dalen, 1999). Barnløshet oppleves oftest som en livskrise preget av sorg, savn og en følelse

av mindreverd (Sætersdal & Dalen, 1999). Å få muligheten til å adoptere et barn kan oppleves som en gave, og når barnet endelig kommer er det knyttet mange forventninger til hvordan den nye familien skal fungere sammen.

Adoptivforeldre som gruppe skiller seg fra biologiske foreldre på en del områder. De er høyere utdannet, har høyere sosioøkonomisk status og de er ofte eldre. Det kan skyldes at de har prøvd å få barn i flere år før de satte i gang en langtrukken adopsjonsprosess (Gärtner & Heggland, 2013). Når de endelig blir foreldre synes de å være svært motiverte til å gi omsorg, og det har bl.a. vist seg at de hjelper oftere til med lekser enn andre foreldre (Gibbons & Rotabi, 2012; Gärtner & Heggland, 2013). Adoptivforeldre ønsker ofte ett tett samarbeid med skolen og deltar på stort sett alle foreldremøter og foreldretilstelninger (Dalen, 2006). I noen tilfeller kan adoptivforeldre oppleves som overbeskyttende og krevende av pedagogisk personale (Lyngvi & Rygvold, 2008). Siden adoptivforeldre ofte sitter på store mengder kunnskap om adoptivbarns spesielle utfordringer kan det oppstå et asymmetrisk forhold mellom lærer og forelder (Dalen, 2006).

For høye forventninger til adoptivbarna kan oppleves som stressende for dem, og ha negative konsekvenser for barnas utvikling (Gärtner & Heggland, 2013; Palacios et al., 2014). Det er derfor viktig at foreldrene er flinke til å se barnet for det hun eller han er, og ikke som ut i fra uoppfylt potensiale. I sin metaanalyse foreslår Juffer og van Ijzendoorn (2005) at adoptivforeldres høyere sosioøkonomiske status, og tilsvarende høye forventninger til barnets utvikling og prestasjoner, kan være noe av årsaken til at adoptivbarn blir henvist til spesialpedagogiske og barnepsykiatriske tjenester i større grad enn ikke-adopterte. Dette trenger ikke være negativt da tidlig innsats kan være avgjørende for utvikling og trivsel, men det er uheldig hvis dette fører til unødvendig stigmatisering.

Til slutt er det viktig å poengtere at behovet og ønsket om å bli forelder ikke er den overordnede hensikten med adopsjon, selv om det nok er hovedmotivasjonen til de fleste adoptivforeldre. Den overordnede hensikten med adopsjon er å gi trygge oppvekstforhold for barn som ellers ikke ville hatt foreldre (NOU 2014: 9).

2.4 De Adopterte

Hva kjennetegner adopterte barn? Selv om adoptivbarn er en uensartet gruppe finnes det en del bakgrunnsfaktorer som er felles for alle adopterte barn. Alle adoptivbarn har opplevd separasjon fra sin biologiske familie, slekt og andre nære omsorgspersoner, noen har opplevd flere på grunn av omplasseringer (Sætersdal & Dalen, 1999). Det store flertallet adopterte barn har hatt en vanskelig start på livet. Forekomsten av pre- og postnatale skader på grunn av vanskelige forhold under svangerskap, fødsel og barseltid forekommer oftere blant adopterte enn blant andre barn (Sætersdal & Dalen, 1999). Som nevnt i innledningen til kapittelet går det stort sett bra med de adopterte barna, overraskende bra kanskje, med tanke på hvilke risikofaktorer de har blitt utsatt for.

2.4.1 Institusjonsliv.

Opphold på institusjon har vist seg å være svært skadelig for barns utvikling. Studier som har sammenlignet institusjonsliv med oppvekst i et hjem har funnet at barnehjem gir barna færre muligheter til å lære seg nye ting, eller for å øve seg til å bli bedre, de gir ikke nok motivasjon i form av ros eller oppfordringer, og de tilpasser seg i liten grad individets behov (Morison & Ellwood, 2000). Barn fra særlig dårlige institusjoner risikerer også feil- og underernæring, noe som kan påvirke kognitiv utvikling (Morison & Ellwood, 2000). IJzendoorn og kollegaer introduserer termen strukturell forsømmelse (structural neglect) for å beskrive følgene et institusjonsopphold kan ha for barn (van Ijzendoorn et al., 2011). Institusjonell forsømmelse handler om måten institusjonene er organisert på, og hvordan de i kraft av måten de operer på feiler i å gi barn det de trenger for normal utvikling. Både fysisk og kognitiv vekst kan bli hemmet på grunn av minimale ressurser og fravær av stabile og nære omsorgspersoner (van Ijzendoorn et al., 2011). Selv om det ser ut til at flere adoptivbarn enn før kommer fra fosterhjemsordninger, har majoriteten av adoptivbarn også i dag vært på institusjon i kortere eller lengre tid før adopsjon (Juffer et al., 2011). Hvor lang tid barn har tilbrakt på institusjon før de blir plassert i en familie har vist seg å være nært knyttet til mulighetene for normal utvikling (Morison & Ellwood, 2000; van Ijzendoorn et al., 2011). Adopsjon kan være en mulighet for å komme seg igjen etter å ha blitt frarøvet muligheten til normal utvikling i en periode. Følgende av opphold på institusjon har heldigvis vist seg å være reverserbare på mange områder (Juffer & van Ijzendoorn, 2005; van Ijzendoorn et al., 2011).

Kjensgjerningen at det går så bra som det gjør med de aller fleste adoptivbarn, er et testament til barns resiliens, men menneskelig plastisitet har også sine grenser (Borge, 2010a; van Ijzendoorn et al., 2011). Det er viktig at adoptivforeldre og profesjonelle omsorgsgivere er klar over at det finnes grenser for hvor bra/fort barn kommer seg etter å ha blitt utsatt for tidlig deprivasjon. Adoptivbarn må slippe å forholde seg til forventninger som kan være urealistiske og føre til stress (Palacios et al., 2014).

2.4.2 **Jeg er norsk, er jeg ikke?**

I motsetning til nasjonalt adopterte, har internasjonalt adopterte ofte et utseende som er tydelig annerledes i forhold til sin familie. Dette gjør at de lett blir identifisert som adopterte, men kan også føre til at de blir tatt for å være innvandrere, eller asylsøkere (Sætersdal & Dalen, 1999). Dette til tross for at barn som er adoptert på et tidlig tidspunkt ikke vil huske noe annet liv enn i det nåværende hjemlandet.

Vi vet etter hvert mye om konsekvensene av for dårlig omsorg og hyppige omplasseringer i tiden før adopsjon, men finnes det faktorer som best kan forklares ut i fra adopsjonserfaringen i seg selv? I en longitudinell studie i gjort i Leiden i Nederland prøvde man å finne svar på dette spørsmålet (Juffer et al., 2011). Utvalget besto av barn som hadde blitt adoptert ved en gjennomsnittsalder på 11 uker. Over halvparten av barna hadde levd med sin biologiske mor frem til adopsjonstidspunktet, mens de resterende kom fra korte opphold på institusjoner som beskrives som relativt gode. Forfatterne (Juffer et al., 2011) argumenterer for at dette gjør studien egnet for å kunne se på effekten av selve adopsjon, relativt lite påvirket av preadopsjonelle erfaringer. Adoptivbarna var på nivå med ikke-adopterte når det gjaldt kognitiv evne, selvtillit og tidlig tilknytningsatferd, mens de viste større grad av atferdsproblemer, både eksternaliserte og internaliserte. I studien ble det funnet indikasjoner på at problematferden kunne predikeres av et ønske om å være hvit og et ønske om å være født i adoptivfamilien (Juffer et al., 2011).

Sætersdal & Dalen (1999) beskriver også denne dimensjonen ved å være internasjonalt adoptert. Mange av barna i deres studie ga uttrykk for at de følte ubehag ved å bli sammenliknet og identifisert med innvandrings- og flyktninggrupper, og ønsket å distansere seg fra dem. Adopterte barn får vanligvis en forståelse for sin etniske opprinnelse i 7-årsalderen og en forståelse av betydningen av adopsjon i 8-12 års-alderen, men begynner ofte

ikke å bekymre seg for disse tingene før senere (Bimmel, Juffer, Van Ijzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2003).

Funnene i studiene over tyder på at det kan være risikofaktorer knyttet til å være adoptert som ikke springer ut fra preadopsjonelle erfaringer, men fra det å ha en identitet som adoptert. Funnene peker på at det å føle seg annerledes, spesielt fordi man *ser* annerledes ut, kan være problematisk i identitetsutviklingen til unge mennesker. Utseende blir en synlig markør som kan hindre dem i å passe inn på den måten de vil.

2.4.3 De som ble igjen.

I noen av adopsjonsstudiene er de internasjonalt adopterte barna sammenlignet med kontrollgrupper i sitt nåværende hjemland. Studier uten dette perspektivet (inkludert adopsjonsprosjektet) er i liten grad i stand til å svare på et av de store spørsmålene rundt internasjonale adopsjoner: hvordan hadde det gått med barna hvis de ikke hadde blitt adoptert? En metastudie av Christoffersen (2012) prøver å besvare dette spørsmålet ved å sammenligne adopterte med ikke-adopterte søsken og barn i fosterhjem, eller andre familiebaserte omsorgsformer. Metastudien, som inkluderte 17 forskjellige studier med over 2000 adopterte og kontrollbarn, fant at adoptivbarna hadde mindre atferdsproblemer, høyere IQ og bedre prestasjoner på skolen enn de som ble igjen i familien eller på fosterhjem (Christoffersen, 2012). Dette underbygger synet på adopsjon som en positiv intervensjon til barnets beste.

2.5 Adopsjon i en globalisert verden

I tillegg til å være underlagt nasjonal lovgivning er internasjonal adopsjon regulert av FNs Barnekonvensjon og Haagkonvensjonen. Haagkonvensjonen begynner med å understreke at alle barn burde vokse opp i et familiemiljø preget av glede, kjærlighet og forståelse (Hague Conference on Private International Law, 1993). Konvensjonen understreker videre (noe også Barnekonvensjonens artikkel 21: b) gjør) at internasjonal adopsjon kan betraktes som et alternativ, dersom nasjonal adopsjon eller fosterhjemsordning ikke er mulig i hjemlandet, og avgjørelsen er basert på barnets beste (Barne- og familiedepartementet, 1991). Internasjonal adopsjon kan i lys av konvensjonene sees på som et intervensjonstiltak for å hindre at barn blir utsatt for opphold på institusjoner. Det er basert på kunnskap om at opphold på institusjon i kortere eller lengre tid, uavhengig av sin kvalitet, kan ha negative konsekvenser for barns naturlige utvikling. Det er verdt å merke seg at det foreligger en klar preferanse for nasjonale fremfor internasjonale adopsjoner, både i Barnekonvensjonen og Haagkonvensjonen. Ifølge artikkel 20:1, i FNs barnekonvensjon har alle barn rett til beskyttelse og bistand fra staten ved tap av familie, eller omsorgsovertakelse på bakgrunn av barnas egen interesse (Barne- og familiedepartementet, 1991). I land hvor fattigdom, krig og/eller korrupsjon gjør at staten ikke klarer å ivareta denne retten, burde internasjonal adopsjon sees på som et mulig tiltak.

På den annen side har stor etterspørsel etter barn i rike land fått uheldige konsekvenser. Guatemala opplevde en adopsjonsboom fra 1996 til 2007, før landet strammet inn adopsjonspraksisen etter en rekke avsløringer (Gibbons & Rotabi, 2012). Ved bedre implementering av barns rettigheter sank antallet internasjonale adopsjoner fra Guatemala drastisk. Private barnehjem i Guatemala var tilsynelatende knyttet til adopsjonsbyråer for å supplere dem med barn for ivrige «kjøpere», altså vordene middelklasseforeldre i USA og Europa. Europa sluttet riktignok å samarbeide med adopsjonsbyråer fra Guatemala da det ble kjent at de drev med korrupsjon, men hvor mange barn hadde havnet i europeiske familier på tvilsomt grunnlag før det? Episoder som denne viser hvorfor det er så viktig å ha gode og strenge internasjonale standarder for adopsjoner, slik at slike hendelser kan unngås.

Antall barn tilgjengelig for adopsjon til Norge er bl.a. avhengig av hvilke opprinnelsesland som frigir barn for internasjonal adopsjon (NOU 2009: 21). For å få adopsjonsavtaler med flere land tar NOU 2009:21 til orde for at adopsjonsorganisasjonene i større grad enn nå må gis adgang til å drive bistandsarbeid, siden noen land krever dette for å etablere slike avtaler.

Selv om disse midlene blir øremerket til velferdsprosjekter kan muligheten for solide innskudd i statskassen friste til uetisk praksis, hvor barnas beste ikke lengre er den viktigste motivasjonen. Tilfeller av korrupsjon rundt adopsjonsordninger har vært dokumentert tidligere og er en av grunnene til at adopsjon er relativt strengt regulert internasjonalt (Gibbons & Rotabi, 2012; Gärtner & Heggland, 2013). Rapporten vektlegger at myndighetene i samarbeid med organisasjonene må sørge for at bistandsordningene skjer i tråd med Haagkonvensjonen. Ettersom at det er sannsynlig at fremtidige adopterte i økende grad vil komme fra land som er rammet av fattigdom, krig, naturkatastrofer og korrupsjon, vil god etisk praksis rundt bistandsordningene være svært viktig. Det kan stilles spørsmål ved om det er adopsjonsorganisasjonene som burde tilby bistandsordningene. Kanskje ville avtaler på et bilateralt nivå vært en bedre ide. Disse avtalene kunne involvere organisasjoner som allerede var tilstede i landet, eller regionen. Slik kan man unngå en situasjon hvor adopsjonsorganisasjonene blir sittende med for mange kort på hånden.

3 Resiliens

På tross av motgang i form av traumatiske hendelser eller vedvarende vansker klarer mange adopterte og ikke-adopterte barn seg temmelig bra. Flere studier omtaler internasjonalt adopterte barns tilsynelatende evne til helt eller delvis å overkomme en vanskelig start på livet, som bemerkelsesverdig (Juffer & van Ijzendoorn, 2005) og noen studier går så langt som å si at dette er bevis for eksistensen av resiliens i barn (van Ijzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005). I media og i allmenntalen blir barn som klarer seg på tross av motgang ofte omtalt som løvetannbarn. Til tross for at de vokser opp i de karrigste kår, i krigssituasjoner, på barnehjem eller i ekstrem fattigdom, utvikler mange barn seg til individer med kapasitet til å ta kontroll over eget livsløp, utdanne seg og stifte familie. Mens mange barn oppvokst under samme forhold ikke er like heldige, er det noen som klarer seg på tross av risikofylte oppvekstforhold. Dette kan gjelde søsken, barn oppvokst i samme nabolag, eller som har vært på samme institusjon. Hvordan kan vi forklare at barn som vokser opp under noenlunde like kår utvikler seg forskjellig?

3.1 Hva er resiliens?

Blant sped- og småbarn som befinner seg i risiko er det store forskjeller i fungering, selv om de har vært utsatt for samme type risiko (Borge, 2010b). Resiliensforskningen prøver å gi en faglig forklaring på hva som gjør at noen barn klarer seg bedre enn andre i møte med risiko. Borge (2010a) låner Michael Rutters definisjon av resiliens, hvor resiliens defineres som «prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for utvikle problemer eller avvik» (Borge, 2010a, s. 14). Borge argumenterer for et tydelig skille mellom begrepene *resilient*; som hun omtaler som egenskaper i barnet, og *resilien*; som skal koble egenskaper i barnet til egenskaper i miljøet (Borge, 2010a, s. 12). Ettersom skillet for meg virker noe vagt og begrepene brukes løselig om hverandre ellers i litteraturen, vil denne undersøkelsen ikke operere med noe skarpt skille mellom begrepene.

Resiliens forstås som en dynamisk utviklingsprosess hos individer som utvikler seg normativt til tross for motgang (Smith, 2010). Smith presiserer at resiliens er ikke en statisk egenskap som kjennetegner enkelte barns evne til å tåle motgang, men at resiliens må forstås ut i fra et dynamisk perspektiv på utvikling som trekker inn individets komplekse samspill med miljøet.

Resiliens tar ikke bort risiko eller stress, men gjør individet i stand til å tilpasse seg på en hensiktsmessig måte. Werner (2000) beskriver tre utgangspunkt for historier om resiliens: (1) God utvikling på tross av mange risikofaktorer over tid, (2) opprettholdelse av kompetanse under stressende forhold og (3) individer som har kommet seg etter sterkt traumatiske hendelser som krig og politisk vold.

Ved å finne ut hva som gjør at noen barn klarer seg bedre enn andre i møte med motgang, kan vi forhåpentligvis bli flinkere til å drive forebygging og behandling av unge mennesker som er utsatt for alvorlig risiko. Studier av adopterte egner seg godt til å studere resiliens siden alle adopterte barn kan sies å ha møtt motgang tidlig i livet. Identifisering av hva som gjør at adoptivbarn klarer seg så bra kan også være nyttig i forebyggingsarbeid rettet mot ikke-adopterte barn.

3.2 Risiko & Risikofaktorer

Det er umulig å snakke om resiliens uten å samtidig snakke om risiko, ettersom resiliens per definisjon ikke kan finne sted uten at en eller flere risikofaktorer spiller inn (Borge, 2010a; Smith, 2010). En risikofaktor er et forhold ved barnet selv eller ved miljøet som utfordrer et barns mulighet for normal utvikling (Drugli, 2013). Alle barn er på flere tidspunkt i livet sitt utsatt for en eller flere risikofaktorer, uten at det trenger å få varige negative konsekvenser. Tilstedeværelsen av risikofaktorer alene er sjelden det som forårsaker vansker hos barn; de er snarere en del av et større bilde som påvirker barns tilpasning. Ifølge Smith (2010) må både biologisk sårbarhet og miljømessig stress være til stede for at vanskelige opplevelser skal føre til utviklingsforstyrrelser.

