

Tema
Adopsjon

ADOPTERTE BARN I SKOLEN

INNLEDNING	s. 3
ADOPTERTE BARN OG LÆRING	s. 4
Forhold som påvirker læring	s. 4
<i>Forhold under svangerskap og fødsel</i>	s. 4
<i>Institusjonsplassering</i>	s. 5
Adopsjon - et miljøskifte	s. 5
<i>Tilknytningsprosessen</i>	s. 6
<i>Skifte av språk</i>	s. 5
Oppsummering	s. 6
NOEN FAKTA OM GRUNNSKOLEN	s. 6
Pedagogisk psykologisk tjeneste og andre hjelpeinstanser	s. 6
Utsatt skolestart	s. 7
Tilpasset opplæring	s. 7
Spesialundervisning	s. 8
Skolefritidsordningen	s. 9
SPESEILLE FORUSOMRÅDER	s. 10
Urolig og ukonsentrert atferd	s. 10
<i>Tilknytningsvansker</i>	s. 10
<i>Tilpasningsorg</i>	s. 11
<i>Hyperaktivitet (ADHD)</i>	s. 11
<i>Jenter og ADHD</i>	s. 13
<i>Ulike forklaringsteorier</i>	s. 13
Språkutvikling	s. 13
<i>Ulik språklig bagasje</i>	s. 14
<i>Norsk som nytt førstespråk</i>	s. 14
<i>Språkfasaden kan blende</i>	s. 15
<i>Språkforståelsen</i>	s. 15
Etnisk identitet	s. 15
Foreldreforventninger	s. 16
GODE RÅD TIL SKOLE OG HJEM	s. 17
Et godt selvbilde er viktig	s. 17
Hvordan utvikle et godt selvbilde	s. 18
<i>Anerkjennende kommunikasjon</i>	s. 18
<i>Ros og positiv tilbakemelding</i>	s. 19
<i>Redefinering av lærings situasjonen</i>	s. 20
<i>Ta vare på helheten</i>	s. 22
<i>Samarbeid mellom hjem og skole</i>	s. 22
HVA SKJER ETTER ENDT GRUNNSKOLE?	s. 23
OPPSUMMERING	s. 24
LITTERATUR	s. 25
Skandinavisk litteratur	s. 25
Engelskspråklig litteratur	s. 25

INNLEDNING

For alle barn er skoleårene en særlig viktig periode i deres utvikling. Hvordan et barn klarer seg på skolen har betydning for senere utdannings- og yrkesmuligheter. Samtidig er skolen en arena for sosial utvikling og vekst. Det er derfor viktig at miljøet legges til rette for læring og at det gir muligheter for å knytte vennskap. Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og det er viktig at de både lærer, trives og føler seg verdsatte.

Dette heftet har et hovedfokus mot adopterte barn og deres skolesituasjon. Da vi vet at de fleste barn i dag adopteres fra utlandet, vil disse barnas situasjon bli særlig omtalt. Det er imidlertid viktig, allerede innledningsvis, å peke på den store spredningen vi finner innenfor alle grupper av barn, også blant utenlandsadopterte. Mye av det som tas opp, vil derfor kunne gjelde for mange barn. Når stoffet likevel er fokusert mot en bestemt gruppe barn, skyldes dette at praksis har vist at noen av disse barna trenger spesiell tilrettelegging og oppmerksomhet i forhold til læring og utvikling. I adopsjonsteorien omtales følgende tre ulike tilnærminger i forhold til adopsjon: *fornektning*, *akseptering* og *stressing* (Kirk, 1981, 1988; Brodzinsky, & Schechter, 1990; Sætersdal & Dalen, 1999). En *fornektende* tilnærming er preget av underkommunisering av at det er særlige forskjeller mellom biologiske og adopterte barn. Derfor bør det, for eksempel i skolesituasjonen, ikke gjøres noe spesielt for de adopterte barna. I en *aksepterende* tilnærming erkjennes det at det er vesensforskjeller mellom å være adoptert og biologisk barn både i familien og på skolen. Det betyr selvsagt ikke at det er verdiforskjeller, men at en kanskje må ha spesiell oppmerksomhet i forhold til noen av de adopterte barna. Det kan for eksempel være et barn som trenger ekstra språklig stimulering eller kontakt i skolesituasjonen. Det er imidlertid lett å havne i den tredje tilnærmingens form, den *stressende*, som preges av at alle forhold ved et barns situasjon forklares ved at barnet er adoptert.

Vi ønsker i dette heftet å innta en *aksepterende* tilnærming ved å erkjenne at noen utenlandsadopterte barn har behov for spesiell tilrettelegging og oppmerksomhet i skolesituasjonen. Bare ved å akseptere dette, har vi mulighet for å bygge opp nødvendig kompetanse slik at vi blir i stand til å yte adekvat hjelp. Dersom vi ikke erkjenner en slik forskjell, vil adopterte barns behov lett kunne bli oversett i skolesituasjonen. Det blir imidlertid viktig å ikke innta en *stressende* eller forsterkende anerkjenning av forskjeller. Da står vi i fare for å gjøre barna mer spesielle og derved skape ytterligere vansker for dem i skolesituasjonen.

“Vi ønsker i dette heftet å innta en *aksepterende* tilnærming ved å erkjenne at noen utenlandsadopterte barn har behov for spesiell tilrettelegging og oppmerksomhet i skolesituasjonen.”

“Det er imidlertid en kjensgjerning at adopsjoner ofte forekommer i land som er preget av fattigdom, nød og dårlige sosiale forhold for enslige forsørgere. Det er derfor naturlig å forvente at barn som er unnfanget under slike forhold, kan ha et svakere grunnlag for læring og utvikling enn barn som er vokst opp under bedre sosiale og fysiske forhold.”

ADOPTERTE BARN OG LÆRING

Læring er en intellektuell utviklingsprosess som starter svært tidlig i et barns liv. Prosessen bygger på barnets genetiske utrustning og miljøets tilrettelegging for vekst og utfoldelse. Et barns utvikling er helt avhengig av at det finnes noen omsorgspersoner rundt dem som kan ivareta de mest grunnleggende behov. Noen må gi dem mat og drikke, noen må gi dem trygghet og omsorg, og det må legges et grunnlag for tilknytning og kommunikasjon. De fleste barn får slike behov tilfredsstilt, og de aller fleste er også født med gode forutsetninger for kommunikasjon og samspill. Vi vet imidlertid at enkelte barn kan være født med misdannelser eller funksjonshemninger som enten kan vise seg ved fødselen eller på et senere utviklingstrinn. Noen barn kan også møte miljøer som ikke ivaretar deres grunnleggende behov ved at barnet blir utsatt for omsorgssvikt og i enkelte tilfeller alvorlige fysiske og psykiske overgrep.