Risikofaktorer eksisterer og virker på forskjellige nivåer (Borge, 2010a; Drugli, 2013):

Risikofaktorer i svangerskapet: Mors livsstil under svangerskapet kan få store konsekvenser for senere utvikling. Ung alder, psykososiale lidelser, lav inntekt, rusproblemer og stress hos mor er risikofaktorer som kan følge barnet inn i den postnatale utviklingen. I verste fall kan barnet bli påført varig, uopprettelig skade som følge av eksponering for slike risikofaktorer over tid.

Individuell risiko: Biologisk medfødte problemer som autisme, ryggmargsbrokk o.l. vil påvirke barnets utvikling i stor grad, og utgjør en risikofaktor for utvikling av tilleggsproblemer. Individuell risiko kan være knyttet til barnets status som f.eks.

barnevernsbarn, adoptert, flyktning, immigrant eller offer for overgrep. Individuell risiko kan handle om barnets temperament. Sjenerhet, hissighet, dårlig evne til selvregulering og andre former for vanskelig sinnelag utgjør risikofaktorer for barn.

Familiebasert risiko: Mentale eller somatiske problemer, rusmisbruk, turbulente samlivsforhold, mangelfull evne til å oppdragelse og grensesetting, omsorgssvikt og mishandling fra foreldrenes er forbundet med risiko.

Samfunnsmessig eller ekstern risiko: Dårlig miljø på arbeidsplassen eller i nabolaget kan utgjøre en risiko for familieenheten. Det kan også opphold i en dårlig barnehage eller skole. Noen funn tyder på at å begynne tidlig i barnehagen er en risiko for utvikling av atferdsproblemer (Drugli, 2013).

Noen risikofaktorer er kjønnsesifikke. Overbeskyttelse fra foreldre er for eksempel forbundet med risiko for utvikling av atferdsproblemer blant jenter, men ikke blant gutter (Drugli, 2013). Å vokse opp i et belastet nærmiljø er på sine side forbundet med betydelig større risiko for gutter (Drugli, 2013).

Det finnes ulike typer risiko i forhold til hvilket tidsperspektiv og omfang det er snakk om. Akutt risiko er dramatiske enkelthendelser som skilsmisse, ulykker eller foreldres bortgang. Kronisk risiko er vedvarende risikofaktorer som får virke over et visst tidsrom. Som høylytte konflikter mellom foreldre, mishandling eller fattigdom. Daglige drypp av kronisk risiko er ofte mere skadelig enn akutt stress (Borge, 2010b, s. 58).

Alvorlighetsgraden av et risikobilde kan vurderes ut fra om flere risikoforhold hoper seg opp eller virker kumulativt (Borge, 2010b). En kumulativ risikomodel tilsier at jo flere risikofaktorer et barn er utsatt for, jo større er sjansen for å utvikle vansker. Antall risikofaktorer et individ utsettes for er dermed av større betydning enn typen risiko det er snakk om (Drugli, 2013). Det er riktignok enkelte risikofaktorer som ser ut til å være særlig utslagsgivende; som å bli eksponert for rus i svært ung alder. Noen funn tyder på at det som best kan predikere skjev utvikling er en kombinasjon av spesifikke risikofaktorer, snarere enn det totale antallet risikofaktorer (Drugli, 2013). Eksempelvis ser barn med et vanskelig temperament ut til å være spesielt sårbare når det gjelder kvaliteten av omsorgsmiljøet i familien. (Drugli, 2013). Til slutt må det nevnes at det å bli utsatt for en moderat mengde

risiko kan være bra for barn. Mestring av utfordringer kan øke selvtilliten og gjøre barnet blir bedre rustet for å møte fremtidige utfordringer (Drugli, 2013).

3.3 Beskyttelsesfaktorer

Opphavet til resiliens er knyttet til tilstedeværelsen av beskyttelsesfaktorer.

Beskyttelsesfaktorer er forhold som reduserer risiko og fremmer normativ utvikling (Werner, 2000). Med normativ utvikling menes utvikling som følger løpet som beskrives i utviklingspsykologien. Druglis definisjon av risikofaktorer er ganske lik, men har et litt annet perspektiv: «Beskyttelsesfaktorer er faktorer som «forstyrrer» sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp» (Drugli, 2013, s. 32). Slik fokuserer hun på at barns utvikling er diskontinuerlig i motsetning til lineær. Selv om barnet er utsatt for medfødte risikofaktorer, eller risikofaktorer i oppvekstmiljøet, kan beskyttende faktorer hindre en negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorer kan også tre inn i et barns liv etter en påbegynt negativ utvikling og hjelpe barnet på rett spor igjen (Drugli, 2013).

Beskyttelsesfaktorer kan ha forskjellig virkning i forskjellige situasjoner: Noen beskyttelsesfaktorer vil fremme mestring ved en rekke forskjellige risikonivåer, andre vil kunne fremme mestring spesielt under høyt-, eller under lavt risikonivå (Smith, 2010). En beskyttelsesfaktor kan beskrives som en buffer, eller en airbag som gjør man har større sjanse for å komme helskinnet unna, i møte med risiko.

Beskyttelsesfaktorer kan finnes i barnet eller i miljøet rundt. I virkeligheten er dette en forenkling siden miljø og individ sjeldent kan skilles fra hverandre på den måten, men det finnes sider ved resiliente barn som synes å være knyttet til genetikk i større grad enn miljø. *Beskyttelsesfaktorer på individnivå* kan være godt humør og prososial atferd, det kan være en iboende tro på seg selv som gjør at han eller hun i større grad takler å bli forlatt/ miste noen, det kan være god kognitiv fungering som gjør barnet i bedre stand til å takle skolehverdagen. *Beskyttelsesfaktorer på miljønivå* kan være en stabil familie, en mor som er i jobb, en utviklende og oppløftende barnehagehverdag, materiell velstand, besteforeldre som er aktive deltakere i omsorgen for barn,

Resiliens springer alltid ut av samspillet mellom mennesker. Det er ikke sikkert det hjelper med en iboende tro på seg selv ved varig fravær av stabile omsorgspersoner. For barnehjemsbarna i Romania var det ikke nødvendigvis en fordel å ha et lettvent temperament,

ettersom de som ikke gjorde så mye ut av seg lett ble liggende alene i et mylder av andre barn (Borge, 2010a).

Enkelte beskyttelsesfaktorer kan observeres på tvers av studier gjort i forskjellige kulturer, og kan virke som om de er de samme uavhengig av etnisitet, klasse og geografiske grenser (Werner, 2000). De spesifikke faktorene varierer med alder, men i sum kan de kokes ned til to hovedkategorier. (1) *Normal intelligens*. Lavere enn normalt kognitiv funksjon er en gjenganger blant risikofaktorene i flere studier. Dette gjelder særlig barn i skolealder. Lavere enn normal intelligens fører gjerne til vansker i å tilpasse seg skolehverdagen, noe som igjen kan føre med seg følgeproblemer. (2) *Positive temperamentskarakteristikker*. Sped- og småbarn som smiler mye, er kosete, aktive, ekspressive, og lette å ha med å gjøre, takler ofte risiko bedre enn barn med et temperament som blir oppfattet som negativt. For barn mellom 6 og 12 gir bl.a. en opplevelse av egen kompetanse, gode problemløsningsevner og kommunikasjonsferdigheter beskyttelse. En annen viktig beskyttelsesfaktor som går igjen blant de resiliente barna er at de har hatt mulighet til å etablere tette bånd til minst en god omsorgsperson, som gav dem tilstrekkelig og god nok oppmerksomhet i løpet av det første leveåret (Werner, 2000).

I følge Borge (2010b) kan adopsjon beskrives som en beskyttelsesfaktor som bidrar til resiliens for barn som kommer fra dårlige institusjoner. Borge (Borge, 2010b) poengterer også at adopsjon kan være en sårbarhetsfaktor når barn adopteres fra gode institusjoner med tilfredsstillende levekår. Studier på området tyder på at selv om institusjonens kvalitet kan ha mye å si for graden av deprivasjon og dermed videre utvikling (Tan, Marfo, & Dedrick, 2010), er ingen institusjoner i stand til å gi barn *god nok* omsorg (van Ijzendoorn et al., 2011). Høyt barneantall per ansatt og per kvadratmeter, færre muligheter for barn til å lære nye ting, liten individuell tilpasning og variasjon (Morison & Ellwood, 2000), og en tilværelse preget av midlertidighet og oppbrudd, gjør at opphold i kortere eller lengre tid på institusjon alltid må kunne betraktes som en risikofaktor. Dermed burde en adopsjon gjort riktig alltid betraktes som beskyttende faktor; en intervensjon til barnets beste. Statusen som adoptert kan derimot sees på som en risikofaktor når adopterte barn sammenlignes med ikke-adopterte barn.

Beskyttelsesfaktorer i barnet eller ved miljøet kan forandre seg over tid og sted. Av og til kan noe som har fungert som en beskyttende faktor bli en risikofaktor. Studier av rumenske barnehjemsbarn fant at barn som bråkte mye og skapte leven fikk mer oppmerksomhet enn de

som lå stille i sengen sin (Borge, 2010a). Vanligvis vil slik atferd forbindes med et vanskelig temperament, noe som knyttes til sårbarhet ovenfor risiko. I denne situasjonen fungerte det derimot som en beskyttende faktor, som gjorde at barna fikk sårt trengt menneskelig kontakt i et miljø preget av global deprivasjon.

4 Problematferd

Internasjonalt adopterte barn har gjennom tap av nære omsorgspersoner og institusjonsopphold fått en tøff start på livet, og for noen vil det kunne medføre til utvikling av problematferd og atferdsproblemer. I sin metastudie konkluderte Juffer og van IJzendoorn (2005) med at de fleste internasjonalt adopterte barn viste god tilpasning, men at de utviste høyere grad av eksternaliserte og internaliserte atferdsproblemer enn ikke-adopterte. Internasjonalt adopterte barn var også overrepresentert når det gjaldt henvisninger til psykisk helsevern. I en senere studie konkluderer også Gibbons & Rotabi (2012) med høyere forekomst av atferdsproblemer og henvisninger til psykisk helsevern blant internasjonalt adopterte. I adopsjonsprosjektet (Dalen, 2013) viste de adopterte høyere grad av eksternalisert atferd sammenlignet med ikke-adopterte ved 48 måneder, men forskjellen var liten. Forskjellen øker når man ser på kliniske atferdsproblemer, hvor adopterte i større grad er overrepresentert (Bimmel et al., 2003; Juffer & van Ijzendoorn, 2005).

4.1.1 Hva er problematferd?

Problematferd er handlinger som oppfattes negativt av andre barn og voksne, som bryter med normer for aldersforventet atferd, og som er får negative konsekvenser for den som utfører atferden eller andre (Aasen & Nordtug, 2002; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2009). Eksempler på problematferd er dytting og slåing, mye bråk og uro, ulydighet, overdreven sjenertthet og nervøsitet. Problematferd vil være mulig å observere de fleste steder barn oppholder seg. En passe dose problematferd må derfor ansees som normalt (Befring & Duesund, 2012; Nordahl & Manger, 2005). Kanskje er problematferden også en nødvendig del av utviklingsprosessen? For å lære seg hvor grensene for konformitet til normer og regler går, kan det være nødvendig å tøyse og bryte disse grensene (Nordahl & Manger, 2005). Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper problematferd: Eksternalisert problematferd og internalisert problematferd (mer om dette under). Problematferd kan bli oppfattet som et problem på individnivå, men hva som oppfattes som problematferd er påvirket av miljøet den utvises i, og hvem som sitter med definisjonsmakten (Nordahl & Manger, 2005). Genetiske trekk som et vanskelig temperament kan være en risikofaktor for utvikling av problematferd, men er sjeldent nok alene (Drugli, 2013).

4.1.2 **Problematferd og atferdsproblemer**

Det er forskjell på problematferd og atferdsproblemer. De fleste barn utviser til tider problematferd, men bare noen få utvikler atferdsproblemer. Viktige pekepinner for å skille mellom problematferd og atferdsproblemer er atferdens hyppighet, intensitet og varighet (Befring & Duesund, 2012) og om atferden går utover barnets funksjonsevne (Drugli, 2013; Nordahl & Manger, 2005). Hvis barnet ofte viser negativt samspill, intenst sinne, vansker med å regulere atferd eller når atferden påvirker barnets samvær med andre barn, kan det være snakk om atferdsproblemer (Drugli, 2013). Hva som oppfattes som atferdsproblemer varierer ut i fra øye som ser og miljøet atferden utspiller seg i. I noen miljøer vil for eksempel aggressiv atferd som slåing og dytting ha større aksept enn i andre. Det er vanlig at barn med atferdsproblemer ender opp med å leke sammen, ofte på grunn av sosial ekskludering. Atferdsproblematiske barn som leker sammen kan forsterke hverandres atferdsproblemer (Drugli, 2013; Nordahl & Manger, 2005). Problemer knyttet til bedømmelse av *når* problematferd blir et atferdsproblem blir satt på spissen i diagnosesystemet. Mange barn som faller like under terskelen for en diagnose vil kunne utvikle like store problemer senere som de med diagnose (Drugli, 2013). Internasjonalt adopterte henvises i større grad til psykisk helsevern og blir i større grad diagnostisert enn ikke-adopterte (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Det blir foreslått at adoptivforeldre på grunn av sin høye sosioøkonomiske status og forventninger til barna, har lavere terskel for å søke hjelp (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Dette kan være en del av forklaringen på det høye antallet henvisninger og diagnostisering.

4.1.3 **Hvorfor utvikler noen internasjonalt adopterte barn atferdsproblemer?**

Mange adopterte kommer, på et eller flere tidspunkter i livet sitt, til å oppleve problemer knyttet til identitet. Dette kan gjelde spørsmål rundt biologisk og etnisk opphav, eller om hvorfor de var uønsket av sine opprinnelige foreldre. Mange opplever å være, eller å bli sett på som, annerledes enn sine jevnaldrende ikke-adopterte venner. Problemer knyttet til identitet ser ut til å være en risikofaktor for utvikling av atferdsproblemer som spesielt kan ramme internasjonalt adopterte barn (Bimmel et al., 2003). I en studie av Juffer og kollegaer (Juffer et al., 2011) ble det funnet indikasjoner på at problematferden til internasjonalt adopterte kunne predikeres av et ønske om å være hvit og et ønske om å være født i adoptivfamilien. Identitetsproblematikk kan begynne tidligere for internasjonalt adopterte enn

ikke-adoptert (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Dette vil kunne føre til at atferdsproblemer knyttet til identitetsproblematikk, som ofte er forbundet med tenårene, kan inntreffe tidligere for internasjonalt adopterte.

I en italiensk studie (Rosnati, Montirosso, Barni, & Kazak, 2008) utpekes traumer forbundet med opplevelser i forkant av adopsjonen som mulig årsak til utvikling av eksternalisert- og internaliserte problematferd hos de adopterte barna. En studie av Gagnon-Oosterwaal og kollegaer (2012) fant at barn som var tydelig preget av deprivasjon i forkant av adopsjon, som bl.a. hadde lavere enn forventet vekt og mindre hodeomkrets, innebar en potensiell risiko for utvikling av atferdsproblemer. Barna som var i dårlig forfatning når de ankom adopsjonslandet var forbundet med høyere grad av foreldrestress. Jo dårligere tilstanden var, jo mere potensielt stress. Høyere forekomst av foreldrestress, særlig hos mor, var igjen forbundet med utvikling av atferdsproblemer. Forfatterne foreslår at effekten av et godt hjemmemiljø i adopsjonsfamilien gjør barna i stand til å overkomme risikofaktorer knyttet til status som internasjonalt adoptert, og foreslår igangsetting av tiltak for å lette på byrden til adoptivforeldrene. Et av funnene i metastudien til Juffer og van Ijzendoorn (2005) var at internasjonalt adopterte barn viste mindre grad av atferdsproblemer i tenårene enn på barneskolen. Et annet funn var at barn som hadde bodd hos adoptivfamilien sin 12 år eller mer viste mindre grad av atferdsproblemer enn de som hadde bodd mindre enn 12 år med adoptivfamilien. Disse funnene støtter oppfatningen om at problemer knyttet til tidlige vansker gradvis kan reverseres, gjennom oppvekst i en god adoptivfamilie, preget av varme, oppmerksomhet og emosjonell støtte.

4.1.4 **Konsekvenser av atferdsproblemer**

Elever med atferdsproblemer vil ofte få faglige problemer og de kan, etter hvert som de negative tilbakemeldingene hopper seg opp, bli lite motiverte for skolegang (Aasen & Nordtug, 2002). Atferdsvansker i hjemmet kan føre til negativt samspill og forstyrret kommunikasjon mellom barn og foreldre (Drugli, 2013). Negativt samspill og kan forsterke den negative atferden hos barnet og kan bli en selvforsterkende sirkel, ved at foreldre og barn påvirker hverandre gjensidig negativt. Barn med atferdsproblemer strever ofte med sosiale relasjoner overfor både barn og voksne (Drugli, 2013). Dette kan ramme adopterte barn ekstra hardt siden de, etter en tøff start på livet, med mangel på stabile omsorgspersoner, mest av alt trenger å knytte trygge bånd til sin nye familie. Det vil også være svært viktig når de begynner

i barnehage og skole, ettersom samvær med jevnaldrende kanskje er den viktigste arenaen for utvikling av sosial kompetanse, som igjen er en beskyttelsesfaktor mot utvikling av atferdsproblemer (Ogden, 2009).

4.2 **Former for problematferd**

Datainnsamling og analyse i denne undersøkelsen er gjort ved hjelp av «Social Skills Rating System» (Gresham & Elliott, 1990) (SSRS). I SSRS er problematferd operasjonalisert i tre forskjellige områder: internalisert problematferd, eksternalisert problematferd og hyperaktivitet. Under følger en beskrivelse av dem.

4.2.1 **Internalisert problematferd**

Internaliserte atferdsproblemer, eller innadventt atferd, er forbundet med en tendens til å undertrykke følelser og vende dem innover, snarere enn å la dem slippe ut. Atferden kan sees som en strategi for å skjule indre problemer, men en slik overdreven kontroll av følelser er lite hensiktsmessig og vil ofte vedlikeholde og utvikle problemene (Ogden, 2015). Internaliserte atferdsproblemer er kjennetegnet av sjenert, nervøsitet, sosial isolasjon og tilbaketrekning (Aasen & Nordtug, 2002). Atferden er ofte forbundet med depressive trekk, angst, sosial isolasjon og psykosomatiske plager (Befring & Duesund, 2012; Ogden, 2015). Utadventte barn presterer ofte bedre enn innadventte barn i barneskolen, men på høyere trinn er det ofte omvendt (Ogden, 2015).

I SSRS er innagerende atferd forbundet med mangel på selvtillit, ensomhet, tristhet, sosial isolasjon og en tendens til å bli lett flau.

I Juffer og van Ijzendorns metastudie (2005), utviser de internasjonalt adopterte barna litt høyere grad av internalisert atferd enn ikke-adopterte. I en Nederlandsk studie (Stams, Juffer, Rispen, & Hoksbergen, 2000) ble det funnet høy grad av internalisert problematferd blant de adopterte guttene, men ikke blant de adopterte jentene. I andre studier finner en ikke signifikante forskjeller på internalisert atferd (Bimmel et al., 2003; Palacios, Moreno, & Roman, 2013). Tidligere i adopsjonsprosjektet har det ikke blitt funnet signifikante forskjeller på adopterte og ikke-adoptertes internaliserte atferd (Dalen, 2013).

4.2.2 Eksternalisert problematferd

Eksternalisert atferd er et uttrykk for manglende kontroll på indre følelsesliv og at følelsene vendes utover. Et mer allment ord som er mye brukt både i dagligtalen og i litteraturen er utagerende atferd. Utagerende atferd kan handle om manglende selvkontroll, aggressive handlinger og destruktiv atferd (Aasen & Nordtug, 2002). Denne atferden blir særlig tydelig i konfliktsituasjoner med andre barn og voksne, da følelsene renner over og må ut.

I SSRS handler eksternalisert atferd om å true og plage andre, krangle eller slåss med andre. I tillegg handler det om sinneutbrudd, og om elever som svarer tilbake ved irettesettelse fra voksne. Sinne er helt normalt, men kan bli et problem hvis barnet ikke greier å kontrollere det. Spesielt etter at barnet fyller fem år, da sinneutbrudd i mindre grad aksepteres (Drugli, 2013).

En rekke studier har funnet at internasjonalt adopterte barn utviser mer eksternalisert atferd enn ikke-adopterte, men effektstørrelsene er stort sett små (Gibbons & Rotabi, 2012; Juffer & van Ijzendoorn, 2005). I en metaanalyse av internasjonalt adopterte ungdommer (Bimmel et al., 2003) fant forskerne at internasjonalt adopterte jenter viste mer eksternalisert problematferd enn ikke-adopterte jenter. Den samme forskjellen var ikke å finne blant guttene. Tidligere studier har gjort motstridende funn, hvor gutter viser mer eksternalisert og internalisert problematferd enn jenter (Stams et al., 2000), mens også her viste adopterte jenter mer problematferd enn ikke-adopterte jenter. I normalpopulasjonen i Norden er utagerende atferd klart mer utbredt blant gutter (Nordahl & Manger, 2005).

4.2.3 Hyperaktivitet

Barn som utviser hyperaktiv atferd har ofte problemer med å konsentrere seg og holde seg i ro over lengre perioder. De slite gjerne med å vente på tur og tenker seg ikke om før de gjør ting (Ogden, 2009). Du kan ofte se dem sitte og trippe, tromme, bevege fingrene eller hodet sitt. Rett som det er bare orker de ikke mer, og da bare *må* de bevege på seg. Disse barna kan gjerne gå løs på oppgaver med stort engasjement, men kommer sjeldent i mål før oppmerksomheten har flyttet seg over til noe annet (Aasen & Nordtug, 2002). Hyperaktivitet og ADHD diagnostisering er langt mer utbredt blant gutter enn jenter i den generelle befolkningen (Nordahl & Manger, 2005).

I SSRS handler hyperaktivitet om manglende evne til å lytte, en tendens til å bryte inn i andres samtaler, atferd som forstyrrer undervisningen, impulsivitet, og at de er urolige. Internasjonalt adopterte barn ser ut til å vise mer hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker enn ikke-adopterte (Abrines et al., 2012).

I en undersøkelse basert på foreldres vurderinger av selvstyringsfunksjoner (executive functions) fant Merz og McCall (2011) at barn adoptert etter 18 måneder hadde større problemer med selvstyringsfunksjoner enn barn adopterte før. Dette inkluderte oppmerksomhetsproblemer, impuls kontroll og evne til å planlegge.

5 Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse

På grunn av en tøff start på livet, med risiko for forsinket utvikling innenfor en del områder, kunne det være fristende å anta at internasjonalt adopterte barn henger etter også når det gjelder sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Men er det sånn? Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse er et område det er gjort lite forskning på (Palacios et al., 2013). I Palacios og kollegaers undersøkelse (Palacios et al., 2013) ble det bare funnet signifikant forskjell på læreres vurderinger av samarbeid. Effektstørrelsene gikk fra små til medium, og internasjonalt adopterte skåret generelt sett lavere enn ikke-adopterte. På bakgrunn av at de ikke-trivielle effektstørrelsene stort sett går i samme retning, foreslår forfatterne at det *er* forskjeller mellom gruppenes sosiale kompetanse i adoptertes disfavør, selv om bare en av skalaene oppnådde signifikans. I dette kapittelet vil sosiale ferdigheter og sosial kompetanse defineres, med spesielt fokus på de sosiale ferdighetene som inngår i SSRS.

5.1 Sosiale ferdigheter eller sosial kompetanse?

«Sosiale ferdigheter er den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter for å utføre en sosial oppgave» (Drugli, 2013, s. 123). Sosiale ferdigheter kan sees på som delkomponenter av sosial kompetanse. Et barn med høy grad av sosial kompetanse vil mestre en rekke sosiale ferdigheter som gjør kontakt og samhandling med andre mulig. Sosial kompetanse kan defineres som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til mestring av ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som fører til trivsel og utvikling» (Drugli, 2013). Sosial kompetanse skal også føre til en realistisk oppfatning av egen kompetanse (Ogden, 2009). Sosial kompetanse vil avgjøre hvor lett det er for et barn å opprette og vedlikeholde vennskap. Senere i livet vil denne kompetansen være avgjørende også i forhold til skole- og yrkesliv. Barn som har godt forhold til medelever og lærere vil gjøre det bedre faglig enn barn som sliter med sosiale relasjoner (Drugli, 2013).

Skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er ikke nødvendigvis så lett å definere. Generelt sett kan vi si at sosial kompetanse er et slags paraplybegrep som inneholder mange typer sosiale ferdigheter, men også handler om evnen til å ta i bruk disse ferdighetene i riktig kontekst. Evnen til å ta i bruk sosiale ferdigheter som gir utslag i kompetente handlinger

kalles sosial fasilitering (Ogden, 2009). Ogden (2009) fremhever at sosial kompetanse er å bruke sosiale ferdigheter for å nå sosiale mål, men uten å skade andre.

5.2 Utvikling av sosial kompetanse

En forutsetning for at barn skal kunne utvikle sosial kompetanse er at de får «tilhøre sosiale grupper der de blir bekreftet og verdsatt for sine bidrag (Ogden, 2009, s. 212). For de fleste barn begynner det med tilknytningsprosessen til foreldrene og søsken samt andre nære omsorgspersoner. Selv i spedbarnsalderen bruker barn sosiale ferdigheter for å få dekket sine behov fra omsorgspersonene. Gjennom ansiktsmimikk, ved å strekke seg mot dem eller ved verbal kommunikasjon forsøker barn å tilkalle foreldres oppmerksomhet. Opphold på barnehjem er som nevnt før preget av lite interaksjon med omsorgspersoner, og barna blir ofte liggende alene i en seng mye av tiden (van Ijzendoorn et al., 2005; van Ijzendoorn et al., 2011). Dette frarøver dem verdifulle muligheter til tidlig utvikling av sosiale ferdigheter. Samspill mellom jevnaldrende barn gir barn muligheter til å ta i bruk sosiale ferdigheter, utvikle sin kompetanse ved prøving og feiling, eller ved etterligning på en arena mellom likeverdige (Lamer, 1997). Disse samspillssituasjonene er unike i sitt potensiale for sosial læring og helt nødvendig for utvikling av sosial kompetent atferd. Samspill med voksne kan by på noen av de samme utfordringene og læringsmulighetene, men er preget av det asymmetriske maktforholdet mellom voksen og barn. Det at jevnaldrende ikke nødvendigvis føler ansvar for hverandres følelser og bryter sosiale koder er her en nødvendig utfordring, selv om det kan være tøft. Godt samspill med jevnaldrende er viktig, siden dårlig fungering i jevnaldergrupper er en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker, mens god sosial fungering er en beskyttelsesfaktor (Drugli, 2013).

Når barn sliter med å lære seg sosiale ferdigheter er det viktig at noen griper inn. Det finnes en rekke programmer for sosial ferdighetslæring som kan anvendes på forskjellige nivåer. Særlig viktig synes det å gripe inn overfor familier der det sosiale samspillet i hjemmet har blitt forstyrret. Dette er det ofte veldig vanskelig for familiene selv å ordne opp i (Drugli, 2013) og de er da prisgitt bistand utenfra. Dette kan være et godt tiltak inn mot adoptivfamilier siden adoptivbarn synes å ha en noe større risiko for å henge etter i utviklingen av sosial kompetanse.

Årsaken til at noen barn utvikler problematferd ha vist seg å henge nøye sammen med sosiale ferdigheter. Lav sosial kompetanse innebærer stor risiko for utvikling av problematferd, mens grad av problematferd i liten grad forklarer sosial kompetanse (Ogden, 2015). Ved å forbedre adopterte barns sosiale ferdighetslæring kunne man også demme opp for utvikling av problematferd, hvor adopterte som gruppe er risikoutsatt.

5.3 Internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse

Som nevnt i innledningen til kapittelet er det gjort lite forskning på internasjonalt adopterte barns sosiale kompetanse, men jeg skal her gå gjennom noen interessante funn. Tidligere har det vært en antakelse om at internasjonalt adopterte barn hadde lavere selvtillit, på grunn av tidlige vansker, annerledes utseende og at de var lavere enn sine jevnaldrende (Juffer, Van Ijzendoorn, & Cooper, 2007; Stams et al., 2000). En metastudie utført av Juffer, van Ijzendoorn og Cooper (2007) fant ingen forskjell i skår på selvtillit mellom internasjonalt adopterte- og ikke-adopterte barn. Heller ikke i adopsjonsprosjektet (Dalen, 2013) var det store forskjeller på sosial kompetanse ved 36 eller 48 måneder, men ikke-adopterte barn skårer høyere på prososial atferd ved begge tidspunkt. En Nederlandsk studie fant noe overraskende at adopterte jenter oppnådde høyere skår på sosial kompetanse enn ikke-adopterte, og var mer populære (Stams et al., 2000). Studien spekulerer i om dette kan skyldes et særlig fokus på pro-sosial ferdighetsopplæring fra adoptivforeldrenes side, i hensikt å gjøre barna mindre sårbare i møte med rase-basert diskriminering.

Alt i alt ser det ut som om internasjonalt adopterte barn ligger ganske bra an når det gjelder sosial kompetanse. Ressurssterke adoptivfamilier ser ut til å være en sterk beskyttende faktor for adoptivbarn. Det er også mulig at en del barn som har blitt valgt ut for internasjonal adopsjon er mer resiliente enn de som blir igjen. Beskyttelsesfaktorer som et enkelt temperament eller et appellerende utseende kan gjøre at de blir valgt ut for adopsjon.

5.4 Sosiale ferdighetsdimensjoner

Datamateriale i denne undersøkelsen er samlet inn ved hjelp av lærerskjemaet til Social Skill Rating System (Gresham & Elliott, 1990). SSRS måler sosiale ferdigheter gjennom de fem delskalaene samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Lærerskjemaet måler kun samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse. Social Skills Improvement System (SSIS), som er en videreutvikling av SSRS, har syv delskalaer under sosiale ferdigheter. De to nye delskalene er engasjement og kommunikasjon. Under følger en beskrivelse av de tre ferdighetsdimensjonene i SSRS som inngår i lærerskjemaet, og danner det analytiske grunnlaget for denne undersøkelsen. I flere undersøkelser basert på læreres vurderinger av sosial kompetanse, vurderes jenter å inneha et signifikant høyere sosialt kompetansenivå enn gutter (Nordahl & Manger, 2005). Dette gjelder også vurdering av alle sosiale ferdighetsområder, med unntak av ett: gutter skårer høyere på selvhevdelse (Nordahl & Manger, 2005).

5.4.1 Samarbeid

Samarbeid handler om evnen til å få med seg og følge beskjeder, rette seg etter normer og regler på forskjellige arenaer, dele med- og hjelpe andre (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2009). I skolen er det mye fokus på samarbeid med andre elever gjennom gruppeoppgaver og større gruppeprosjekter. Dette krever en høyt utviklet evne til å samarbeide med jevnaldrende og finne sin plass i en gruppe.

På lærerskjemaet i SSRS handler samarbeid mest om asymmetrisk samarbeid, hvor eleven blir vurdert i forhold til sin evne til å følge lærerens instruksjoner, holde orden på sakene sine og generelt sett være en lydige og pliktoppfylgende elev. Manglende evne til samarbeid vil føre til at skolehverdagen blir vanskelig for eleven og er den vanligste årsaken til konfliktfylt samspill med oppdragere (Ogden, 2009).

5.4.2 Selvkontroll

Selvkontroll handler om å være i stand til å kontrollere og regulere følelsene sine. Det kan innebære å undertrykke lite konstruktive følelser, men også å uttrykke følelser på en hensiktsmessig måte, med tanke på når og hvordan de uttrykkes (Ogden, 2009). Evnen til å

stoppe opp, tenke seg om og prøve å forutse konsekvensene av en handling, er også en del av denne kompetansen (Lamer, 1997).

På lærerskjemaet i SSRS (Gresham & Elliott, 1990) handler selvkontroll bl.a. om å kontrollere sinnet sitt og reagere velegnet i konflikter med voksne og jevnaldrende, hvis en blir ertet, dyttet eller slått av andre elever. Det handler også om å tåle å få kritikk. Videre handler det om evne til å inngå kompromisser, som å godta andres forslag til aktivitet, eller endre mening i konflikter. I skole og barnehage er det særlig viktig å kunne utsette egne behov og ønsker, ved å vente på tur, og å være i stand til å sitte rolig og holde fokus over lengre tidsperioder. Utagerende elever synes særlig å mangle evnen til selvkontroll (Ogden, 2009).

5.4.3 **Selvhevdelse**

Selvhevdelse er evnen til å gi uttrykk for egne meninger, behov, følelser og standpunkter, til å hevde egne rettigheter, og til å ta initiativ overfor andre (Ogden, 2009). Å hevde seg på denne måten innebærer ofte å motsi andre, eller å ikke innrette seg etter andres ønsker. Dette medfører en risiko for å havne i konflikt med andre. Selvhevdelse er ikke egoistisk, selv om det kanskje kan høres sånn ut, eller oppfattes sånn av andre. Det handler snarere om å ta ansvar for å formidle egne behov og meninger til andre, slik at de kan bli kjent med deg og hva som gjør deg til deg. Selvhevdelse dreier seg om å ha positiv selvoppfatning og tørre å vise det (Lamer, 1997). Ved å være selvhevdende på en sosial kompetent måte kan man unngå å såre eller overse andre (Ogden, 2009), men det er ikke alltid like lett. Selvhevdende barn kan bli oppfattet som arrogante, vanskelige, kverulerende og selvopptatte. Dette kan føre til problemer i møte med andre elever, men også med lærere, Selvhevdende elever tør å si fra om- og stille spørsmål ved regler de synes er urettferdige eller urimelige.

I SSRS (Gresham & Elliott, 1990) handler selvhevdelse bl.a. om å ha lett for å få venner, kunne gi ros, omtale seg selv i positive vendinger, om ta initiativ til aktiviteter og samtaler med andre. Selvhevdelse er i det hele tatt viktig for å kunne være selvstendig og stå på egne bein. Selvstendighet er en egenskap som er sentral for å følge undervisningen i det norske skolesystemet og ikke minst på arbeidsmarkedet. Selvhevdende barn er i stand til å stå imot gruppepress og urimelige krav eller ønsker fra voksne (Ogden, 2009), og kan være en beskyttelsesfaktor i belastede oppvekstmiljøer.

6 Metode

Denne delen omhandler undersøkelsens underliggende forskningsdesign. Jeg vil redegjøre for utvalget, spørreskjemaet, skalaer og statistiske analyser. Spørsmål og overveininger knyttet til validitet, reliabilitet og etiske hensyn blir også diskutert.

6.1 Forskningsdesign

Undersøkelsen baserer seg på en analyse gjort på sekundærdata, samlet inn av forskningsprosjektet «Internasjonalt adopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier og på skolen». Adopsjonsprosjektet er et longitudinelt forskningsprosjekt som har fulgt internasjonalt adopterte barn fra ankomst i adopsjonsfamilien, til tredje klasse. Målinger av utvikling er gjort ved ankomst, 2 år, 3 år, 4 år, første- og tredje klasse. Datainnsamlingen har foregått ved hjelp av intervjuer gjort med foreldre, tester av barnas ordforråd, og spørreskjema gitt til barnehagelærere og lærere. Adopsjonsprosjektet ble satt i gang som et søsterprosjekt til forskningsprosjektet «Barns Sosiale Utvikling» (BSU) som har fulgt rundt 1100 barn fra 6 måneders alder. Adopsjonsprosjektet har brukt omtrent samme metoder for innsamling av data og samme tidspunkter for oppfølging av familiene. På denne måten har det vært mulig å sammenligne internasjonalt adopterte barn med ikke-adopterte barn på forskjellige måletidspunkter.

Det formelle samarbeidet mellom adopsjonsprosjektet og BSU ble avsluttet da barna fylte fire år, men adopsjonsprosjektet ble utvidet til å følge barna inn i skolealder. Denne undersøkelsen bruker data fra spørreskjemaet gitt til lærerne i første og tredje klasse (se vedlegg 3). Designet inneholder en kontrollgruppe med ikke-adopterte barn (mer om utvalget under 6.3).