Barnets iboende muligheter for vekst og utvikling stimuleres i samspill med dets omgivelser, og nye ferdigheter utvikles gjennom en kontinuerlig læringsprosess. Denne prosessen er spesielt interessant i forhold til barn som er adoptert fra utlandet. Mange av barna er på et tidlig stadium i livet blitt forlatt av sitt biologiske opphav på grunn av fattigdom, nød eller andre tungtveiende grunner. Ofte er det umulig å oppspore biologiske foreldre, og de fleste av barna vil for alltid ha en ukjent biologisk opprinnelse. Vi vet derfor lite om barnets genetiske forutsetning for utvikling og læring. Det er imidlertid en kjensgjerning at adopsjoner ofte forekommer i land som er preget av fattigdom, nød og dårlige sosiale forhold for enslige forsørgere. Det er derfor naturlig å forvente at barn som er unnfanget under slike forhold, kan ha et svakere grunnlag for læring og utvikling enn barn som er vokst opp under bedre sosiale og fysiske forhold.

Forhold som påvirker læring

Det er mange forhold som påvirker adopterte barns kognitive utvikling, og vi vil først omtale forhold som er knyttet til barnets fødeland og der nest forhold knyttet til adopsjonen (se også heftet om Adopterte barns bakgrunn, Andersen, 2005).

Forhold under svangerskap og fødsel

Noen barn har lidd av underernæring i den første levetiden. I en studie av 350 utenlandsadopterte barn, fant en at rundt 20 % av dem led av en eller annen form for underernæring (Hoksbergen & van Dijkum, 2001). Videre er det påvist at inntak av alkohol, andre rusmidler og tobakk under svangerskap kan medføre langtidsvirkende skader for barn (Miller, 2000; McGuinness & Pallansch, 2000). Slike skader kan hemme barnets senere kognitive utvikling på ulike områder som for eksempel persepsjon og organisering av sanseintrykk, oppmerksomhet og kon-

sentrasjon. En del adopterte barn vil senere kunne få problemer med læring som nettopp kan ha rot i de nevnte forholdene.

Institusjonsplassering

Mange adopterte barn har tilbrakt de første leveårene på barnehjem eller tilsvarende institusjoner. Selv om kvaliteten på institusjonene i mange land er høynet i løpet av de senere årene, utgjør de fremdeles et lite tilfredsstillende tilbud for småbarn med hensyn til ernæring, hygiene og medisinsk oppfølging. Mange institusjoner makter heller ikke å følge opp barnas behov for motorisk, språklig og kognitiv utvikling. Kanskje det mest fundamentale er slike institusjoners manglende mulighet til å ivareta barnas emosjonelle og sosiale utvikling. Institusjonsplassering og andre omsorgsformer kan således påføre barn ekstrem omsorgssvikt og neglisjering av deres grunnleggende behov, noe som kan påvirke deres senere utvikling på flere områder.

Adopsjon - et miljøskifte

En adopsjon betyr alltid et radikalt skifte i et barns miljø, særlig for de av barna som kommer fra spesielt dårlige og fattige forhold. De fleste adoptivfamilier er ressurssterke og tilbyr gode og stimulerende miljøer for barna sine. Likevel er det noen spesielle utfordringer knyttet til adopsjon både for barnet, for foreldrene og familien.

Tilknytningsprosessen

Det mest sentrale den første tiden i familien, er å få opprettet en tilknytning mellom barnet og de nye omsorgspersonene. Studier har vist at barn med et usikkert tilknytningsmønster oftere skårer lavere på intelligens tester og derved også på senere kognitive prestasjoner (van IJzendoorn, Juffer, & Klein Poelhuis, 2005). Barn som har vært utsatt for mange omskiftninger og tap av omsorgspersoner, vil kunne vegre seg for senere tilknytninger for å unngå nye sorgopplevelser. De bruker mye tid og energi på å finne en ny trygg base og vegrer seg for å knytte seg til sine nye foreldre. Emosjonell uttrykkighet kan hemme et barns videre læringsprosess ved at det bruker for mye krefter på å dempe angst og uro. Det er viktig at foreldre gjør alt de kan for å trygge barnet i dets nye omgivelser for eksempel ved å være mest mulig tilstede, skape faste rutiner i hjemmet og gi barnet tid til å finne en trygg base. Etter hvert som barnet blir tryggere, vil det kunne bruke mer av sin energi på læring av nye ferdigheter.

Skifte av språk

Barn som adopteres fra utlandet opplever også et skifte av språk og må lære seg å kommunisere med nye omsorgspersoner (Adopterte barn og språk, Rygvold, 2006). Uansett hvilken alder barna kommer i, vil de måtte bytte førstespråk. Den videre språkutviklingen vil tildels

“En adopsjon betyr alltid et radikalt skifte i et barns miljø, særlig for de av barna som kommer fra spesielt dårlige og fattige forhold. De fleste adoptivfamilier er ressurssterke og tilbyr gode og stimulerende miljøer for barna sine. Likevel er det noen spesielle utfordringer knyttet til adopsjon både for barnet, for foreldrene og familien.”

være avhengig av barnas genetiske forutsetninger, men også av tidlig miljøpåvirkning og adoptivfamiliens tilretteleggelse for kommunikasjon og interaksjon.

Oppsummering

På bakgrunn av det som er skrevet, vil det være naturlig at barn møter skolen med svært ulike forutsetninger. Noen vil ha gode intellektuelle muligheter for læring som både er knyttet til genetiske anlegg og stimulerende oppvekstmiljø, mens andre har et langt dårligere grunnlag. Uansett forutsetninger, alle barn må gå på skolen.

NOEN FAKTA OM GRUNNSKOLEN

Alle barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring fra det året de fyller 6 år og frem til fullført tiende skoleår. Det heter i gjeldende opplæringslov at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. For at skolen skal klare å oppfylle målsettingen om tilpasset opplæring, må den ha bestemmelser som sikrer at de elevene som har størst behov for spesiell tilrettelagt opplæring, får dette. Skolen kan iverksette ulike spesielle tiltak på bakgrunn av faglige og sakkyndige vurderinger, og vi vil først omtale dette nærmere.

Pedagogisk psykologisk tjeneste og andre hjelpeinstanser

Skolen har en sakkyndig instans som skal trekkes inn ved tilrettelegging av opplæring for elever med spesielle behov. Den pedagogisk psykologiske tjenesten (PPT) er skolens faglige instans. Ved iverksetting av spesialundervisning for enkeltelever eller ved vurdering av for eksempel utsatt skolestart, skal det alltid foreligge en sakkyndig vurdering som er foretatt av PPT. Både foreldre og skole kan ta kontakt med denne tjenesten når de føler at et barn trenger spesiell tilrettelegging. Det skal foretas en utredning av barnets behov og læringssituasjon, og i samarbeid med skole og hjem skal det foreslås tiltak for å bedre elevens situasjon. Det kan for eksempel være behov for spesielle hjelpemidler, individuell tilrettelegging eller oppfølging. I noen tilfeller vil PPT trenge råd og veiledning fra mer spesialiserte instanser som spesialpedagogiske kompetansesentra eller barne- og ungdomspsykiatriske avdelinger.