Denne undersøkelsen baserer seg på et ikke-eksperimentelt forskningsdesign. Med et slikt design er målet å finne ut hvordan noe er, uten forsøk på å endre tingenes tilstand (Kleven, 2002). Designet er konstruert for å se på utviklingen til adoptivbarna etter adopsjonen, og for å sammenligne dem med ikke-adopterte jevnaldrende. Ikke-eksperimentelle design er lite egnet for å forklare årsakssammenhenger (Kleven, 2002), men mulige tolkninger av resultatet vil bli diskutert i drøftingsdelen. Drøfting av alternative tolkninger er med på å styrke validiteten i designet (Kleven, 2002).

6.2 Validitet

Validitet handler enkelt sagt om gyldigheten av forskningsmessige slutninger (Lund, 2002b). Betraktninger rundt validitet i denne undersøkelsen baserer seg på Cook og Campbells validitetssystem (Cook et al., 1979). Systemet er vanlig å bruke som metodologisk referanseramme i kvantitativ forskning (Lund, 2002b). Systemet deler validitet opp i 4 kategorier: (1) statistisk validitet, (2) indre validitet, (3) begrepsvaliditet og (4) ytre validitet. Som allerede nevnt er ikke-eksperimentelle design lite egne til å trekke kausale slutninger. Siden indre validitet handler om gyldigheten av slike slutninger, vil ikke indre validitet diskuteres denne undersøkelsen.

6.2.1 Statistisk Validitet

Statistisk validitet handler om statistisk styrke og eventuelle brudd på statistiske forutsetninger (Lund, 2002b). I forkant av de analysearbeidet ble det gjort en rekke tester for å sikre at statistiske forutsetninger var oppfylt. Regresjonsanalyse ble på et tidspunkt vurdert, men forkastet, siden forutsetningene for en slik analyse ikke var oppfylt. Statistiske teknikker er i varierende grad sensitive når det gjelder innfrielse av statistiske forutsetninger. Forutsetninger som normal fordeling i utvalget og lik varians, kan være vanskelig å oppnå når man forsker på levende mennesker i naturlige sosiale miljøer. Heldigvis er de parametriske analysene gjort i denne undersøkelsen temmelig robuste/ tolerante når det gjelder overholdelse av disse forutsetningene (Pallant, 2013). Det er en fordel at utvalget er rimelig stort. Større utvalg beskytter mot problemer skapt av brudd på forutsetninger (Pallant, 2013). Et rimelig stort utvalg gir også bedre statistisk styrke, noe som gjør det lettere å oppnå signifikans (De Vaus, 2014). Statistisk styrke vil også påvirkes av effektstørrelse (lavere effektstørrelse gir lavere statistisk styrke og omvendt). Statistisk validitet blir også diskutert andre steder i metodekapitlet hvor det er naturlig.

6.2.2 Begrepsvaliditet

I denne undersøkelsen handler begrepsvaliditet om operasjonalisering av variablene i spørreskjemaene. Med andre ord at utsagnene som er brukt fører til at respondentene svarer på det vi vil de skal svare på. Lund (2002b) omtaler tre komponenttyper en variabel kan måle eller representere: det relevante begrepet, irrelevante begreper og usystematiske feil. Hvis begrepene ikke er relevante eller operasjonalisering er preget av usystematiske feil vil dette være en trussel mot begrepsvaliditeten. Mer om begrepsvaliditet i forbindelse med omtale av skalaer. Bruk av skalaer i seg selv er med på å styrke begrepsvaliditeten (De Vaus, 2014), og bruk av veletablerte skalaer fra SSRS i denne undersøkelsen styrker begrepsvaliditeten ytterligere.

6.2.3 Ytre Validitet

Ytre validitet handler om generaliserbarhet. «En undersøkelse har god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer *til* eller *over* relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet» (Lund, 2002b, s. 121). Det handler med andre ord om hvorvidt funnene i denne undersøkelsen kan generaliser til populasjonen av internasjonalt adopterte og ikke-adopterte barn, i regionene de kom fra, i Norge, eller i alle land hvor det adopteres barn fra utlandet. Den største trusselen mot ytre validitet i denne undersøkelsen er nok muligheten for at utvalget ikke er representativt. Ytterligere betraktninger rundt ytre validitet kommer senere i metodekapitlet.

6.3 Utvalget

Barna ble trukket fra familier som adopterte barn i 2007, 2008 og 2009. Hovedvekten av barn kom fra sentrale østlandsfylker, men det var også en liten gruppe barn fra familier i Bergen, Kristiansand og Trondheim. Barna måtte være under 2 år ved ankomst til Norge for å delta i prosjektet. Til sammen ble 178 familier invitert til å delta i prosjektet. Det totale antallet som deltok i prosjektet var på 119 barn, noe som gir en svarprosent på 67. Barna i utvalget var alle under 24 måneder og halvparten av dem var under 12 måneder da de kom til Norge.

Klyngeutvelging tar utgangspunkt i naturlige grupper og er en form for sannsynlighetsutvelging (Lund, 2002a). Sannsynlighetsutvelging gjør det lettere å sikre et representativt utvalg og å generalisere til resten populasjonen, noe som gir bedre ytre validitet. Utvalgsmetoden er sårbar for frafall, noe som kan redusere den ytre validiteten (Lund, 2002b). Undersøkelser utført i adopsjonsprosjektet viste ingen demografiske forskjeller på kjønn, alder ved ankomst eller opprinnelsesland mellom utvalget og de resterende familiene (Dalen, 2013). Selv om frafallet på ca. 33% prosent er ganske stort, gjør disse opplysningene det lite sannsynlig at det representerer et systematisk avvik i utvalget.

6.3.1 Opprinnelsesland

I adopsjonsprosjektet er barna fordelt på 9 land: Kina, Colombia, Sør-Korea, Etiopia, India, Sør-Afrika, Filippinene, Thailand og Peru. Det er store forskjeller på antall barn fra hvert land. Siden antallet barn fra noen land var svært lavt, har ikke gruppering av barn fra opprinnelsesland blitt brukt i analyser i adopsjonsprosjektet (Dalen & Theie, 2014). Under følger en oversikt over opprinnelsesland ved ankomst.

Tabell 1a: Fordeling over opprinnelsesland ved ankomst

| Land | N | % |
|---------------|------------|------------|
| Kina | 42 | 35 |
| Colombia | 14 | 12 |
| Sør-Korea | 23 | 19 |
| Etiopia | 13 | 11 |
| India | 2 | 2 |
| Sør-Afrika | 17 | 14 |
| Filippinene | 6 | 5 |
| Thailand | 1 | 1 |
| Peru | 1 | 1 |
| Totalt | 119 | 100 |

6.3.2 Utvalget i skolestudien

I første klasse trakk tre familier seg fra skolestudien. Tre familier var ikke villige til å la adopsjonsprosjektet kontakte barnets lærer. Med det gjensto 113 familier som deltok. 17 lærere returnerte ikke spørreskjema, dermed er 95 av 113 adopterte barn tilgjengelig for analyse i første klasse. I tredje klasse var det 3 familier til som ikke ville at prosjektet skulle kontakte lærer. Det var 11 lærere som ikke returnerte spørreskjema, dermed er 98 av 109 adopterte barn tilgjengelig for analyse i tredje klasse. Opprinnelig omfattet utvalget 62 adopterte jenter og 56 adopterte gutter. En kontrollgruppe av ikke-adopterte barn ble rekruttert med hjelp fra kontaktlæreren til adoptivbarna. Læreren ble gjennom et brev med opplysninger om adopsjonsprosjektet (se vedlegg 4) bedt om å fylle ut to skjemaer: et for det adopterte barnet, og et for et barn i samme klasse, med samme kjønn og alder. Adopsjonsprosjektet mottok ingen personopplysninger om de ikke-adopterte barna. Etersom man ikke kan ha kontroll på om barn skifter skole eller klasse, er ikke de ikke-adopterte barna de samme i første og tredje klasse. Under følger en oversikt over utvalgets fordeling på variablene kjønn og adoptert eller ikke-adoptert.

Tabell 1b: utvalgets fordeling på kjønn og adoptert/ ikke-adoptert i første og tredje klasse

| | 1.klasse | | | 3.klasse | | |
|--------|----------|---------------|-----|----------|---------------|-----|
| | Adoptert | Ikke-adoptert | N | Adoptert | Ikke-adoptert | N |
| Gutter | 43 | 37 | 80 | 35 | 31 | 78 |
| Jenter | 52 | 50 | 102 | 44 | 43 | 74 |
| N | 95 | 87 | 182 | 79 | 74 | 153 |

Legg merke til at det i tredje klasse er færre elever enn i første. Dette skyldes at datainnsamlingen fra tredje klasse ikke var fullført da data ble innhentet til denne undersøkelsen. Antallet adopterte er ikke det samme i tabellen som for hele utvalget. Dette kan skyldes feil i utfyllelsen, eller at noen ikke har svart på hele eller deler av spørreskjemaet.

Utvalget burde være noenlunde representativ for internasjonalt adopterte barn, i de regionene og det alderssegmentet utvalget er trukket fra. Generaliserbarheten utover det er redusert av at utvalget mangler barn fra Øst-Europa, Russland og Brasil, og at alle barn hadde adopsjonsalder under 2 år.

6.4 Spørreskjema & skalaer.

Data er samlet inn ved hjelp av to spørreskjemaer. Spørreskjemaene har lukkede spørsmål med faste svaralternativer. Skjemaene er stort sett identiske for første og tredje klasse, men inneholder noen forskjeller. Skjemaet for første klasse har tre spørsmål under overskriften Skolestart som ikke er med på skjemaet for tredje klasse. Disse spørsmålene inngår ikke i mine analyser. Kun spørreskjemaet for første klasse med de variablene som er relevante for denne oppgaven er å finne som vedlegg (vedlegg 3). Problematferd og Sosiale ferdigheter i Skolen er skalaer utviklet av Gresham og Elliot (1990) og er en del av Social Skills Rating System (SSRS). Skalaene Relasjoner i Skolen, Skolemotivasjon og Samarbeid med hjemmet er utviklet av Monica Dalen og Steinar Theie for Adopsjonsprosjektet. Disse har fått overskriften Skolen.

Skalaer er nyttige for å måle og sammenligne forskjellige fenomener opp mot hverandre. Flere indikatorer (utsagn eller spørsmål i dette tilfellet) vil kunne øke skalaens reliabilitet, og dermed gjøre oss sikrere på at vi måler det vi vil måle (De Vaus, 2014). I SSRS opereres det med delskalaer. Disse er operasjonaliseringer av de mer overordnede begrepene som sosiale ferdigheter og problematferd. Ved hjelp av skalaene kan vi for eksempel analysere sosiale ferdigheter med større presisjon enn hvis vi hadde summert opp alle de 30 variablene som inngår på spørreskjemaet. Skalaene fra SSRS er veletablerte skalaer som har blitt brukt i mange andre undersøkelser, noe som gjør resultatene egnet for sammenligning med andre studier.

6.4.1 Survey som metode

Strukturerte datasett innhentet ved bruk av troverdige og gyldige instrumenter, og fra et representativt utvalg er grunnlaget for survey-studier (De Vaus, 2014). Survey kan lett bli oppfattet som et synonym for spørreundersøkelser, men er det ikke. Survey er en forskingsmetode hvor data kan innhentes på mange forskjellige måter og spørreskjema er bare en av dem (De Vaus, 2014). Surveystudier er snarere kjennetegnet av formen data presenteres på og den analytiske metoden anvendt (De Vaus, 2014). Dataene presenteres i et strukturert datasett som kan avleses i et skjema. Det innebærer at dataene er samlet ved hjelp av de samme variablene fra forskjellige cases (i dette tilfellet barn i første og tredje klasse), slik at

de kan sammenlignes i skjemaet. I denne undersøkelsen er alle dataanalyser foretatt i SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

6.4.2 **SSRS**

«The Social Skills Rating System» (SSRS) er et måleverktøy utviklet for å evaluere sosial atferd som påvirker lærer-elev relasjoner, aksept hos jevnaldrende, akademisk kompetanse og problematferd (Campbell, 1999). Modellen er utviklet for å identifisere potensielle sosiale atferdsproblemer og utvikling av spesifikke intervensjonstiltak. I denne undersøkelsen er den utelukkende brukt for kartlegging og sammenligning. SSRS består av 3 instrumenter for evaluering: læreres evaluering, foreldres evaluering og elevers evaluering av seg selv. I denne undersøkelsen er det læreres evaluering av elever som danner datagrunnlaget.

Lærerskjemaene skal være fylt ut av en lærer som har observert eleven i klassen i minst 2 måneder (Campbell, 1999).

6.4.3 **Sosiale ferdigheter**

Området sosiale ferdigheter består av 3 delskalaer som vurderer elevenes mestring av forskjellige sosiale ferdigheter: Samarbeid, Selvkontroll og Selvhevdelse. Delskalaene er bygget opp av 10 påstander hver som graderes: - aldri, - av og til, - ofte, eller - svært ofte. Samarbeid vurderer elevenes evne til å samarbeide i en skolekontekst. Påstandene er av typen: «Gjør skolearbeidet riktig/korrekt», «Følger med når du snakker til klassen» og «Skifter lett fra en aktivitet til en annen». Selvkontroll vurderer elevenes evne selvkontroll i møte med lærere og andre elever. Påstandene er av typen: «Kontrollerer sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende», «Godtar medelevers/kameraters forslag til aktiviteter» og «Reagerer egnet på gruppepress fra jevnaldrende». Selvhevdelse vurderer elevenes selvhevdende atferd i møte med lærere og andre elever. Påstandene er av typen: «Omtaler seg selv i positive vendinger når det er egnet», «Er kritisk til regler som kan virke urettferdige», «Har lett for å få venner».

6.4.4 **Problematferd**

Området problematferd består av 3 delskalaer som gir lærerne muligheten til å vurdere elevens grad av problematferd: Eksternalisert atferd, Internalisert atferd og Hyperaktivitet. Delskalaene er bygget opp av 6 utsagn hver som graderes: - aldri, - av og til, - ofte, eller - svært ofte. Eksternalisert atferd vurderer i hvilken grad eleven utviser eksternaliserende problematferd ovenfor læreren og/eller sine medelever. Utsagnene er av typen: «Slåss med andre», «Svarer tilbake når voksne irettesetter ham/henne» og «Har sinneutbrudd». Internalisert atferd vurderer i hvilken grad eleven utviser internaliserende problematferd. Utsagnene er av typen: «Mangler selvtillit», «Er engstelig for å være med i grupper med andre» og «Liker å være for seg selv». Hyperaktivitet vurderer i hvilken grad eleven utviser hyperaktivitet i klasserommet. Utsagnene er av typen: «Blir lett distraheret», «Forstyrrer pågående aktivitet» og «Er rastløs og urolig, stadig i bevegelse». Hyperaktivitet samvarierer i stor grad med eksternalisert atferd, sånn som begrepet brukes i flere store studier. Av den grunn vil funn på hyperaktivitet bli sammenlignet med funn på eksternalisert atferd fra andre studier, når vi kommer til drøftingsdelen.

6.4.5 **Skolen**

Området består av 3 delskalaer som vurderer forskjellige aspekter av skolehverdagen: Relasjoner i skolen, Skolemotivasjon og Samarbeid med hjemmet. Delskalaene er bygget opp av 3 utsagn hver. Relasjoner i Skolen og Skolemotivasjon kan besvares: - i liten grad, - i noen grad, - i stor grad, eller - i meget stor grad. Samarbeid med hjemmet besvares som ovennevnte med unntak av: «Hvordan vurderer du samarbeidet med elevens foreldre?» Som kan besvares: - lite godt, - ganske godt, - godt eller - meget godt. Relasjoner i Skolen vurderer elevens forhold til sine klassekamerater og til lærere. Utsagn er av typen: «Eleven har et godt forhold til sine klassekamerater?». Skolemotivasjon vurderer hvor motivert eleven er for skolearbeidet og hvor godt eleven klarer seg på skolen. Utsagn er av typen: «Eleven liker å gjøre lekser?». Samarbeid med hjemmet vurderer hvordan lærerne opplever samarbeidet med elevens foreldre. Utsagn er av typen: «I hvilken grad støtter foreldrene opp om skolen?».

6.5 Statistiske analyser

Det er brukt deskriptiv og analytisk statistikk for å beskrive og tolke datamaterialet. Formålet med analysene har i hovedsak vært å svare på to ting: (1) Om det er forskjeller på middelverdiene til adoptivbarn og ikke-adopterte barn i første og tredje klasse. (2) Om det er forskjeller innad i gruppen av adopterte barn, over tid og mellom jenter og gutter. For å finne ut av dette er det gjennomført en rekke uavhengige- (independent-samples) og parede- (paired-samples) t-tester. I tillegg er det gjort korrelasjonsanalyser og reliabilitetstesting av variablene som inngår i analysen. Som nevnt før er alle statistiske analyser gjort i SPSS. Under følger en redegjøring for de statistiske metodene som er tatt i bruk.

6.5.1 Sammenligning av middelverdier

Det er utført en serie av t-tester for å sammenligne middelverdier (Mean) av adopterte og ikke-adoptertes skårer. I tabell 3 ser vi at adopterte skårer høyere enn ikke-adopterte på variabelen samarbeid med hjemmet. For å finne ut om denne differansen er stor nok til å kunne reflektere en forskjell i populasjonen må vi se på p-verdien (De Vaus, 2014). Krav til signifikans kan settes på tre forskjellige nivåer: .05-nivå, .01-nivå og .001-nivå. Resultater under .05-nivået vil i denne undersøkelsen regnes som signifikante. Resultater på dette nivået har under fem prosent sannsynlighet for å skyldes feil i datamaterialet. En tohalet (two tailed) uavhengig t-test er brukt for å sammenligne middelverdiene til adopterte og ikke-adopterte i første- (tabell 3) og i tredje klasse (tabell 6). Det er altså snakk om to tester på to forskjellige tidspunkter. Det er også gjort uavhengige t-tester som sammenligner adopterte gutter med ikke-adopterte gutter i først og i tredje klasse. Tilsvarende tester er gjort for jentene. For å sammenligne middelverdiene til adopterte i første- og tredje klasse er det utført en paret t-test (Tabell 8). Tilsvarende test kunne ikke utføres for de ikke-adopterte, siden det ikke er de samme barna i første og tredje klasse. Det er også utført en paret t-test for å se på utviklingen til adopterte gutter og adopterte jenter hver for seg (tabell 8a og 8b). Signifikansnivået forteller oss om det er en generaliserbar forskjell på middelverdiene til to grupper, men ikke noe om størrelsen på forskjellen. Siden t-testen ikke beregner effektstørrelse har jeg brukt en online kalkulator for utregningen (<https://www.uccs.edu/~lbecker/>). Effektstørrelse er oppgitt i Cohens'd og viser forskjellen mellom grupper basert på standardavvik (SD). Effekter under .2 er karakterisert som trivielle effekter, mellom .2 og .5 som små effekter, mellom .5 og .8 som middels effekter og over .8 som store effekter (Pallant, 2013).