Dersom foreldre eller lærere opplever at et barn har spesielle behov i læringssituasjonen eller hjemme, er det naturlig at de snakker sammen om situasjonen og at det deretter rettes en henvendelse til PPT. Fra forskning og klinisk erfaring vet vi at noen adoptivforeldre har hatt vansker med å få forståelse fra skolen og PPT for at deres barn har spesielle vansker. Barnas tilsynelatende gode språklige ferdigheter og deres imøtekommende atferd kan i noen tilfeller dekke over underliggende problemer som kanskje bare har vist seg i hjemmesituasjonen. Adoptivforeldre kan også i enkelte situasjoner vegre seg for å søke hjelp. Dette

“Dersom foreldre eller lærere opplever at et barn har spesielle behov i læringssituasjonen eller hjemme, er det naturlig at de snakker sammen om situasjonen og at det deretter rettes en henvendelse til PPT.”

kan henge sammen med at de tidligere har vært igjennom en utredningsprosess og blitt godkjente som adoptivforeldre. Av den grunn føler de at de bør mestre egen situasjon uten å måtte søke hjelp fra andre instanser. Slike holdninger må både hjem, skole og hjelpeapparatet søke å bearbeide, da mye kan avhjelpes ved at familier og barn får nødvendig hjelp og assistanse så tidlig som mulig.

Utsatt skolestart

Å begynne på skolen utgjør en milepel i et barns liv, og det betyr mye at skolegangen tilrettelegges best mulig i forhold til hvert enkelt barn. Dersom det er tvil om barnet er kommet tilstrekkelig langt i sin utvikling til å begynne på skolen, har foreldre en rett til at barnet *utredes* med tanke på utsatt skolestart. Adoptivforeldre kan ofte være usikre på om barnet bør begynne på skolen i kalenderåret det fyller 6 år. De vet lite om barnets bakgrunn og genetiske forutsetninger og kan faktisk også være usikre på barnets konkrete alder. Videre kan barnas biologiske og psykologiske klokke være i utakt. Med det menes at et barn godt kan ha en biologisk alder på seks år, men samtidig ha motoriske og intellektuelle ferdigheter som ligger langt under dette. Likeledes kan barnet følelsesmessig være svært umodent. I barnehagen er det stort rom for å kunne møte barn på ulike utviklingsnivåer (se eget hefte om adopterte barn i barnehagen, Lyngvi/Rygvold, 2004). I skolen forventes det oftere at barn mestrer bestemte ferdigheter på angitte alders- og eller klassesertrinn. Der foreldre er i tvil om skolestarten, bør de benytte anledningen de har til å søke råd og veiledning i barnehagen, ved PPT og/eller på skolen.

I noen tilfeller blir det søkt om utsatt skolestart. Det kan for eksempel dreie seg om et barn som var fire år da det ble adoptert, og som ved seks års alder fremdeles strever med å finne trygghet og tilknytning i sin nye familie. Eller det kan være et barn som ligger veldig tilbake i utvikling og modning, kanskje på grunn av en svært vanskelig første levetid. Dette barnet kan trenge mer tid hjemme eller i barnehage før det begynner i 1. klasse. Det er imidlertid viktig at det gjøres noe for barnet i "venteåret", for eksempel en spesiell innsats i barnehage i forhold til språklig stimulering eller sosial oppfølging. Ved vurderingen av utsatt skolestart må foreldre imidlertid også ta i betraktning barnets biologiske modning. En veldig tidlig utviklet jente vil for eksempel kunne være langt mer fysisk moden enn de jentene hun skal gå sammen med dersom hun i tillegg vil være et år eldre enn dem.

Tilpasset opplæring

Skolen skal tilby alle elever tilpasset opplæring, det vil si en opplæring som tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Dette er imidlertid en krevende utfordring, særlig overfor elever som strever

“Å begynne på skolen utgjør en milepel i et barns liv, og det betyr mye at skolegangen tilrettelegges best mulig i forhold til hvert enkelt barn. Dersom det er tvil om barnet er kommet tilstrekkelig langt i sin utvikling til å begynne på skolen, har foreldre en rett til at barnet *utredes* med tanke på utsatt skolestart.”

“En del av barna som er adoptert fra utlandet, vil nettopp kunne lide under for mye omgrupperinger og endringer i læringsmiljøet. Disse barna vil dra fordel av mer faste grupperinger.”

med læringsprosessen. Lærerne prøver å legge undervisningen faglig tilrette ved å imøtekomme hver enkelt elevs utviklingsnivå og læringsstilt så langt det er mulig. Det er mange måter å tilrettelegge opplæringen på, og det er mulig å organisere undervisningen på ulike måter. Lærere står ganske fritt til å inndele elevene i grupper av ulike størrelse. I noen fag og aktiviteter passer det best å ha større grupper, men for andre aktiviteter som for eksempel innøving av spesielle ferdigheter, vil mindre grupper være bedre egnet. I dag er "klasse" som begrep trukket ut av gjeldende bestemmelser om organisering av opplæringen. Det snakkes mer om "baser", og hver lærer skal ha et hovedansvar eller være kontaktlærer for et visst antall elever. For noen barn er det en fordel at gruppene skifter, og at de kommer sammen med elever fra egen base og fra andre baser. For andre barn, og da særlig yngre barn og barn som enten er utrygge eller ukonsentrerte, vil en slik omskiftning kunne virke forstyrrende på deres muligheter for læring. En del av barna som er adoptert fra utlandet, vil nettopp kunne lide under for mye omgrupperinger og endringer i læringsmiljøet. Disse barna vil dra fordel av mer faste grupperinger. Det bør også være anledning til å kunne være alene med en lærer i visse økter. Individuell undervisning kan for eksempel være en god situasjon for elever som strever med lesing eller matematikk eller har behov for tett faglig oppfølging av en lærer. Ved planlegging av læringsmiljøet er det viktig å ta utgangspunkt i elevenes behov. Derfor bør lærere ha kunnskap om hver enkelt elev, og innhente informasjon om deres bakgrunn og spesielle situasjon der dette kan være nødvendig for å tilrettelegge læringsmiljøet på best mulig måte.

Spesialundervisning

Elever med spesielle behov for tilrettelagt opplæring har rett til å få spesialundervisning. Denne retten er hjemlet i § 5-1 som handler om ulike spesialpedagogiske tiltak og gjelder for alle barn. Noen av barna som er adoptert fra utlandet vil også kunne ha behov for tilrettelagt opplæring på spesielle områder. Forskning har vist at en høyere prosentandel av utenlandsadopterte barn får spesialundervisning sammenholdt med ikke-adopterte (Dalen og Rygvold, 1999, 2004). Dette kan skyldes at adoptivforeldre er svært opptatt av barnas skolesituasjon og følger godt med på deres prestasjoner og kanskje også vansker. Det viser seg imidlertid at spesialundervisningen som iverksettes ofte er dårlig tilpasset adoptivbarnas spesielle lærevesker. Det er derfor behov for mer kompetanse både om disse elevenes spesielle behov, og om hvordan spesialundervisningen kan tilrettelegges og hva den skal inneholde.

For alle elever som får spesialundervisning skal det utarbeides individuelle opplæringsplaner (IOP). Slike planer skal vise hvilke mål undervis-

ningen arbeider mot, samt hva den skal inneholde og hvordan planen skal iverksettes. Den individuelle opplæringsplanen skal omfatte all undervisning eleven får, og den skal sikre at eleven får en oppfølging som er i samsvar med hans/hennes forutsetninger. Videre skal den individuelle planen både ta hensyn til den generelle læreplanen som gjelder for alle elever og til den enkelte elevs spesielle læreforutsetninger og vansker. For noen elever vil den individuelle planen bestå av store innslag fra den generelle planen, mens for andre vil det være lite felles lærestoff med de andre elevene.

En individuell opplæringsplan må bygge på en omfattende og helhetlig kartlegging av elevens læreforutsetninger og behov. Det er spesielt viktig at en i dette arbeidet ikke bare fokuserer på elevens problemer, men også fokuserer på områder han eller hun mestrer bra. Planen skal utarbeides av lærerne, men foreldre og eleven selv skal også trekkes inn i planleggingen. Planen skal vurderes hvert halvår, og det skal foretas justeringer der planen ikke synes å fungere tilfredsstillende. Det er videre viktig at den individuelle læreplanen viderefremmes til nye lærere, og ved overganger til nye klassetrinn og nye skoler.

Skolefritidsordningen

Mange barn deltar i skolefritidsordninger (SFO) ved egen skole. Dette er et leke- og aktivitets tilbud for barn i 1.- 4. klasse etter at skoledagen er slutt. SFO skal bidra til at barna får en trygg og stabil barndom i nært samarbeid med de foresatte og skolen. SFO skal være en arena der barna har fritid. Det legges derfor vekt på at barna selv får velge hva de ønsker å gjøre. Organiserte aktiviteter som finnes på SFO er derfor et tilbud for barna.

SFO kan være et godt tiltak for mange barn, også barn som er adopterte. Barna kan følges opp utover selve skoledagen, og det kan etableres gode sosiale kontakter mellom barn på ulike alderstrinn. Dette kan være en god ordning nettopp for barn som i perioder har behov for å leke med yngre barn og delta i aktiviteter som skiller seg fra det jevnaldrende er opptatt av. Det er imidlertid viktig at barna følges opp, og at det er voksne til stede som kan gripe inn der det foregår uheldige sosiale samspill mellom barna.

SFO er en integrert del av skolens virksomhet, og det er viktig at informasjon om det enkelte barn gis til de voksne som er knyttet til denne ordningen. Særlig blir dette viktig overfor barn som kanskje trenger tettere oppfølging og som strever med utrygghet og engstelse. Det kan ligge mange gode muligheter til å ivareta og stimulere et barn med spesielle behov i opplegget knyttet til SFO. Det er også anledning til å søke om timer til assistent for barn som har behov for tettere oppfølging på SFO.

“SFO kan være et godt tiltak for mange barn, også barn som er adopterte. Barna kan følges opp utover selve skoledagen, og det kan etableres gode sosiale kontakter mellom barn på ulike alderstrinn. ”

“Mange lærere rapporterer om at barn gjennom de siste ti årene har vist større grad av uro og mangel på konsentrasjon i lærings situasjonen. En del av elevene har vansker med å opprettholde oppmerksomhet om oppgaver og skoleaktiviteter. Andre viser stor grad av hyperaktiv atferd og er veldig rastløse.”

SPESIELLE FOKUSOMRÅDER

Selv om mange utenlandsadopterte barn klarer seg godt på skolen, viser forskning at det er en forholdsvis stor spredning i deres skolefaglige prestasjoner. Noen av barna klarer seg veldig bra, mens andre har store faglige vansker. Noe av spredningen i skoleprestasjoner kan knyttes til barnas adopsjonsalder. Men forskningsresultatene er ikke entydige her. Mange studier dokumenterer ingen sammenheng mellom akademiske prestasjoner og adopsjonsalder (Cederblad, Höök, Irhammer, & Mercke, 1999; Dalen & Rygvold, 1999, 2004). Samtidig viser noen forskningsprosjekter at en adopsjonsalder over to år synes å føre til nedsatt intellektuell fungering og lavere skoleprestasjoner (Becket et al, 2006; Rutter et al.2001). Tolkningen av slike funn blir ofte knyttet til at det er kvaliteten på oppvekstforholdene i barnets fødeland som er avgjørende for utfallet. Dersom et barn lever under svært ugunstige forhold, og dette varer over lengre tid, vil naturlig nok barnets utviklingsmuligheter svekkes både intellektuelt og følelsesmessig.

Både forskning og erfaring har vist at det er noen spesielle områder skole og hjem bør være bevisst på ved tilrettelegging av læringsmiljøet for barn som er adoptert fra utlandet. Noen av disse områdene er aktuelle i forhold til alle barn, andre er mer adopsjonsspesifikke. I det følgende blir områdene *urolig og ukonsentrert atferd, språkutvikling og foreldreforventninger* nærmere omtalt.

Urolig og ukonsentrert atferd

Mange lærere rapporterer om at barn gjennom de siste ti årene har vist større grad av uro og mangel på konsentrasjon i lærings situasjonen. En del av elevene har vansker med å opprettholde oppmerksomhet om oppgaver og skoleaktiviteter. Andre viser stor grad av hyperaktiv atferd og er veldig rastløse. De forlater plassene sine og kan ikke sitte i ro med en oppgave over en lengre tidsperiode. Noen elever er veldig impulsive og har vansker med å vente på tur. De avbryter andre hele tiden, og dette gjør det vanskelig å opprettholde en samtale med dem over en lengre periode. Atferd preget av uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet er også utbredt hos en del barn som er adoptert fra utlandet, og dette kan være en stor utfordring både for deres lærere og foreldre. Slik atferd kan skyldes mange forhold, og vi vil her kort omtale følgende tre ulike områder: *tilknytningsvansker, tilpasnings sorg og hyperaktivitet (ADHD)*.