6.5.2 Korrelasjon

For å se på sammenhenger mellom variablene som inngår i t-testene er det gjort bivariate korrelasjonsanalyser. Korrelasjonsmatriser over variablene for adopterte i første og tredje klasse er vist i tabell 2 og 5. Korrelasjonsstyrken er oppgitt i Pearson r (Pearson product-moment correlation) og viser styrken og retningen i korrelasjonene. Pearson r går fra -1 (sterk negativ korrelasjon) til 1 (sterk positiv korrelasjon). Pallant (2013) foreslår å bruke Cohens retningslinjer for tolkning av styrken i en korrelasjon, hvor $r = .10$ til $.29$ regnes som liten, $r = .30$ til $.49$ regnes som middels og $r = .50$ til 1.0 regnes som stor.

I første klasse er korrelasjonen mellom Skolemotivasjon og Hyperaktivitet på $-.63$. Det vil si at lav skolemotivasjon er forbundet med høy grad av hyperaktivitet og omvendt. Verdien på korrelasjonen sier oss at den er stor, men sier ikke noe om årsakssammenheng. Vi kan dermed ikke vite om lav skolemotivasjon fører til hyperaktivitet, eller om hyperaktivitet fører til lav skolemotivasjon. Som i t-testene oppgis p-verdien for å se på sannsynligheten for at resultatet skyldes feil i datamaterialet, snarere enn å være uttrykk for en faktisk sammenheng. P-verdien går fra 0 til 1. Jo lavere verdien er, jo større er sannsynligheten for at resultatet representerer en ekte korrelasjon (De Vaus, 2014).

Utliggere (outliers) kan være en trussel mot reliabiliteten i beregningen av korrelasjonskoeffisienten. Utliggere er verdier i datamateriale som er betydelig lavere eller høyere enn resten av verdiene (Pallant, 2013). Som forberedelse til korrelasjonsanalysene ble derfor alle skalaer testet for utliggere ved hjelp av bl.a. scatterplot og boxplot. Som forventet fantes det noen utliggere, men ikke bekymringsverdig mange. Konklusjonen er delvis basert på en sammenligning av mean og trimmed mean. Trimmed mean er middelverdien uten utliggere. Det var ingen store forskjeller på mean og trimmed mean, og dermed påvirker ikke utliggerne middelverdiene i nevneverdig grad.

6.5.3 Reliabilitetsanalyser

Det har blitt utført reliabilitetsanalyser (Cronbach's Alpha) av alle skalaer i første og tredje klasse (se tabell 3 og 6). Dette er gjort for å sikre at skalaene har god nok indre sammenheng. Indre sammenheng dreier seg om i hvilken grad variablene skalaen består av kan sies å henge sammen (Pallant, 2013). Eller med andre ord: måler skalaen det den skal måle? Alfa-verdier rangeres fra 0 til 1. Verdier over .7 vurderes som akseptable, mens verdier over .8 er å foretrekke.

Størsteparten av skalaene brukt i denne undersøkelsen har en alfa-verdi over .8 (77.77%). En del har en alfaverdi på over .7 (16.66%). To av skalaene oppnår ikke akseptable alfa-verdier (5.55%). Skalaene det gjelder er samarbeid med hjemmet for adopterte i første klasse (.67), og internalisert atferd for ikke-adopterte i første klasse (.66). Disse er heldigvis ikke langt unna akseptabelt nivå. Generelt sett tyder dette på god indre sammenheng i skalaene som er brukt. Skalaene som er brukt er etablerte og brukes i svært mange lignende undersøkelser. Unntaket her er skalaene under Skolen, som er utviklet for adopsjonsprosjektet. Sikringen av målingsreliabilitet er med på å styrke den statistiske validiteten i undersøkelsen (Lund, 2002b).

6.6 Begrensninger

Svarprosenten blant de som ble invitert til å delta i adopsjonsprosjektet er på 67 prosent. Dalen (2013) argumenterer for at dette er en tilfredsstillende om ikke ideell svarprosent. At perioden rett etter adopsjonstidspunktet er en spesiell sårbar periode, blir foreslått som en mulig forklaring på den noe lave deltakelsen. Lav deltakelse kan gå utover resultatenes generaliserbarhet og dermed den ytre validiteten. Det kan spekuleres i om adoptivforeldre som opplevde den første perioden etter adopsjon som spesielt vanskelig, i større grad var representert blant dem som falt fra. Foreldre som opplevde denne perioden som spesielt vanskelig kan tenkes å ha barn som opplever større tilpasningsproblemer enn resten av utvalget. Hvis dette er tilfellet vil utvalget i mindre grad være representativt for internasjonalt adopterte barn i Norge.

Som omtalt i 6.1 var ikke datainnsamlingen fullført ved innhenting av data til denne undersøkelsen. Det lavere antallet barn vil kunne være en svakhet i forhold til statistisk validitet, da det er lettere å oppnå signifikans i større utvalg (De Vaus, 2014). Det kan for eksempel tenkes at flere av resultatene i tredje klasse blir signifikante med komplette data.

En begrensning ved adopsjonsstudien er at fordelingen på opprinnelsesland er disproportjonal, med en stor overvekt av utvalget fra noen få opprinnelsesland. Dette gjør blant annet at opprinnelsesland i liten grad er verdifull data med tanke på analyse. Det gjør også at studien blir mindre sammenlignbar med andre studier hvor opprinnelsesland er en viktig del av datagrunnlaget. Dessuten kommer ingen av barna fra øst-europeiske land, Russland eller Brasil hvor det kan antas at en høyere andel av barna ville vært utsatt for svært depriverende forhold i forkant av adopsjon (Dalen, 2013).

6.7 Etiske hensyn

Adopsjonsprosjektet har fått tillatelse gjennom regional etisk komitee for medisinsk forskning (REK) og gjennom Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) til gjennomføring av undersøkelsen (se vedlegg 1 & 2). Potensielle adoptivforeldre mottok en skriftlig orientering om prosjektet. Først når de sendte inn en erklæring med skriftlig samtykke, kunne de bli kontaktet av prosjektleder for nærmere informasjon om hva det ville innebære å delta i prosjektet.

I min oppgave må jeg ta hensyn til etiske retningslinjer når jeg skal omtale adoptivbarn som gruppe. Omtale og behandling av adoptivbarn som gruppe innebærer stor risiko for stigmatisering av alle i denne gruppen (Gärtner & Hegglund, 2013). Også NESH understreker forskeres spesielle ansvar for utsatte gruppers interesser (De Nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Adoptivbarn kan anses som en utsatt gruppe siden det er forholdsvis få av dem (noe som gjør dem lettere å identifisere som gruppe) og fordi det finnes risikofaktorer knyttet til det å være adoptert. Dette innebærer at jeg må omtale funnene på en slik måte at utenlandsadopterte og deres foreldre ikke føler seg truffet på en uakseptabel måte, eller at de blir stilt i et lite flatterende lys i offentligheten. Det har også vist seg at noen adoptivbarn og adoptivforeldre finner forskning om adopsjon ubehagelig og for problematiserende (Dalen, 2013; Vonheim, 2013). På den annen side vil informasjon om utenlandsfødte adoptivbarns utvikling kunne være til hjelp i fremtidige tilrettelegging og utvikling av spesifikke tiltak og programmer for å minske eventuelle tilpasningsvansker.

Når det gjelder håndtering av data er jeg bundet av taushetsplikt, men dataene inneholder uansett ikke personopplysninger. Det skal dermed ikke være mulig å spore omtale av spesifikke data til personer.

7 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra de statistiske undersøkelsene. Dataene i de statistiske undersøkelsene stammer fra lærerskjemaer utfyllt av lærere i første klasse og tredje klasse. I begge trinn er det utført en korrelasjonsanalyse for skårene til adopterte. Det er utført uavhengige t-tester for å sammenligne skårene til adopterte og ikke-adopterte. Det er utført en parret t-test for å se på utviklingen til adopterte fra første- til tredje klasse.

7.1 Første klasse.

I første klasse er adopterte sammenlignet med ikke-adopterte. Sammenligning av skårene til adopterte og ikke-adopterte er analysert ved en T-test for uavhengige utvalg. Det er gjort en korrelasjonsanalyse av variablene som inngår i t-testene.

Det er gjort en t-test for alle jentene i utvalget hvor de adopterte jentene sammenlignes med de ikke-adopterte jentene (tabell 4a). Det er gjort en tilsvarende t-test for guttene i utvalget (tabell 4b).

7.1.1 Korrelasjon - første klasse (adopterte).

Tabell 2 viser en korrelasjonsmatrise over variabler som knytter seg til lærernes vurderinger av adoptivbarna i første klasse. Variablene er delskalaer under de tre områdene skolen, problematferd og sosiale ferdigheter. Korrelasjonsverdier er oppgitt i Pearson's r.

Tabell 2: Korrelasjoner mellom variabler i 1. klasse (bare adopterte).

| | 1. | 2 | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|----------------------------|----|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Skolen | | | | | | | | | |
| 1. Relasjoner i skolen | - | .46** | -.00 | -.31** | -.54** | -.37** | .38** | .52** | .54** |
| 2. Skolemotivasjon | - | - | .28** | -.37** | -.31** | -.63** | .81** | .53** | .47** |
| 3. Samarbeid med hjemmet | - | - | - | -.22** | .13 | -.31** | .22* | .05 | .09 |
| Problematferd | | | | | | | | | |
| 4. Eksternalisert Atferd | - | - | - | - | -.01 | .61** | -.40** | -.50** | -.04 |
| 5. Internalisert Atferd | - | - | - | - | - | .15 | -.25* | -.48** | -.59** |
| 6. Hyperaktivitet | - | - | - | - | - | - | -.63** | -.44** | -.18 |
| Sosiale ferdigheter | | | | | | | | | |
| 7. Samarbeid | - | - | - | - | - | - | - | .57** | .50** |
| 8. Selvkontroll | - | - | - | - | - | - | - | - | .61** |
| 9. Selvhevdelse | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Note. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Det er signifikante, positive korrelasjoner mellom to av skole-skalaene: relasjoner i skolen og skolemotivasjon ($r = .46$) og skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet ($r = .28$). Skole-skalaene korrelerer stort sett negativt med problematferd-skalaene. Høyest er korrelasjonen mellom skolemotivasjon og hyperaktivitet ($r = -.63$). Skole-skalaene korrelerer stort sett positivt med de sosiale ferdighets-skalaene. Høyest korrelasjon er det mellom skolemotivasjon og samarbeid ($r = .81$). Blant problematferd-skalaene er det bare eksternalisert atferd og hyperaktivitet som oppnår en signifikant korrelasjon ($r = .61$). Problematferd- og de sosiale ferdighets-skalaene korrelerer negativt med hverandre. Det er høyest korrelasjon mellom hyperaktivitet og samarbeid ($r = -.63$). Det er store, positive og signifikante korrelasjoner mellom alle de sosiale ferdighets-skalaene. Høyest er korrelasjonen mellom selvkontroll og selvhevdelse ($r = .61$).

7.1.2 Adopterte og ikke-adopterte - Sammenligning.

Ved å se på tabell 3 kan vi sammenlikne adopterte med ikke-adopterte i første klasse. Mean (M), standardavvik (SD), antall (N) og Cronbach's alpha (α) er oppgitt for områdene Skolen Problematferd og Sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 3: Sammenligning av adopterte og ikke-adopterte i første klasse.

| | Adopterte | | | Ikke-adopterte | | | | Cohen's d ₂ | t-verdi | |
|--|-----------|------|----|----------------|-------|------|----|------------------------|---------|------------|
| | M | SD | N | α_1 | M | SD | N | | | α_1 |
| Skolen₃ | | | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.81 | 1.38 | 93 | .70 | 9.92 | 1.63 | 89 | .83 | -.07 | .513 |
| Skolemotivasjon | 9.26 | 2.28 | 92 | .82 | 9.35 | 2.10 | 88 | .84 | -.04 | .279 |
| Samarbeid med hjemmet | 10.99 | 1.17 | 91 | .67 | 10.43 | 1.71 | 89 | .79 | .38 | 2.567* |
| Problematferd₄ | | | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.72 | 2.14 | 93 | .82 | 7.69 | 2.49 | 90 | .86 | .01 | -.092 |
| Internalisert atferd | 8.39 | 2.10 | 93 | .72 | 8.44 | 1.97 | 89 | .66 | -.02 | .169 |
| Hyperaktivitet | 9.83 | 3.40 | 94 | .84 | 9.62 | 3.51 | 90 | .86 | .06 | -.408 |
| Sosiale ferdigheter₅ | | | | | | | | | | |
| Samarbeid | 31.52 | 5.85 | 93 | .90 | 31.57 | 5.79 | 87 | .89 | -.01 | .067 |
| Selvkontroll | 28.33 | 5.40 | 84 | .85 | 29.52 | 5.30 | 79 | .86 | -.22 | 1.414 |
| Selvhevdelse | 26.63 | 5.57 | 84 | .87 | 27.27 | 5.09 | 82 | .84 | -.12 | .769 |

Note. ¹Reliability coefficient (Cronbach's Alpha), ²Effect size (Cohen's d), ^{3,4,5}Høy skår indikerer høyere frekvens. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001

Lærerne skårer adopterte og ikke-adopterte ganske likt på relasjoner i skolen og skolemotivasjon. De adopterte skårer i signifikant grad høyere på samarbeid med hjemmet (M = 10.99 > M = 10.43). Med en Cohen's d verdi på .38 er det regnet som en liten effekt. Adopterte og ikke-adopterte blir skåret ganske likt på problematferd-skalaene. Det er ingen signifikante forskjeller, men det er størst forskjell på hyperaktivitet. Adopterte oppnår noe lavere skår på alle de sosiale ferdighets-skalaene, men forskjellene er ikke signifikante.

7.1.3 Jenter i første klasse - Sammenligning

Ved å se på tabell 4a kan vi sammenlikne adopterte- og ikke-adopterte jenter i første klasse. Mean (M), standardavvik (SD), antall (N) og Cronbach's alpha (α) er oppgitt for områdene Skolen Problematferd og Sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 4a: Sammenligning av ikke-adopterte- og adopterte jenter i 1. klasse

| | Adoptert | | | Ikke-adoptert | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|------|----|---------------|------|----|------------------------|---------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Skolen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.88 | 1.34 | 51 | 9.80 | 1.69 | 50 | .05 | -.272 |
| Skolemotivasjon | 9.55 | 2.20 | 51 | 9.57 | 2.25 | 49 | -.01 | .050 |
| Samarbeid med hjemmet | 11.14 | 1.06 | 51 | 10.46 | 1.66 | 50 | .49 | -.2443* |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.32 | 1.62 | 50 | 7.34 | 2.37 | 50 | -.01 | .049 |
| Internalisert atferd | 8.63 | 1.72 | 51 | 8.61 | 2.02 | 49 | .01 | -.041 |
| Hyperaktivitet | 9.25 | 3.09 | 51 | 8.96 | 3.35 | 50 | .09 | -.460 |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 32.78 | 5.37 | 51 | 32.43 | 5.32 | 49 | .07 | -.333 |
| Selvkontroll | 28.73 | 4.82 | 48 | 30.05 | 5.21 | 43 | -.26 | 1.254 |
| Selvhevdelse | 26.37 | 5.60 | 46 | 27.11 | 5.07 | 46 | -.14 | .664 |

Note. ₁Effect size (Cohen's d). _{2,3,4}Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Adopterte skåres høyere enn ikke-adopterte på samarbeid med hjemmet. Forskjellen er signifikant og er av liten størrelse, men er veldig nære på å være middels (Cohens's $d = .49$). Adopterte og ikke-adopterte skåres ganske likt på samarbeid og selvhevdelse. De adopterte skåres noe lavere på selvkontroll, men forskjellen er ikke signifikant og effektstørrelsen er liten.

Jevnt over er det lite forskjeller mellom adopterte og ikke-adopterte jenter i første klasse. Sammenlignet med resultatene for hele utvalget ser vi at den signifikante forskjellen på samarbeid med hjemmet øker noe i effektstørrelse.

7.1.4 Gutter i første klasse – Sammenligning

Ved å se på tabell 4b kan vi sammenlikne adopterte- og ikke-adopterte gutter i første klasse. Mean (M), standardavvik (SD), antall (N) og Cronbach's alpha (α) er oppgitt for områdene Skolen Problematferd og Sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 4b: Sammenligning av adopterte- og ikke-adopterte gutter i 1. klasse

| | Adoptert | | | Ikke-adopterte | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|------|----|----------------|------|----|------------------------|-------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Skolen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.71 | 1.44 | 42 | 10.05 | 1.55 | 37 | -.02 | 1.013 |
| Skolemotivasjon | 8.90 | 2.35 | 41 | 9.00 | 1.89 | 37 | -.05 | .201 |
| Samarbeid med hjemmet | 10.80 | 1.29 | 40 | 10.46 | 1.80 | 37 | .28 | -.947 |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 8.19 | 2.56 | 43 | 8.22 | 2.67 | 37 | -.01 | .052 |
| Internalisert atferd | 8.27 | 1.92 | 37 | 8.19 | 2.56 | 43 | .04 | .348 |
| Hyperaktivitet | 10.51 | 3.64 | 43 | 10.68 | 3.58 | 37 | -.05 | .203 |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 29.98 | 6.09 | 42 | 30.33 | 6.18 | 36 | -.06 | .257 |
| Selvkontroll | 27.81 | 6.12 | 36 | 28.74 | 5.47 | 34 | -.02 | .669 |
| Selvhevdelse | 26.95 | 5.60 | 38 | 27.21 | 5.17 | 34 | -.05 | .203 |

Note. ¹Effect size (Cohen's d). ^{2,3,4}Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Adopterte gutter skåres noe lavere på relasjoner i skolen og skolemotivasjon enn ikke-adopterte gutter, men ikke i signifikant grad og med ingen effektstørrelse. Adopterte skårer litt høyere på samarbeid med hjemmet, men ikke i signifikant grad, og forskjellen er liten (Cohen's d .28). Adopterte skåres litt lavere på de sosiale ferdighetsskalaene, men ikke i signifikant grad og med ingen effektstørrelse.