Tilknytningsvansker

Ofte har vi som tidligere nevnt, lite informasjon om barnas bakgrunn og første levetid. Vi vet imidlertid at de fleste av dem har opplevd flere atskillelser, og mange har vært på barnehjem eller tilsvarende institusjoner. Noe av den atferden som blir beskrevet som uro, ukonsentrasjon

og oppmerksomhetssvikt, blir sett i sammenheng med barnas tidligere erfaringer med å knytte seg til andre mennesker. I litteraturen benyttes termer som reaktive tilknytningsvansker eller tidlige følelsesmessige skader (Juffer & van IJzendoorn, 2005; Haarklou, 1998). Barna har opplevd mange avvísninger, og de har opparbeidet en generell mistillit til voksne mennesker. På grunn av hyppige tilknytningsbrudd og omskiftninger, blir verden opplevd som utrygg, uforutsigbar og kaotisk. Barn med en slik bakgrunn vil ha vansker med å knytte seg til nye omsorgspersoner og danne stabile følelsesmessige relasjoner, noe som regnes som en forutsetning for oppdragelse og læring.

Symptomer på reaktive tilknytningsforstyrrelser viser seg ved at barna har vansker med konsentrasjon, er urolige og rastløse og kan kreve mye oppmerksomhet fra voksne. De kan videre være veldig impulsive og tenker ikke over konsekvenser av egne handlinger. Mange av barna kan også ha sterke følelsesutbrudd hvor det kan være vanskelig å forstå årsaken til dette. Barn med uttalte reaktive tilknytningsforstyrrelser kan være svært krevende, og både foreldre og lærere vil trenge profesjonell hjelp for å best mulig kunne ivareta disse barna.

Tilpasningssorg

Uro og ukonsentrert atferd blir også sett i sammenheng med generell engstelse som kan toppe seg når barna kommer i en alder hvor de virkelig oppfatter og forstår hva det vil si å være adoptert. I perioder kan de gruble over forhold knyttet til biologisk opphav og hvorfor de ble forlatt. Noen barn kan også uroe seg for at adopsjonen kanskje kan bli omgjort, og at de biologiske foreldrene vil kreve dem tilbake. I litteraturen beskrives dette som en tilpasningssorg i forhold til det å være adoptert (Brodzinsky & Schechter, 1990). Barna bruker mye psykisk energi på tanker omkring egen adopsjonsstatus, og naturlig nok går dette utover konsentrasjon og oppmerksomhet for eksempel i skolesituasjonen.

Hyperaktivitet (ADHD)

Urolig og ukonsentrert atferd blir ofte oppfattet som symptomer på hyperaktivitet. Hos noen barn er symptomene på slik atferd så sterke at de blir henvist til PPT eller lege med tanke på utredning i forhold til diagnosen "Attention Deficit/ Hyperactive Disorder" (ADHD). Det er spesielle kriterier for anvendelsen av denne diagnosen, og det opereres med ulike typer av ADHD. En type legger hovedvekt på uoppmerksomhet, en annen på overaktivitet og impulsivitet og en tredje beskriver en kombinasjonstype av uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet.

Selv om bare en forholdsvis liten prosent av elever med hyperaktiv atferd får en diagnose knyttet til ADHD, forteller lærere om at mange av elevene med slike symptomer har problemer med læring. Prosentan-

"Symptomer på reaktive tilknytningsforstyrrelser viser seg ved at barna har vansker med konsentrasjon, er urolige og rastløse og kan kreve mye oppmerksomhet fra voksne."

“Der det er mistanke om at et barn lider av ADHD i en eller annen form, er det viktig at foreldre og skole får barnet utredet av PPT og barnepsykiatrisk ekspertise. For noen av barna som får en slik diagnose vil behandlingen omfatte medisiner, oftest med sentralstimulerende medikamenter som for eksempel Ritalin, Concerta eller Dexamin.”

delen med diagnosen ADHD ligger på rundt 3 -5 med en overvekt av gutter (4:1). Studier av utenlandsadopterte viser at en forholdsvis høy prosentandel av dem utvikler hyperaktiv atferd i en eller annen form (Dalen & Rygvold, 1999; McGuiness & Pallansch, 2000). Studien har særlig vært fokusert mot barn som er adoptert fra land der omsorgen for barna har vært ekstremt dårlig både under svangerskap og i de første levemånedene (Øst-Europa og Russland). Årsaken til ADHD og liknende tilstander er imidlertid ikke kjent. Men det finnes vitenskapelig grunnlag for at noen faktorer øker risikoen for forekomsten av slike tilstander. Disse omfatter genetiske faktorer, forhold under svangerskap og fødsel med særlig henblikk på mors inntak av rusmidler, samt svikt i deler av hjernens funksjon som ofte ses i sammenheng med ekstrem underernæring. Noen av barna som adopteres fra utlandet vil nettopp, som tidligere påpekt, kunne ha levd under slike ugunstige forhold først og fremst knyttet til underernæring og omsorgssvikt.

Der det er mistanke om at et barn lider av ADHD i en eller annen form, er det viktig at foreldre og skole får barnet utredet av PPT og barnepsykiatrisk ekspertise. For noen av barna som får en slik diagnose vil behandlingen omfatte medisiner, oftest med sentralstimulerende medikamenter som for eksempel Ritalin, Concerta eller Dexamin. Bruk av medikamenter og doseringen av disse må utprøves og følges opp av faglig ansvarlig ekspertise. Mange foreldre og lærere forteller om at slik behandling har hatt svært positiv virkning for mange barn, ikke minst i forhold til lærings situasjonen. Barna er blitt mer rolige og kan konsentrere seg om en oppgave over lengre tid. Barna får større evne til å kontrollere sine impulser og kan vurdere en situasjon i forkant av en handling. De kan lettere konsentrere seg om faglige arbeidsoppgaver, og motivasjonen til å klare en krevende læringsprosess øker. Dessuten fortelles det også om at barnas sosiale ferdigheter utvikles, og de får større evne til å knytte vennskap.

For noen barn kan medisinen imidlertid virke sløvende, og de kan bli deprimerte og nedstemte. Dette kan skyldes feildosering, feil valg av medikament eller at barnet ikke reagerer positivt på medisiner. Det er derfor viktig at det er et tett samarbeid og oppfølging mellom foreldre, skole og faglig ekspertise omkring det enkelte barns medisiner. Dersom et barn skal anvende for eksempel Ritalin, må hjem og skole samarbeide om når og hvor denne medisinen skal tas. En del medikamenter kan utløse ubehagelige bivirkninger som kvalme og søvnløshet, noe som alle involverte parter må være observante på. Vi vil også poengtere at medikamentell behandling alltid må følges opp av pedagogiske tiltak som for eksempel strukturering av læringsmiljøet, tilpasset opplæring og tettere oppfølging av den enkelte elev.

Jenter og ADHD

Som nevnt viser forskning og klinisk erfaring at det er flest gutter som får ADHD diagnosen. Men det stilles samtidig kritiske spørsmål til om dette er et riktig bilde. Kanskje blir jentenes problemer oversett fordi deres symptomer ikke viser seg på samme måte som hos gutter. I de siste årene har flere jenter blitt utredet i forbindelse med problematisk atferd hvor det er mistanke om ADHD. Dette har særlig skjedd på ungdomstrinnet, og fagfolk har ment at deres problemer er blitt oversett i barneskolen fordi utslagene ikke har vært så sterke som tilsvarende atferd blant gutter. Jentenes problemer synes å være mest knyttet til oppmerksomhetssvikt og "rotete" atferd som lettere tolereres av omgivelsene. Likevel har både foreldre og lærere merket seg jenter med slik atferd, og vært bekymret for deres videre utvikling. I mange tilfeller føles det som en lettelse når disse elevene endelig blir fanget opp og utredet med tanke på en ADHD diagnose. For jenter som får en ADHD diagnose, vil det også kunne være aktuelt med medikamentell behandling (se tidligere beskrivelse).

Ulike forklaringsteorier

Det er ulike forklaringsteorier i forhold til ukonsentrert og urolig atferd. Noen teoretikere mener slik atferd skyldes en forstyrrelse i selvregulering og i evnen til å holde tilbake atferd som er lite sosialt akseptert eller ønskelig. Begrepet eksekutive funksjoner brukes ofte som betegnelse på hjernefunksjoner som organiserer en persons handling over tid for å oppnå et mål. Det dreier seg her om å kunne planlegge, prioritere, integrere og regulere kognitive funksjoner. De eksekutive funksjonene gjør det mulig for personen å holde fast på målet for en handling samt å opprettholde anstrengelsen for å gjennomføre handlingen. Barn med dårlig utviklede eksekutive funksjoner har vansker med å kontrollere sine impulser og sitt aktivitetsnivå. De handler "her og nå". Det forklares i teorien med at personen mangler evne til å gi seg selv betenkningstid mellom impuls og handling slik at en kan vurdere hvilke ytre forhold som må trekkes inn. Evnen til å beholde et indre bilde av en konkret situasjon for en kortere periode, blir også forklart ved begrepet arbeidshukommelse (Baddeley, 2003). Jo bedre evne et barn har til å oppbevare indre eller mentale bilder, dess lettere vil det kunne lære av sine tidligere handlinger.

Språkutvikling

Det vises her til heftene "Adopterte barn og språk" (Rygvdold, 2006) og "Adoptivbarn i barnehagen" (Lyngvi/Rygvdold, 2004) hvor en kan lese mer utfyllende om barnas språkutvikling. I det følgende vil fokus være på hva skolen bør være oppmerksom på i forhold til adopterte barns språkutvikling. Som tidligere nevnt, gjennomlever alle barn som er adoptert fra utlandet, et språkskifte. Selv helt små barn vil også oppleve dette skiftet ved at de hører nye stemmer rundt seg, og lydene som omgir dem er

"Det er ulike forklaringsteorier i forhold til ukonsentrert og urolig atferd. Noen teoretikere mener slik atferd skyldes en forstyrrelse i selvregulering og i evnen til å holde tilbake atferd som er lite sosialt akseptert eller ønskelig."

“På grunn av manglende opplysninger vet vi ofte lite om barnas språkutvikling i fødelandet og heller ikke noe om deres forutsetninger for å lære språk. Det er imidlertid naturlig å anta at mange har hatt manglende språklig stimulering i den første levetiden.”

ukjente. Større barn som kanskje er begynt å utvikle et språk, vil merke endringene i sterkere grad. Noen av dem vil prøve å gjøre seg forstått på sitt opprinnelige språk og kan bli ganske frustrerte når dette ikke lykkes. Når barna kommer til sine nye familier, blir de fra første øyeblikk utsatt for norsk språk og kommunikasjon. Både forskning og erfaring vitner om at barna utrolig raskt lærer å fange opp ord og uttrykk, og deres språkutvikling er på mange måter bemerkelsesverdig. Adoptivfamilier utgjør i tillegg gode språklige miljøer for barna, og dette bidrar nok også til den raske språkutviklingen.

Ulik språklig bagasje

På grunn av manglende opplysninger vet vi ofte lite om barnas språkutvikling i fødelandet og heller ikke noe om deres forutsetninger for å lære språk. Det er imidlertid naturlig å anta at mange har hatt manglende språklig stimulering i den første levetiden. Samtidig kommer det også noen barn som har vært i sine biologiske familier eller i gode fosterhjem og kanskje hatt en normal språkutvikling. Dette tilsier at barna kommer til sine nye familier med svært ulik språklig bagasje. Ved adopsjonstidspunktet endrer barnas situasjon seg drastisk. Kommunikasjon mellom barn og foreldre utgjør et viktig element i den første tilknytningsprosessen i adoptivfamilien. Barna anstrenger seg veldig for å gjøre seg forstått både gjennom gester og verbale uttrykk. Mange foreldre har gjitt uttrykk for at de er svært imponert over barnas kommunikative ferdigheter og deres språkutvikling. Noen mener imidlertid at denne raske språktilegnelsen kan "forføre" dem. De tror barnet er like tidlig ute på alle områder, og forventningene til barnets generelle utvikling kan bli for store. Dette vil vi komme tilbake til.

Norsk som nytt førstespråk

Barn som adopteres fra utlandet blir ofte omtalt som tospråklige med norsk som sitt andre språk. Dette er en feiloppfatning, da forskning og erfaring tilsier at disse barna blir enspråklige med norsk som første språk. Mange foreldre ønsker at barnet skal beholde sitt opprinnelige språk, men dette har vist seg vanskelig å følge opp. Selv der barn er adoptert fra land med språk som lett ville la seg praktisere i Norge, har en ikke klart å opprettholde det opprinnelige språket. De fleste av barna ønsker ikke å kommunisere på sitt opprinnelige språk etter at de er kommet til Norge. De bruker all sin energi på å lære norsk, og det er dette språket som nå fungerer for dem. Noen familier har fortalt om at barnet tar direkte avstand fra kontakt med personer som snakker deres opprinnelige språk. Dette kan skyldes at det virker truende på dem, og at de kanskje tror de skal tas tilbake til fødelandet. Det virker som barna lukker en dør bak seg og er lite åpne for å kommunisere på annet språk enn norsk. Selv om noen foreldre synes dette er beklagelig med tanke på at barnet senere vil reise til fødelandet, er det viktig å respektere det

valget barnet gjør ved adopsjonstidspunktet.