Det er liten forskjell på skårene til adopterte og ikke-adopterte gutter i første klasse. Når vi ser på guttene isolert forsvinner den signifikante forskjellen på samarbeid med hjemmet som er til stede for utvalget som helhet.

7.2 Tredje klasse.

I tredje klasse er det gjort en uavhengig t-test for å sammenligne skårer mellom adopterte og ikke-adopterte (tabell 6). Det er gjort en korrelasjonsanalyse (Tabell 5) for å se på de innbyrdes relasjonene mellom variablene som er brukt. Som i første klasse er det også gjort uavhengige t-tester for å se på kjønns spesifikke forskjeller (tabell 7a og 7b)

7.2.1 Korrelasjon – tredje klasse (adopterte)

Tabell 5 viser en korrelasjonsmatrise over variabler som knytter seg til lærernes vurderinger av adoptivbarna i tredje klasse. Som i første klasse er variablene delskalaer under de tre områdene skolen, problematferd og sosiale ferdigheter. Korrelasjonsverdier er oppgitt i Pearson's r.

Tabell 5: Korrelasjoner mellom variabler i 3. klasse (bare adopterte).

| | 1. | 2 | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|----------------------------|----|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Skolen | | | | | | | | | |
| 1. Relasjoner i skolen | - | .39** | .26* | -.51** | -.30** | -.32** | .42** | .58** | .50** |
| 2. Skolemotivasjon | - | - | .38** | -.35** | -.43** | -.61** | .79** | .44** | .48** |
| 3. Samarbeid med hjemmet | - | - | - | -.33** | -.02 | -.36** | .34** | .34** | .16 |
| Problematferd | | | | | | | | | |
| 4. Eksternalisert Atferd | - | - | - | - | .30** | .71** | -.42** | -.72** | -.29** |
| 5. Internalisert Atferd | - | - | - | - | - | .26* | -.34** | -.40** | -.62** |
| 6. Hyperaktivitet | - | - | - | - | - | - | -.71** | -.59** | -.25** |
| Sosiale ferdigheter | | | | | | | | | |
| 7. Samarbeid | - | - | - | - | - | - | - | .59** | .46** |
| 8. Selvkontroll | - | - | - | - | - | - | - | - | .66** |
| 9. Selvhverdelse | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

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

Det er signifikante korrelasjoner mellom alle skole-skalaene. Korrelasjonen mellom relasjoner i skolen og samarbeid med hjemmet har økt ($r = -.00 < r = .26$) og blitt signifikant. Som i første klasse er korrelasjonen mellom relasjoner i skolen og skolemotivasjon høyest ($r = .39$).

Skole-skalaene korrelerer negativt med problematferdsskalaene. Som i første klasse er det høyest korrelasjon mellom skolemotivasjon og hyperaktivitet ($r = -.61$). Skole-skalaene korrelerer positivt med de sosiale ferdighetsskalaene. Som i første klasse er det høyest korrelasjon mellom skolemotivasjon og samarbeid ($r = .79$). Korrelasjonen mellom samarbeid med hjemmet og selvkontroll har blitt større ($r = .05 < r = .36$) og er nå signifikant.

Det er signifikante korrelasjoner mellom alle problematferds-skalaene. Mens kun en av korrelasjonene var signifikante i første klasse, har nå eksternalisert- og internalisert atferd ($r = .30$), samt internalisert atferd og hyperaktivitet ($r = .26$) oppnådd signifikante korrelasjoner. Som i første klasse er det høyest korrelasjon mellom eksternalisert atferd og hyperaktivitet ($r = .71$). Det er signifikante, negative korrelasjoner mellom problematferd- og de sosiale ferdighetsskalaene. Høyest er korrelasjonen mellom eksternalisert atferd og selvkontroll ($-.72$).

Det er signifikante korrelasjoner mellom alle de sosiale ferdighetsskalaene. Som i første klasse er det høyest korrelasjon mellom selvkontroll og selvhevdelse ($r = .66$). Korrelasjonen mellom samarbeid og selvhevdelse har sunket fra stor i første klasse ($r = .50$) til middels i tredje klasse ($r = .46$).

7.2.2 Adopterte og ikke-adopterte - Sammenligning

Ved å se på tabell 6 kan vi sammenligne adopterte og ikke-adopterte barn i første klasse. Mean (M), standardavvik (SD), antall (N) og Cronbach's alpha (α) er oppgitt for områdene klassen, problematferd og sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 6: Sammenligning av adopterte og ikke-adopterte i tredje klasse.

| | Adoptert | | | | Ikke-adoptert | | | | Cohen's d ₂ | t-verdi |
|---|----------|------|----|------------|---------------|------|----|------------|------------------------|---------|
| | M | SD | N | α_1 | M | SD | N | α_1 | | |
| Skolen₃ | | | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 10.04 | 1.62 | 79 | .81 | 10.22 | 1.53 | 72 | .83 | -.11 | .716 |
| Skolemotivasjon | 8.71 | 2.30 | 76 | .87 | 9.16 | 1.96 | 73 | .84 | -.21 | 1.300 |
| Samarbeid med hjemmet | 10.53 | 1.70 | 79 | .78 | 9.85 | 1.74 | 74 | .82 | .39 | -2.444* |
| Problematferd₄ | | | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.89 | 2.60 | 79 | .84 | 7.36 | 1.95 | 73 | .84 | .23 | -1.428 |
| Internalisert atferd | 8.24 | 2.34 | 79 | .81 | 8.31 | 2.31 | 74 | .74 | -.03 | .187 |
| Hyperaktivitet | 9.45 | 4.04 | 78 | .90 | 8.32 | 2.77 | 74 | .83 | .33 | -2.012* |
| Sosiale ferdigheters₅ | | | | | | | | | | |
| Samarbeid | 31.33 | 6.09 | 78 | .92 | 32.71 | 5.40 | 72 | .91 | -.24 | 1.466 |
| Selvkontroll | 30.00 | 5.11 | 74 | .87 | 30.58 | 4.01 | 69 | .78 | -.13 | .757 |
| Selvhevdelse | 28.00 | 5.02 | 74 | .86 | 28.28 | 4.73 | 72 | .80 | -.06 | .344 |

Note. ¹Reliability coefficient (Cronbach's Alpha), ²Effect size (Cohen's d), ^{3,4,5}Høy skår indikerer høyere frekvens.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Adopterte skårer litt lavere enn ikke-adopterte på relasjoner i skolen og skolemotivasjon, men forskjellene er ikke signifikante. Som i første klasse er forskjellen på samarbeid med hjemmet signifikant i de adoptertes favør. Forskjellen er fortsatt liten (Cohen's d = .39). Adopterte og ikke-adopterte skårer ganske likt på eksternalisert- og internalisert atferd, mens adopterte skårer signifikant høyere på hyperaktivitet enn ikke-adopterte (M = 9.45 > M = 8.32). Forskjellen er liten (Cohen's d = .33). Ikke-adopterte skårer jevnt over litt høyere på sosiale ferdigheter, men ikke i signifikant grad.

7.2.3 Jenter i tredje klasse – Sammenligning

Ved å se på tabell 7a kan vi sammenligne adopterte og ikke-adopterte jenter i første klasse. Mean (M), standardavvik (SD), antall (N) og Cronbach's alpha (α) er oppgitt for områdene klassen, problematferd og sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 7a: Sammenligning av adopterte- og ikke-adopterte jenter i 3. klasse

| | Adoptert | | | Ikke-adoptert | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|------|----|---------------|------|----|------------------------|----------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Skolen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.81 | 1.78 | 44 | 10.33 | 1.59 | 42 | -.31 | 1.226 |
| Skolemotivasjon | 9.00 | 2.16 | 43 | 9.65 | 1.77 | 43 | -.33 | 1.529 |
| Samarbeid med hjemmet | 10.59 | 1.91 | 44 | 10.02 | 1.78 | 43 | .31 | -1.434 |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.91 | 2.84 | 44 | 6.62 | 1.08 | 42 | .60 | -2.805** |
| Internalisert atferd | 8.16 | 2.26 | 44 | 8.56 | 2.42 | 43 | -.17 | .794 |
| Hyperaktivitet | 8.84 | 3.96 | 43 | 7.33 | 1.64 | 43 | .50 | -2.310* |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 32.86 | 5.85 | 44 | 34.61 | 4.99 | 41 | -.31 | 1.474 |
| Selvkontroll | 30.60 | 5.61 | 42 | 31.93 | 3.71 | 40 | -.28 | 1.271 |
| Selvhevdelse | 28.18 | 5.28 | 40 | 28.83 | 4.70 | 41 | -.13 | .590 |

Note. ¹Effect size (Cohen's d). ^{2,3,4}Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Adopterte jenter skåres noe lavere på relasjoner i skolen og skolemotivasjon enn ikke-adopterte jenter, men ikke i signifikant grad, og effektstørrelsen er liten. Adopterte skåres noe høyere på samarbeid med hjemmet, men ikke i signifikant grad, og effektstørrelsen er liten. Adopterte jenter skåres høyere på eksternalisert atferd og hyperaktivitet enn ikke-adopterte. Forskjellene er signifikante og effektstørrelsen er middels. Disse forskjellene var ikke å finne i første klasse. Adopterte jenter skåres jevnt over noe lavere på de sosiale ferdighets-skalaene enn ikke-adopterte, men ikke i signifikant grad. Effektstørrelsen varierer fra liten til triviell. Funnene i tredje klasse ser litt annerledes ut når vi ser på jentene isolert. Den signifikante forskjellen på samarbeid med hjemmet forsvinner, mens forskjellen i hyperaktivitet forblir signifikant og øker fra liten til middels i effektstørrelse. Eksternalisert atferd oppnår signifikans og øker markant i effektstørrelse, fra liten til middels.

7.2.4 Gutter I tredje klasse – Sammenligning

Ved å se på tabell 7b kan vi sammenligne adopterte og ikke-adopterte gutter i første klasse. Mean (M), standardavvik (SD), antall (N) og Cronbach's alpha (α) er oppgitt for områdene klassen, problematferd og sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 7b: Sammenligning av adopterte- og ikke-adopterte gutter i 3. klasse

| | Adoptert | | | Ikke-adoptert | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|------|----|---------------|------|----|------------------------|---------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Skolen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 10.23 | 1.40 | 35 | 10.07 | 1.46 | 30 | .11 | -.456 |
| Skolemotivasjon | 8.33 | 2.45 | 33 | 8.47 | 2.03 | 30 | -.06 | .234 |
| Samarbeid med hjemmet | 10.46 | 1.42 | 35 | 9.61 | 1.69 | 31 | .54 | -2.206* |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.86 | 2.29 | 35 | 8.35 | 2.40 | 31 | -.21 | .861 |
| Internalisert atferd | 8.34 | 2.47 | 35 | 7.97 | 2.12 | 31 | .16 | -.657 |
| Hyperaktivitet | 10.20 | 4.06 | 35 | 9.71 | 3.38 | 31 | .13 | -.530 |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 29.35 | 5.89 | 34 | 30.19 | 4.93 | 31 | -.15 | .537 |
| Selvkontroll | 29.22 | 4.33 | 32 | 28.72 | 3.69 | 29 | .12 | .635 |
| Selvhevdelse | 27.79 | 4.77 | 34 | 27.55 | 4.74 | 31 | .05 | .836 |

Note. ¹Effect size (Cohen's d). ^{2,3,4}Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Adopterte gutter skåres jevnt over litt høyere enn ikke-adopterte på skole-skalaene. Samarbeid med hjemmet er nå signifikant på .05-nivået, mot ingen signifikant forskjell i første klasse. Effektstørrelsen har økt markant, fra liten til middels. Adopterte og ikke-adopterte gutter skåres som i første klasse, ganske likt på problematferdsskalaene og de sosiale ferdighetsskalaene.

Sammenlignet med funn for hele utvalget i tredje klasse forsvinner den signifikante forskjellen på hyperaktivitet, mens forskjellen på samarbeid med hjemmet øker i effektstørrelse.

7.3 Utvikling

Ved å se på tabell 8 kan vi studere adoptertes utvikling fra første til tredje klasse. Mean (M), standardavvik (SD) og antall (N) er oppgitt for områdene klassen, problematferd og sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 8: Analyse av utvikling for adopterte med Paired Samples T-test.

| | 1.klasse | | | 3. klasse | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|-------|----|-----------|-------|----|------------------------|----------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Klassen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.73 | 1.355 | 67 | 10.03 | 1.623 | 67 | -.20 | -1.363 |
| Skolemotivasjon | 9.60 | 2.052 | 62 | 8.77 | 2.243 | 62 | .39 | 3.343*** |
| Samarbeid med hjemmet | 11.02 | 1.196 | 66 | 10.42 | 1.683 | 66 | .41 | 2.165** |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.55 | 2.017 | 66 | 7.89 | 2.649 | 66 | -.14 | -1.307 |
| Internalisert atferd | 8.33 | 1.834 | 66 | 8.24 | 2.287 | 66 | .04 | .321 |
| Hyperaktivitet | 9.56 | 3.338 | 66 | 9.30 | 4.140 | 66 | .07 | .599 |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 32.02 | 5.061 | 66 | 31.67 | 5.988 | 66 | .06 | .491 |
| Selvkontroll | 28.20 | 5.092 | 59 | 30.14 | 5.224 | 59 | -.38 | -2.552* |
| Selvhevdelse | 26.23 | 5.248 | 60 | 28.08 | 5.267 | 60 | -.35 | -2.606* |

Note. ₁ Effect size (Cohen's d), _{2,3,4} Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Skår på relasjoner i skolen er noe høyere i tredje enn i første klasse, men forskjellen er ikke signifikant. Skårer på skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet er signifikant lavere i tredje enn i første klasse, men forskjellene er små (Cohen's d = .39/ .41). Eksternalisert- og internalisert atferd har økt noe fra første- til tredje klasse, mens hyperaktivitet har sunket. Skår på samarbeid har sunket noe, men forskjellen er ikke signifikant. Skårer på selvkontroll og selvhevdelse er signifikant høyere i tredje enn i første klasse, men forskjellene er små (Cohen's d = -.38/ -.35).

7.3.1 Jenter – første til tredje klasse

Ved å se på tabell 9a kan vi studere adopterte jenters utvikling fra første til tredje klasse. Mean (M), standardavvik (SD) og antall (N) er oppgitt for områdene klassen, problematferd og sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 9a: Analyse av utviklingen til adopterte jenter med Paired Samples T-test.

| | 1.klasse | | | 3. klasse | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|------|----|-----------|------|----|------------------------|---------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Skolen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.77 | 1.29 | 39 | 9.87 | 1.77 | 39 | -.06 | -.327 |
| Skolemotivasjon | 9.89 | 1.75 | 37 | 8.97 | 2.21 | 37 | .46 | 2.827** |
| Samarbeid med hjemmet | 11.29 | 1.01 | 38 | 10.53 | 1.84 | 38 | .51 | 2.464* |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 7.19 | 1.51 | 37 | 7.81 | 2.84 | 37 | -.27 | -1.578 |
| Internalisert atferd | 8.76 | 1.78 | 38 | 8.32 | 2.36 | 38 | .21 | 1.122 |
| Hyperaktivitet | 8.86 | 2.95 | 37 | 8.70 | 3.94 | 37 | .05 | .306 |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 33.10 | 4.61 | 39 | 32.74 | 5.81 | 39 | .07 | .397 |
| Selvkontroll | 28.78 | 4.95 | 36 | 30.56 | 5.50 | 36 | -.34 | -1.606 |
| Selvhevdelse | 26.12 | 5.88 | 34 | 27.82 | 5.55 | 34 | -.30 | -1.583 |

Note. ₁ Effect size (Cohen's d), _{2,3,4} Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Skår på skolemotivasjon har blitt lavere fra første til tredje klasse. Forskjellen er signifikant på .01-nivået (mot signifikans på .001-nivået for hele utvalget) og effektstørrelsen er liten. Skår på samarbeid med hjemmet er lavere i 3. klasse. Forskjellen er signifikant på .05-nivået (mot signifikans på .01-nivået for hele utvalget) og effektstørrelsen er middels (mot liten for hele utvalget). Adopterte jenter skårer noe høyere på eksternalisert atferd i 3. klasse, men ikke i signifikant grad og effektstørrelsen er liten. Skår på selvkontroll og selvhevdelse øker litt, men ikke i signifikant grad og med liten effektstørrelse. Sammenlignet med resultatene for hele utvalget har fallet i skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet økt i styrke, mens de signifikante forskjellene i selvkontroll og selvhevdelse ikke lengre er til stede.

7.3.2 Gutter – første til tredje klasse

Ved å se på tabell 9b kan vi studere adopterte gutters utvikling fra første til tredje klasse. Mean (M), standardavvik (SD) og antall (N) er oppgitt for områdene klassen, problematferd og sosiale ferdigheter. Effektstørrelsen er oppgitt i Cohen's d.