Språkfasaden kan blende

Det er særlig det språket barna bruker i sin daglige kommunikasjon med foreldre og søsken som utvikles raskt. Det viser seg imidlertid at barna, på tross av et velfungerende talespråk eller "dagligspråk", kan ha noen mangler i språket. Foreldre har fortalt om at de plutselig en dag oppdaget at barna brukte en del ord og uttrykk som de ikke forsto. Likeledes var det noen av barna som hadde store problemer med å forstå abstrakte begreper særlig knyttet til tid, mengde, avstand, rom og retning. Når barna begynner på skolen vil slike forhold kunne skape vansker i læreprosessen. Mange lærere har også latt seg blende av et velfungerende talespråk, for så senere å oppdage at et barn har språklige problemer.

Språkforståelsen

Forskning og erfaring tilsier at når adopterte barn strever med språket, så rammer dette i første rekke språkforståelsen. Dette kan henge sammen med lite stimulerende språkmiljø i fødelandet, manglende intellektuelle forutsetninger eller også en for rask tilegnelse av det norske språket. Når barnet begynner på skolen, stilles det nettopp krav til mestring av språket på høyere kognitive nivåer. Foruten "dagligspråket", vil det også forventes at de behersker "skolespråket" og "skriftspråket". Mange barn klarer disse utfordringene uten særlige problemer, men forskning viser at rundt 1/3 av de utenlandsadopterte barna får problemer særlig knyttet til "skolespråket" og "skriftspråket". En mangelfull og diffus begrepsutvikling vil naturlig nok hemme barns læring, og forskning har da også vist at de av barna som har svake skolespråklige ferdigheter også har lave skoleprestasjoner. Barnas språklige vansker må naturlig nok også ses i sammenheng med deres generelle kognitive utvikling. Vi viser her til vår tidligere drøffing av begrepet eksekutive funksjoner under punktet om urolig og ukonsentrert atferd.

Det er viktig at lærere er bevisst på at noen adopterte kan ha slike språklige vansker på tross av at de mestrer dagligspråket veldig bra og ellers er flinke til å kommunisere. Der det settes inn spesiell hjelp, må denne være tilpasset de vanskene barna har og som er spesielle for dem. Vi vil her ikke gå nærmere inn på dette området, men viser igjen til heftet om adopterte barn og språk (Rygvoold, 2006).

Etnisk identitet

Hva vil det si å være født i utlandet, oppvokst i Norge og ha en norsk familietilhørighet? Dette er spørsmål både foreldre og lærere bør stille seg og reflektere over. Mange utenlandsadopterte oppfatter seg mest som norske, særlig gjennom barndoms- og ungdomstiden (Brottveit,

"Forskning og erfaring tilsier at når adopterte barn strever med språket, så rammer dette i første rekke språkforståelsen."

“Det er imidlertid store forskjeller blant unge adopterte i spørsmål knyttet til deres bakgrunn og opprinnelse. Derfor er det viktig at lærere viser respekt for hva den enkelte selv ønsker å eksponere om sin bakgrunn.”

1999; Dalen & Sætersdal, 1999). De har tilbrakt det meste av livet her i landet, og de omgås stort sett norske familiemedlemmer og venner. Samtidig vet de at de ser annerledes ut og at de også har et biologisk opphav i et annet land. Naturlig nok vil de i ulike perioder i livet være opptatt av spørsmål som: Hvem er min biologiske mor? Hvorfor ble jeg adoptert? Har jeg søsken i mitt fødeland?

Det er imidlertid store forskjeller blant unge adopterte i spørsmål knyttet til deres bakgrunn og opprinnelse. Derfor er det viktig at lærere viser respekt for hva den enkelte selv ønsker å eksponere om sin bakgrunn. Det kan for eksempel være fristende å benytte anledningen når en elev skal reise for å hente et adoptert søsken i Kina til å fokusere på nettopp dette landet. I noen tilfeller kan dette være veldig fint, men i andre situasjoner kan den adopterte føle ubehag ved at det fokuseres så mye på vedkommendes situasjon. Alt som poengterer ulikhet, kan i visse perioder nøre opp under følelsen av å være annerledes, utenfor og kanskje også stigmatisert.

Det er imidlertid viktig at lærere er orientert om elevenes bakgrunn slik at de kan vurdere når det er passende å omtale forhold knyttet til adopsjon og etnisitet. Her kan foreldrene være mellomledd, da de sitter inne med mye informasjon og samtidig kjenner sitt barn og dets forhold til slike spørsmål.

Barn som har et annerledes utseende kan lettere utsettes for erting, plaging og mobbing. Det er viktig at lærere følger med i det sosiale samspillet mellom elevene slik at uønsket atferd kan stoppes på et tidlig tidspunkt.

Foreldreforventninger

Studier har vist at adoptivforeldre er langt mer opptatt av barnas skolegang enn hva som er vanlig blant biologiske foreldre (Dalen & Rygvold, 1999, 2004). De hjelper barna mer med lekser og støtter mer opp om barnas skolegang. Denne oppfølgingen er svært positiv og bidrar til å stimulere barnas kognitive utvikling. Vi skal imidlertid også være klar over at adoptivforeldre kan være for opptatt av sine barns skoleprestasjoner. Forskning fra Sverige viser at utenlandsadopterte som gruppe nådde samme utdanningsnivå som den svenske befolkningen, og like mange hadde en universitetsgrad (Lindblad, Hjern, & Vinnerljung, 2003). Det interessante var at adoptivforeldrenes utdanning ikke hadde noen innvirkning på barnas utdanningsnivå, noe som ble klart dokumentert innenfor den svenske befolkningen. Der var det en høy sammenheng mellom foreldre og deres biologiske barns utdanningsnivå. I adoptivfamilier "faller eplet langt fra stammen", noe som kan by på store utfordringer. I noen familier vil barna som er adoptert prestere

bedre enn foreldrene, mens i andre vil barna oppnå langt dårligere faglige prestasjoner.

Forskning har vist at barn som ikke har nødvendige forutsetninger for å leve opp til foreldres forventninger om gode skoleprestasjoner, kan utvikle et dårlig selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Særlig er det uheldig dersom barnet opplever en slik situasjon over lang tid. Vi har tidligere omtalt forhold som kan skape lærevansker hos adopterte barn. Ser vi dette faktum opp mot det utdanningsnivået gruppen oppnår, kan det indikere at noen av dem når et høyere nivå enn deres forutsetninger skulle tilsi. En del av barna kan yte over det deres evner og forutsetninger tilsier, kanskje som et resultat av for store forventninger fra omgivelsene. Selv om adoptivfamilier er ressurssterke og utgjør stimulerende miljøer for barns intellektuelle utvikling, kan ikke familien kompensere for eventuelle lave genetiske forutsetninger eller mangelfulle forhold i barnas første levetid.

Barn som lever i familier hvor forventningspresset er for høyt vil dessuten kunne utvikle mer omfattende psykiske problemer. Noen forskningsresultater peker i den retning, og viser at det er en høyere prosentandel av ungdom med psykiske og mentale problemer i adoptivfamilier med høy akademisk utdanning sammenholdt med familier med lavere utdanningsnivå (Hjern, Lindblad, & Vinnerljung, 2002; Lindblad, Hjern, & Vinnerljung, 2003).