Tabell 9b: Analyse av utviklingen til adopterte gutter med Paired Samples T-test.

| | 1.klasse | | | 3. klasse | | | Cohen's d ₁ | t |
|--|----------|-------|----|-----------|-------|----|------------------------|---------|
| | M | SD | N | M | SD | N | | |
| Skolen₂ | | | | | | | | |
| Relasjoner i skolen | 9.68 | 1.467 | 28 | 10.25 | 1.404 | 28 | -.41 | -1.982 |
| Skolemotivasjon | 9.16 | 2.410 | 25 | 8.48 | 2.312 | 25 | .29 | 1.781 |
| Samarbeid med hjemmet | 10.64 | 1.339 | 28 | 10.29 | 1.462 | 28 | .25 | 1.285 |
| Problematferd₃ | | | | | | | | |
| Eksternalisert atferd | 8.00 | 2.478 | 29 | 8.00 | 2.435 | 29 | 0 | .000 |
| Internalisert atferd | 7.75 | 1.777 | 28 | 8.14 | 2.223 | 28 | -.19 | -1.036 |
| Hyperaktivitet | 10.45 | 3.641 | 29 | 10.07 | 4.334 | 29 | .09 | .529 |
| Sosiale ferdigheter₄ | | | | | | | | |
| Samarbeid | 30.44 | 5.359 | 27 | 30.11 | 6.009 | 27 | .06 | .286 |
| Selvkontroll | 27.30 | 5.295 | 23 | 29.48 | 4.814 | 23 | -.43 | -2.400* |
| Selvhevdelse | 26.38 | 4.392 | 26 | 28.42 | 4.965 | 26 | -.44 | -2.375* |

Note. ₁ Effect size (Cohen's d), _{2,3,4} Høy skår indikerer høyere frekvens. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Adopterte gutters skår på relasjoner i skolen har økt noe, men ikke i signifikant grad og effektstørrelsen er liten. Skår på skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet er noe lavere i 3. klasse, men ikke i signifikant grad og effektstørrelsen er liten. Skår på samarbeid er litt lavere i 3. klasse, men ikke i signifikant grad og med ingen effektstørrelse. Skår på selvkontroll øker i 3. klasse. Forskjellen er signifikant og effektstørrelsen er liten. Skår på selvhevdelse øker også i 3. klasse. Forskjellen er signifikant og har liten effektstørrelse. Sammenlignet med resultatene for hele utvalget ser vi at fallet i skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet ikke oppnår signifikans for guttene. Økningen i selvkontroll og selvhevdelse øker noe i effektstørrelse.

8 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil resultatene drøftes opp mot teorikapitlet i et forsøk på å besvare de innledende problemstillingene:

I hvilken grad er det forskjell på hvordan lærere vurderer internasjonalt adopterte- og ikke-adopterte barns sosiale ferdigheter og problematferd i første og tredje klasse?

Hvordan utvikler internasjonalt adopterte barn seg fra første til tredje klasse?

Det generelle bildet er at det er få og små forskjeller på adopterte og ikke-adopterte. Gruppene vurderes temmelig likt på begge tidspunktene av lærerne. Noen forskjeller er det, og de ser ut til å bli flere og større med tiden. Under følger en oversikt over- og diskusjon av resultatene, gruppert under områdene Skolen, Problematferd og Sosiale Ferdigheter. Deretter diskuteres sammenhenger og korrelasjon, etterfulgt av en diskusjon om hvorvidt internasjonalt adopterte barn burde sammenlignes med ikke-adopterte. Til slutt kommer noen avsluttende bemerkninger og en konklusjon.

8.1 Skolen

I de uavhengige t-testene for hele utvalget, er det signifikante forskjeller på vurderingen av samarbeid med hjemmet, i både første- og tredje klasse. Lærerne vurderer samarbeidet med adopterte barns foreldre som litt bedre enn med ikke-adoptertes foreldre. Fordelaktig vurdering av samarbeidet kan kanskje forklares av at adoptivforeldre ikke er gjennomsnittsforeldre. Høyere alder og utdanningsnivå, lang ventetid og deltakelse på adopsjonsforberedende kurs (Gärtner & Heggland, 2013), kan gjøre at adoptivforeldre er bedre forberedt og mer motiverte for foreldrerollen. Adoptivforeldre har vist seg å være mer aktive i barnas skolegang, bl.a. gjennom leksehjelp (Gibbons & Rotabi, 2012; Gärtner & Heggland, 2013; Sætersdal & Dalen, 1999). Adoptivforeldre er med andre ord ressurssterke foreldre, som gjerne er over gjennomsnittlig engasjert i samarbeidet med skolen. Dette kan påvirke lærerens opplevelse av samarbeidet med adoptivforeldre i positiv retning. Det kan tenkes at barnas status som adoptivbarn gjør at lærerne er mer opptatt av å få til et godt samarbeid med foreldrene. Kanskje er de selv kjent med risikofaktorer knyttet til å være adoptert?

I de uavhengige t-testene hvor kjønn er isolert i første klasse, forsvinner den signifikante forskjellen på samarbeid med hjemmet for gutter, mens den forsterkes for jenter. Middelerdien er riktignok litt høyere også for adopterte gutter og effektstørrelsen er liten (.28). Mangelen på signifikans kan skyldes at det er færre gutter enn jenter i utvalget. Middelerdiene for adopterte gutter og jenter er ganske like, noe som tyder på at det er liten forskjell på læreres vurdering av gruppene. Når kjønn isoleres i tredje klasse snus tendensen, og det er bare samarbeidet med adopterte gutters foreldre som oppnår signifikans.

I den parede t-testen for adopterte synker både skår på skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet i signifikant grad fra første- til tredje klasse. Når kjønn isoleres er den signifikante reduksjonen i begge variabler bare å finne hos jentene. Det er riktignok en reduksjon av begge variabler hos guttene også. Utviklingen er ikke signifikant, men oppnår små effektstørrelser. Igjen kan det være at det lavere antallet gutter i utvalget gjør det vanskeligere å oppnå signifikans. Fall i skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet vil bli videre diskutert under 8.4. Sammenhenger og korrelasjon

8.2 Problematferd

I de uavhengige t-testene for hele utvalget er det bare hyperaktivitet i tredje klasse som oppnår signifikans. Adopterte utviser litt mer hyperaktivitet enn ikke-adopterte. Adopterte skårer også noe høyere på eksternalisert atferd. Effektstørrelsen er liten, men ikke signifikant. Dette samsvarer med tidligere studier hvor internasjonalt adopterte har vist mer eksternalisert atferd (Juffer & van Ijzendoorn, 2005).

I den uavhengige t-testen for jenter i tredje klasse, utviser adopterte mer eksternalisert problematferd og hyperaktivitet enn ikke-adopterte. Forskjellene er ikke å finne blant guttene. Adopterte gutter utviser faktisk litt mindre eksternalisert atferd i tredje klasse enn ikke-adopterte. Variabelen oppnår liten effektstørrelse, men ikke signifikans. Også i metaanalysen til Bimmel med kollegaer (Bimmel et al., 2003), utviste adopterte jenter høyere grad av eksternalisert atferd.

Den parede t-testen for adopterte finner ingen signifikant utvikling på problematferd, og effektstørrelsene er trivielle. To av variablene gir ikke-trivielle effektstørrelser blant jentene: Internalisert atferd har blitt lavere, mens eksternalisert atferd har blitt høyere, men ikke i signifikant grad. Adopterte utviser altså ikke mer hyperaktivitet i tredje klasse enn i første, men utviser mer av atferden sammenlignet med ikke-adopterte. Forklaringen kan være at ikke-adopterte gjennom modning har redusert denne atferdstypen, mens adopterte henger litt etter. Lavere grad av hyperaktivitet og eksternalisert atferd er i tråd med forventet utvikling for barn i denne alderen (Drugli, 2013). Utagerende atferd møter mindre aksept blant jevnaldrende med økt alder og kan føre til utestenging (Drugli, 2013). Dette gjelder kanskje spesielt blant jenter, hvor utagerende atferd har mindre aksept enn blant gutter. Det kan virke som om utviklingen på dette området går senere for de adopterte elevene. Dette kan være forårsaket av en tøff start på livet.

I den generelle befolkningen er det gutter som utmerker seg når det gjelder utbredelse av problematferd (Nordahl & Manger, 2005). Blant internasjonalt adopterte er det, i denne- og flere andre studier, jenter som utmerker seg mest (Bimmel et al., 2003). Hvorfor utviser internasjonalt adopterte jenter mer problematferd enn ikke-adopterte jenter? Problemer knyttet til identitet kan tenkes å være en del av forklaringen. Stort sett alle adopterte barn vil før eller siden lure på hvor de kommer fra. For internasjonalt adopterte barn vil det ofte være synlig at adoptivforeldrene ikke er deres biologiske foreldre. Av den grunn kommer disse

spørsmålene ofte tidligere hos internasjonalt adopterte barn. Spørsmål om deres biologiske og etniske opphav kan også komme utenfra, siden det også for omverdenen kan være tydelig at de er adopterte. Hvis disse spørsmålene kommer utenfra først, kan det nok oppleves som ekstra vanskelig. I flere studier er det funnet sammenheng mellom identitetsproblemer og atferdsproblemer (Bimmel et al., 2003), spesielt knyttet til ønsket om å være hvit, og om å være født i adoptivfamilien (van Ijzendoorn et al., 2005). Siden jenters sosiale- og kognitive utvikling går raskere enn gutters (Ogden, 2009), kan det hende at spørsmål om identitet og opphav dukker opp på et tidligere tidspunkt.

8.3 Sosiale ferdigheter

I de uavhengige t-testene for hele utvalget er det ingen signifikante forskjeller på læreres vurderinger av adopterte og ikke-adoptertes sosiale ferdigheter. I første klasse oppnår adopterte litt lavere grad av selvkontroll enn ikke-adopterte. Effektstørrelsen er liten. Adopterte skårer også noe lavere enn ikke-adopterte på samarbeid i tredje klasse, med liten effektstørrelse. Lignende funn ble gjort i den tidligere omtalte italienske studien (Palacios et al., 2013), hvor adopterte skåret lavere på selvkontroll og samarbeid enn kontrollgruppen. Effektstørrelsen på selvkontroll var også der liten og oppnådde ikke signifikans. Samarbeid oppnådde derimot signifikans. I den uavhengige t-testen hvor kjønn er isolert i første klasse, er lavere skår på selvkontroll bare å finne hos adopterte jenter. I tredje klasse skårer jenter litt lavere på samarbeid og selvkontroll. Effektstørrelsene er små, men ikke signifikante.

I den parede t-testen for adopterte har selvhevdelse og selvkontroll økt i signifikant grad fra første- til tredje klasse. Denne utviklingen kan simpelthen skyldes av at barna blir eldre og utvikler sine sosiale ferdigheter med alderen. Det kan også være et tegn på at barna trives på skolen, og av den grunn blir mer selvsikre og utvikler sine sosiale ferdigheter. Når kjønn isoleres er den signifikante utviklingen bare å finne hos adopterte gutter. Middelerverdier for selvkontroll og selvhevdelse har riktignok økt noe for jenter også. Effektstørrelsene er små, men ikke signifikante.

8.4 Sammenhenger og korrelasjon

Adoptertes skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet har blitt signifikant lavere fra første- til tredje klasse. Variablene korrelerer positiv med hverandre, så det gir mening at reduksjon av den ene fører reduksjon av den andre. Både eksternalisert atferd og hyperaktivitet korrelerer negativt med skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet. Adoptivforeldre er over gjennomsnittlig opptatt av barnas trivsel og fungering på skolen, og vil gjerne ha en tett og jevnlig kontakt med kontaktlærer (Dalen, 2006). Dette kan føre til at de blir oppfattet som kravstore og overbeskyttende (Lyngvi & Rygvold, 2008). Læreres fordelaktige vurdering av samarbeid med adoptivbarns foreldre tyder på at dette ikke er noe stort problem, men det kan tenkes at diskusjoner rundt barnas problematferd blir spesielt vanskelig mellom lærer og adoptivforeldre. På grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom adoptivforeldre og lærer, når det gjelder kunnskap om adoptivbarn, kan det tenkes at foreldrene blir dominerende, mens læreren går i forsvarsposisjon. Kanskje klandrer foreldrene læreren for at barnet ikke er like motivert for skolen lengre? Dette vil kunne gjøre samarbeidsforholdet mer krevende og påvirke det i negativ retning.

Overbeskyttende foreldre er dessuten forbundet med risiko for utvikling av atferdsproblemer blant jenter, men ikke blant gutter (Drugli, 2013). Hvis det er tilfelle at internasjonalt adopterte barns foreldre i større grad er overbeskyttende, kan det være med på å forklare den økte graden av problematferd blant jentene.

Adoptertes problematferd kan gjøre at de får mer tilsnakk av lærere og får problemer med å følge med i undervisningen. Dette kan føre til en følelse av å mislykkes i skolen og til stigmatisering blant medelever, med svekket motivasjon for skolegang som resultat (Aasen & Nordtug, 2002). At den negative utviklingen i skolemotivasjon bare er å finne hos adopterte jenter når kjønn isoleres gir mening, siden det er jentene som først og fremst utmerker seg negativt når det gjelder problematferd.

Lav grad av selvkontroll ser ut til å kunne predikere utagerende atferd (Ogden, 2009). Både hyperaktivitet og eksternalisert atferd oppnår forholdsvis høye og negative korrelasjoner med selvkontroll i første- og i tredje klasse. Samvariasjonen øker også mellom trinnene. Kanskje kan den noe lavere (men ikke signifikante) vurderingen av ikke-adoptertes selvkontroll være en del av forklaringen på forskjellen i problematferd vi ser i tredje klasse.

8.5 En rettferdig sammenligning?

Det ser ikke ut som om de adopterte i utviser noe særlig mer hyperaktivitet og eksternalisert atferd i tredje- enn i første klasse. Det som tilsynelatende skjer er at kontrollgruppen utvikler seg i retning av mindre problematferd, mens de adopterte holder seg omtrent på samme nivå. Dataene er som tidligere nevnt ikke egnet til å belyse ikke-adoptertes utvikling. Det er uansett en interessant observasjon som gjør diskusjonen om hva som regnes som problematferd, og hva som er sammenlignbare grupper relevant. Det virker egentlig ikke som om de adopterte viser spesielt mye problematferd, men sammenlignet med de ikke-adopterte risikerer de å komme dårligere ut.

Problemstillinger rundt sammenlignbare kontrollgrupper og internasjonalt adopterte barn har bla. blitt diskutert av Christoffersen (Christoffersen, 2012). Er det egentlig rettferdig å sammenligne internasjonalt adopterte med ikke-adopterte? Det kan argumenteres for at det gir mer mening å sammenligne internasjonalt adopterte barn med jevnaldrende som blir igjen i opprinnelseslandet, eller barn i adoptivfamiliens hjemland som også har hatt en vanskelig start på livet, som nasjonalt adopterte eller barn på barnehjem. I Christoffersens studie (Christoffersen, 2012) viser internasjonalt adopterte barn bedre tilpasning enn søsken og sammenlignbare barn som ble igjen i opprinnelseslandet. I en studie som sammenligner internasjonalt adopterte med barn som bor på barnehjem i samme land/by (Palacios et al., 2013), synes både internasjonalt- og nasjonalt adopterte å klare seg bedre enn barn på institusjon (Palacios et al., 2013). Noe som kanskje ikke er så overraskende med tanke på det vi vet om mangelfulle omsorgsforhold ved institusjoner. I studier som sammenligner internasjonalt adopterte med nasjonalt adopterte, viser internasjonalt adopterte, kanskje noe overraskende, bedre tilpasning (Juffer & van Ijzendoorn, 2005).

For å forklare hvorfor internasjonalt adopterte barn skårer høyere enn nasjonalt adopterte, ser det ut som om egenskaper hos internasjonalt adopterte barns adoptivforeldre kan være nøkkelen. Høyere utdanningsnivå, alder, og større oppmerksomhet rundt prosessen ved å adoptere internasjonalt, kan gjøre internasjonalt adoptertes nye familie til en meget sterk beskyttelsesfaktor. I Norge er dessuten mange nasjonale adopsjoner fosterbarnadopsjoner. En del fosterbarn blir adoptert når de er eldre enn to år, og kan ha levd lengre tid under dårlige forhold. I tillegg kan følelsen av tap, og tilpassningsproblemer i forhold til nye foreldre, være

et større problem ved adopsjon i høyere alder. Dette er nok også tilfelle i sammenlignbare land.

8.6 Konklusjon

Resultatene av denne studien er i stor grad oppløftende. Ut fra læreres vurderinger ser det ut som om at internasjonalt adopterte barn stort sett klarer seg ganske bra, noe mange andre studier også har konkludert med (Bimmel et al., 2003; Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Også i analysene av utvikling ser det ut til at adopterte klarer seg bra. Læreres vurderinger av skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet synker i signifikant grad, mens selvkontroll og selvhverdelse øker i signifikant grad. At det går så bra som det gjør er kanskje først og fremst en bekreftelse av adoptivfamiliens betydning som beskyttende faktor, og som resiliensfremmende arena. Det gode omsorgsmiljøet i adoptivfamilien ser ut til å hindre at risikofaktorer hoper seg opp, og fører til negativ utvikling for barna.

En del adoptivbarn har blitt utsatt for mange risikofaktorer før ankomst i adopsjonsfamilien, og det kan ta tid å ta igjen det tapte. Den beskyttende effekten av adopsjonsfamilien ser ut til å øke over tid, siden barn som har bodd i adopsjonsfamilien i 12 år eller mer viser mindre atferdsproblemer enn de som har tilbrakt kortere tid i adopsjonsfamilien (Juffer & van Ijzendoorn, 2005). Adopsjon er dermed et godt eksempel på hvordan beskyttelsesfaktorer kan tre inn i barns liv etter at en negativ utvikling allerede er påbegynt. På grunn av antallet, eller kraften i beskyttelsesfaktorene, skapes resiliensfremmende prosesser, som gjør at barna klarer seg bra til tross for tidlig motgang.

På den annen side føyer denne studien seg inn i en lang rekke med studier, som finner større grad av problematferd hos internasjonalt adopterte enn hos ikke-adopterte. Selv om det ikke er så mange signifikante resultater, er ikke-trivielle effektstørrelser med på å forsterke inntrykket av at det er en viss forskjell på adopterte og ikke-adoptertes utvikling. Selv om effektstørrelsene gjennomgående er ganske små, er det grunn til å ta risikoen for økt grad av problematferd på alvor.

I denne, og flere andre studier (Bimmel et al., 2003), skiller dessuten jenter seg negativ ut når det gjelder problematferd. I tillegg til de signifikante forskjellene på adopterte- og norskfødte jenter i tredje klasse, gir 5 av variablene ikke-trivielle effektstørrelser. Med unntak av samarbeid med hjemmet, utmerker ikke-adopterte jenter seg i negativ retning på alle disse

variablene. Sammen med de signifikante resultatene, ender adopterte jenter opp med å utmerke seg negativt på 6 av 9 variabler i tredje klasse. Dette gir et helhetlig inntrykk av at adopterte jenter henger litt etter ikke-adopterte når det gjelder sosial utvikling. Dette reflekteres også av den negative utviklingen i skolemotivasjon og samarbeid med hjemmet, som bare blir signifikant hos jentene når kjønn isoleres. Som nevnt kan overbeskyttende mødre være en risikofaktor for utvikling av problematferd hos jenter. Studier av om norske adoptivmødre er overbeskyttende eller ikke, kan ha betydning for forbedring av oppfølgingsrutiner for adoptivfamilier.

Siden det ser ut som om det fortsatt kan knyttes risikofaktorer til internasjonal adopsjon, er det viktig at ressurser som stilles til disposisjon for adoptivforeldre gjennomgås og utvikles videre. Dette burde være i både adoptivfamilien- og i det offentlige interesse. Vonheim (2013) etterlyser oppfølging etter fullført omsorgsovertakelse, noe som virker som en god ide. Selv om lærere ser ut til å samarbeide bra med foreldrene til internasjonalt adopterte barn, er det grunn til å fokusere også på læreres kompetanse. Flere lærere har uttrykt at de vet lite om utfordringer knyttet til internasjonalt adopterte barn, og at foreldrene var deres beste kunnskapskilde på området (Dalen, 2006). For lærere som underviser adopterte barn burde det i det minste finnes lett tilgjengelige tilbud om kompetanseøkning på dette området.

Til tross for tilstedeværelsen av risikofaktorer, kan det ikke være noen tvil om at internasjonal adopsjon gjort riktig er en intervensjon til barnets beste. Risikoaspektet ved internasjonal adopsjon synes nærmest marginalt, sammenlignet med de positive aspektene en adopsjon som regel innebærer for barna. Risikoen synes først og fremst være knyttet til at barna kan ha levd under svært depriverende forhold, som kan få konsekvenser for fungering på kort og lang sikt. Dermed er det viktig å sørge for at barn i størst mulig grad slipper å bli utsatt for opphold på institusjon. Internasjonal adopsjon er en av flere intervensjoner som er aktuelle i den sammenheng.

Litteraturliste

- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.] ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Abrines, N., Barcons, N., Brun, C., Marre, D., Fornieles, A., & Fumadó, V. (2012). ADHD-like symptoms and attachment in internationally adopted children. *Attachment and Human Development, 14*(4), 405-423.
- Adopsjonsloven. (1986). *Lov om adopsjon m.v. 1. mai 1987*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1986-02-28-8#KAPITTEL_1.
- Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Rundskriv om utenlandsadopsjon med retningslinjer for undersøkelse og godkjenning av adoptivhjem. Revidert mars 2009*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/adopsjon/q-0972.-rundskriv-om-utenlandsadopsjon-med-retningslinjer-for-undersokelse-og-godkjenning-av-adoptivhjem.pdf>.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Adoptere fra utlandet gjennom en organisasjon* Hentet fra http://www.bufdir.no/Adopsjon/Jeg_onsker_a_adoptere/Adoptere_fra_utlandet/
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial Problematferd. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bimmel, N., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2003). Problem Behavior of Internationally Adopted Adolescents: A Review and Meta-Analysis. *Harvard Review of Psychiatry, 11*(2), 64-77.
- Borge, A. I. H. (2010a). *Resiliens : Risiko og sunn utvikling* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010b). Resiliens og sped- og småbarns psykiske helse. In M. Bergum Hansen (Ed.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (pp. s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Bystrom, K. (2011). On "Humanitarian" Adoption (Madonna in Malawi). *Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism, and Development, 2*(2), 213-231.
- Campbell, J. (1999). Book Review: Social Skills Rating System. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*(4), 392-397.
- Christoffersen, M. N. (2012). A Study of Adopted Children, Their Environment, and Development: A Systematic Review. *Adoption Quarterly, 15*(3), 220-237.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., Fankhauser, G., Reichardt, C. S., McCain, L. J., & McCleary, R. (1979). *Quasi-experimentation : design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dalen, M. (2006). *Adopterte barn i skolen*. Hentet fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_skolen.pdf
- Dalen, M. (2013). *Utenlandsadopterte barns tidlige utvikling i sine nye familier : rapport fra et longitudinelt forskningsprosjekt*.
- Dalen, M., & Theie, S. (2014). Similarities and Differences Between Internationally Adopted and Nonadopted Children in Their Toddler Years: Outcomes From a Longitudinal Study. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(4), 397-408.

- De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De Nasjonale forskningsetiske, komiteer.
- De Vaus, D. A. (2014). *Surveys in social research* (6th ed.). London: Routledge.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.] ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gagnon-Oosterwaal, N., Cossette, L., Smolla, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., Chicoine, J.-F., . . . Seguin, R. (2012). Pre-Adoption Adversity, Maternal Stress, and Behavior Problems at School-Age in International Adoptees. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(5), 236-242.
- Gibbons, J. L., & Rotabi, K. S. (2012). *Intercountry adoption : policies, practices, and outcomes*. Farnham: Ashgate.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system : manual*. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.
- Gärtner, K., & Hegglund, J. E. (2013). *Adopterte barn, ungdom og voksne : en kunnskapsoppsummering om kognitiv kompetanse, psykisk helse og bruk av hjelpetjenester*. Hentet fra <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002205>
- Hague Conference on Private International Law. (1993). The Hague Convention on Protection of Children and Co-operation in Respect of Intercountry Adoption. . Hentet fra <https://assets.hcch.net/docs/77e12f23-d3dc-4851-8f0b-050f71a16947.pdf>
- Juffer, F., Palacios, J., Le Mare, L., Sonuga-Barke, E. J. S., Tieman, W., Bakermans-Kranenburg, M. J., . . . Verhulst, F. C. (2011). Development of adopted children with histories of early adversity. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4), 31-61.
- Juffer, F., & van Ijzendoorn, M. H. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: a meta-analysis. *JAMA, 293*(20).
- Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., & Cooper, H. (2007). Adoptees Do Not Lack Self-Esteem: A Meta-Analysis of Studies on Self-Esteem of Transracial, International, and Domestic Adoptees. *Psychological bulletin, 133*(6), 1067-1083.
- Kleven, T. A. (2002). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-286). Oslo: Unipub.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T. (2002a). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub.
- Lyngvi, M. S., & Rygvold, A.-L. (2008). *Adopterte barn i barnehagen*. Hentet fra http://www.adopsjonsforum.no/userfiles/Etteradopsjon/adopterte_barn_i_barnehagen.pdf
- Merz, E. C., & McCall, R. B. (2011). Parent Ratings of Executive Functioning in Children Adopted from Psychosocially Depriving Institutions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(5), 537-546.
- Morison, S. J., & Ellwood, A.-L. (2000). Resiliency in the Aftermath of Deprivation: A Second Look at the Development of Romanian Orphanage Children. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(4), p.717-737.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.

- NOU 2009: 21. (2009). *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.
- NOU 2014: 9. (2014). *Ny adopsjonslov*. Norge: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Palacios, J., Moreno, C., & Roman, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 357-365.
- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., León, E., & Peñarrubia, M. G. (2014). Differential Plasticity in the Recovery of Adopted Children After Early Adversity. *Child Development Perspectives*, 8(3), 169-174.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Rosnati, R., Montiroso, R., Barni, D., & Kazak, A. E. (2008). Behavioral and Emotional Problems Among Italian International Adoptees and Non-Adopted Children: Father's and Mother's Reports. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 541-549.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 29-52). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Stams, G.-J. J. M., Juffer, F., Rispens, J., & Hoksbergen, R. A. C. (2000). The Development and Adjustment of 7-year-old Children Adopted in Infancy. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 41(8), 1025-1037.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Adopsjoner. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2015-06-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=229945>
- Sætersdal, B., & Dalen, M. (1999). *Hvem er jeg? : adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe.
- Tan, T. X., Marfo, K., & Dedrick, R. F. (2010). Early Developmental and Psychosocial Risks and Longitudinal Behavioral Adjustment Outcomes for Preschool-Age Girls Adopted from China. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 306-314.
- van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhuis, C. W. K. (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological bulletin*, 131(2), 301-316.
- van Ijzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., . . . Juffer, F. (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8-30.
- Vonheim, K. (2013). *Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn. En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år*. (Ph.d.), Universitet i Oslo, Oslo.
- Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Red.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition. ed., s. 115-134). Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 1 NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlings gate 28
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr. 985 321 884

Monica Dalen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 23.09.2013

Vår ref: 16201 KHLR

Deres dato:

Deres ref:

AVSLUTTET OPPFØLGING AV HELSEFORSKNINGSPROSJEKTER

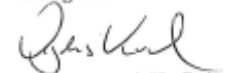
Vi viser til tidligere korrespondanse i forbindelse med prosjektmelding for forskningsprosjektet

16201 *Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling*

Personvernombudet for forskning, NSD, har med virkning fra 01.01.2013 avsluttet oppfølging av prosjekter som faller inn under Helseforskningsloven og meldeplikten til Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK. Universitetet i Oslo har ansvaret for videre oppfølging av ovennevnte prosjekt. NSD har oversendt opplysninger om prosjektet til ledelsen.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti.Haugstvedt@nsd.uib.no

Avdelingskontorene / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0318 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47-72 50 10 07, kjernestem@ntnu.no
TRONER: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9027 Tromsø. Tel: +47-77 64 61 58, ssk@andresen@ul.no

Vedlegg 2 REK



| | | | | |
|-------------|-----------------|----------|------------|-----------------|
| Region: | Saksbehandler: | Telefon: | Vår dato: | Vår referanse: |
| REK sør-est | Tor Ewan Svanes | 22845521 | 19.05.2011 | 2011/914 |
| | | | Dens dato: | Dens referanse: |
| | | | 12.04.2011 | |

Vår referanse må oppgi ved alle korrespondanser

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

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

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

Forskningsansvarlig: Universitetet i Oslo
Prosjektleder: Monica Dalen

Prosjektomtale (original):

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

Forskningsetisk vurdering

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

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

Prosjektet er derfor behandlet av komiteen.

Sesatsadresse:
Postboks 1130 Blindern 0318 Oslo

Telefon: 22850548
E-post: rek-sør-est@medisin.uio.no
Web: <http://helseforskning.etikk.uio.no/>

All post og e-post som inngår i saksbehandlingen, bes adressert til REK sør-est og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to the Regional Ethics Committee, REK sør-est, not to individual staff

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

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

Ut fra dette setter komiteen følgende vilkår for prosjektet:

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

Vedtak

Prosjektet godkjennes under forutsetning av at ovennevnte vilkår oppfylles.

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

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

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

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

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jfr. helseforskningsloven § 10, 3 ledd og forvaltningsloven § 28. En eventuell klage sendes til REK sør-øst. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet, jfr. forvaltningsloven § 29.

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

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

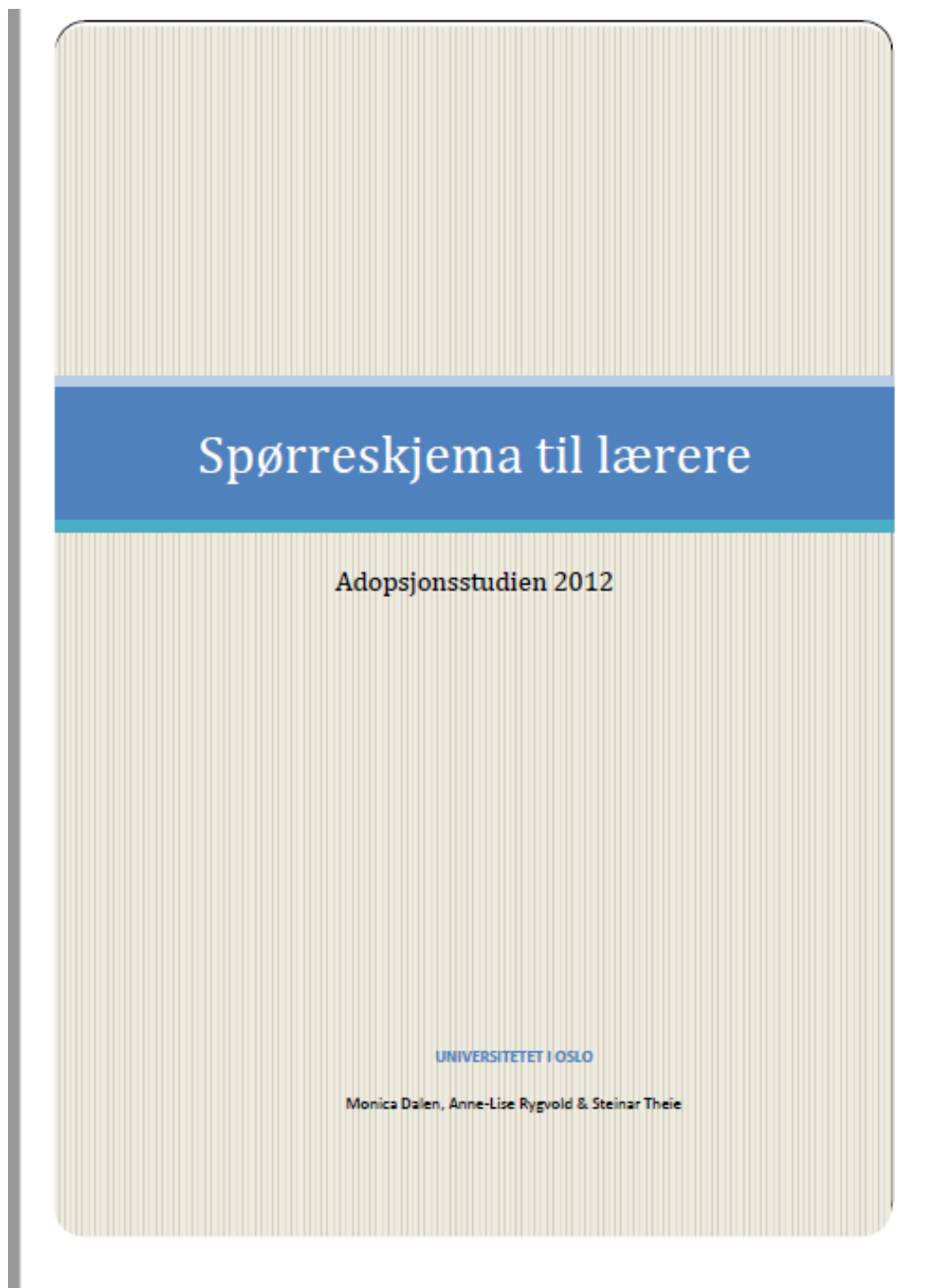
Med vennlig hilsen,

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

Tor Even Svanes
Seniortrådgiver

Kopi til: universitetsdirektor@uio.no

Vedlegg 3 Lærerskjema



GENERELT

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

SKOLESTARTEN

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

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

KLASSEN

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

| | i liten grad | i noen grad | i stor grad | i meget stor grad |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Eleven har et godt forhold til sine klassekamerater? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Eleven har et godt forhold til deg som kontaktlærer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Eleven har et godt forhold til de andre lærerne? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Eleven klarer seg faglig bra på skolen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Eleven liker å gjøre lekser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Eleven er motivert for skolearbeidet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | aldri/sjelden | av og til | ofte | svært ofte |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Har eleven blitt ertet/plaget i løpet av 1.klasse? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SAMARBEID MED HJEMMET

| | lite godt | ganske godt | godt | meget godt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 20. 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 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. I hvilken grad støtter foreldrene opp om skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 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 |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 23. Har eleven fått noen form for spesiell hjelp i løpet av 1.klasse? Hva slags hjelp? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | ingen/liten nytte | noe nytte | god nytte | meget god nytte |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 24. 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 |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 25. 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 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 26. I hvor stor grad yter eleven i samsvar med sine forutsetninger? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

PROBLEMATFERD

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

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

SOSIALE FERDIGHETER I SKOLEN

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

Hvis eleven utfører handlingen *ofte*, kryss av i denne ruten Hvis eleven utfører handlingen *svært ofte*, kryss av i denne ruten. Sett bare ett kryss for hvert utsagn.

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

| | aldri | av og til | ofte | svært ofte |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Gir ros (komplementer) til jevnaldrende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Følger dine beskjeder/instruksjer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Rydder arbeidsmateriell og utstyr etter seg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Samarbeider uoppfordret med andre elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Tilbyr seg å hjelpe medelever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Blir uoppfordret med i aktiviteter eller i elevgruppa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Reagerer egnet hvis han/hun blir dyttet eller slått av andre elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Lar seg ikke distrahere av andre elever når han/hun arbeider i timene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Holder uoppfordret pulten/arbeidsplassen ryddig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Følger med når du snakker til klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Skifter lett fra en aktivitet til en annen i klassen/timene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Kommer godt overens med personer som er annerledes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Vedlegg 4 Brev til kontaktlærer



Kjære kontaktlærer i 1. klasse

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 sammenligningsgruppe. Vi er klar over at barn som er adoptert fra utlandet ofte har hatt en vanskelig start i livet som kan gjøre det urettferdig å sammenholde deres atferd og prestasjoner med norskfødte barns. Samtidig går de i klasse med jevnaldrende norskfødte elever og skal ta eksamen på linje med dem etter fullført grunnskole.

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

Når spørreskjemaene er utfylt, kan de legges i vedlagte, frankerte svarkonvolutt og sendes tilbake til adressaten **innen 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 resultatene kunne tillegges.

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



Kjære kontaktlærer i 3. klasse

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 sammenligningsgruppe. Vi er klar over at barn som er adoptert fra utlandet ofte har hatt en vanskelig start i livet som kan gjøre det urettferdig å sammenholde deres atferd og prestasjoner med norskfødte barns. Samtidig går de i klasse med jevnaldrende norskfødte elever og skal ta eksamen på linje med dem etter fullført grunnskole.

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

Når spørreskjemaene er utfylt, kan de legges i vedlagte, frankerte svarkonvolutt og sendes tilbake til adressaten **innen 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 resultatene kunne tillegges.

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