GODE RÅD TIL SKOLE OG HJEM

Et godt selvbilde er viktig

Selv om skolen prøver å tilrettelegge opplæringen i forhold til hvert enkelt barn, vil noen barn likevel streve med læreprosessen, også noen av barna som er adoptert fra utlandet. Som nevnt tidligere, kan det være et misforhold mellom barnets biologiske modenhet og dets intellektuelle og følelsesmessige utvikling. Det er lett å tro at et 11 års gammelt barn har de samme intellektuelle ferdigheter som jevnaldrende barn. På skolen fungerer imidlertid det samme barnet langt under dette nivået. Vi har også tidligere omtalt at det er lett å la seg blende av et velfungerende dagligspråk, for så å oppdage at dette språket kan ha noen fundamentale mangler og hull. Dersom skolen ikke er oppmerksom på slike forhold vil et barn kunne utsettes for mange faglige nederlag. Nederlag og tilkortkomning har ofte en negativ innvirkning på utviklingen av et godt selvbilde. En av skolens viktigste oppgaver bør nettopp være å nære opp under et godt selvbilde for alle elevene.

Barn og unge som er adoptert fra utlandet kan i perioder streve med at de skiller seg ut fra nær familie og venner, blant annet på grunn av et annerledes utseende. Det er derfor viktig at både hjem og skole støtter

“Barn og unge som er adoptert fra utlandet kan i perioder streve med at de skiller seg ut fra nær familie og venner, blant annet på grunn av et annerledes utseende.”

dem i å utvikle positive følelser overfor seg selv og sitt utseende, som igjen henger sammen med utviklingen av et godt selvbilde. I litteraturen defineres selvbilde og selvfølelse ofte slik:

Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. (Skaalvik & Skaalvik, 1996)

Det å lykkes i læringsprosessen er viktig for å utvikle tro på seg selv og sine evner. Barn som opplever hyppige nederlag i læringsprosessen, er i faresonen for utvikling av et dårlig selvbilde. En slik utvikling påvirker barnas tro på egen mestring og fører til at barnet på sikt mister troen på seg selv. Videre kan nederlag på ett område lett overføres til andre områder, og barn kan gjennom kontinuerlige nederlag utvikle et dårlig selvbilde i forhold til læring generelt. Barn som strever med læring bør få spesiell hjelp på et tidlig stadium i prosessen. På den måten vil nederlagene kunne forebygges. I motsatt fall vil læringsprosessen kunne hemmes og i verste fall blokkeres. Det blir derfor viktig at skolen setter i verk forebyggende tiltak for å motvirke at barn utvikler lærehemninger.

“Et sentralt prinsipp i arbeid med barn med lavt selvbilde vil være å tidlig sette søkelyset på hvordan barnet kommuniserer og samspiller med betydningsfulle personer i nærmiljøet.”

Hvordan utvikle et godt selvbilde?

Den nære sammenhengen mellom mestring og utvikling av et godt selvbilde, tilsier at lærere må ha et spesielt fokus på barn med lærevaner og deres muligheter for å lykkes på skolen. I det følgende presenteres noen områder som kan være nyttige både for lærere og foreldre i deres arbeid med å utvikle et godt selvbilde hos barn.

Anerkjennende kommunikasjon

Et sentralt prinsipp i arbeid med barn med lavt selvbilde vil være å tidlig sette søkelyset på hvordan barnet kommuniserer og samspiller med betydningsfulle personer i nærmiljøet. Mange småbarnsforskere har pekt på hvordan kommunikasjonsprosessen mellom voksne og barn skaper forutsetninger for utvikling av barns selvfølelse (Schibbye, 2002; Bae, 2004). Barns oppfatning av seg selv dannes ved at det tolker voksnes reaksjon og tilbakemelding på deres atferd. Derfor er kvaliteten på kommunikasjonen mellom voksne og barn spesielt viktig. En god kommunikasjon er preget av at voksne har en anerkjennende holdning og væremåte i samspillet med barnet. For å utvikle en slik atferd må den voksne være bevisst på sin egen rolle i kommunikasjonen. Observasjon av eget samspill med barn, samt refleksjon over kvaliteten i dette samspillet, kan være en måte å bli mer bevisst på egen atferd. Det sentrale vil være å styrke evnen til å lytte, få tak i meningen bak barnets handlinger, for så å kunne kommunisere tilbake til barnet på en slik måte at det føler seg akseptert og anerkjent. Dette krever at de voksne stiller seg åpne for hva barnet er opptatt av og hva det egentlig formidler gjennom sin atferd. Ved å møte anerkjennelse får barnet sjansen

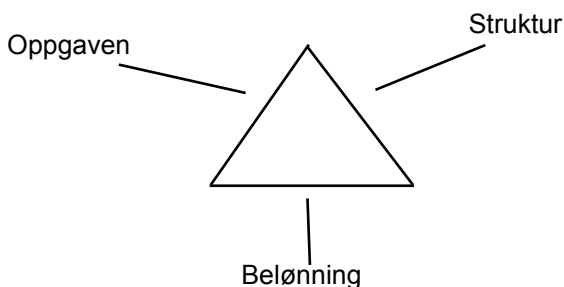
til å trekke positive konklusjoner om sitt eget verd. Dette gjør barnet mer mottakelig for læring.

Der en oppdager at kommunikasjonen mellom barn og nære personer har en uheldig innvirkning på barnets oppfattelse av seg selv, må noe gjøres så tidlig som mulig. Det kan vær en mor eller en lærer som alltid bare reagerer når barnet gjør noe feil, og aldri roser det når det får til noe. Et annet eksempel kan være en lærer som hjelper en mor eller far som er havnet i en dårlig kommunikasjon med barnet, eller en pedagogisk psykologisk rådgiver som observerer et uheldig samspill mellom lærer og elev. Slike uheldige kommunikasjonsformer eller samspill må påpekes og forsøkes endret i mer positiv retning. Dette kan skje i samarbeid mellom lærere, foreldre, PPT og andre hjelpeinstanser.

Ros og positiv tilbakemelding

Ros og positiv tilbakemelding eller feedback er viktig for all læring og utvikling. Barn får ustanselig feedback på sine prestasjoner ikke bare fra voksne, men også fra andre barn. For skolebarn er det naturlig å sammenlikne sine prestasjoner med klassekamerater. Når utfallet av sammenlikningen faller dårlig ut, truer dette selvbildet. Egentlig er det urettferdig å sammenlikne prestasjoner til barn som er adoptert fra utlandet med norskfødte jevnaldrende da deres bagasje i forhold til læring er vesensforskjellige.

Skolen bør dempe ned konkurranseelementet mellom elevene, og istedenfor vektlegge individuell fremgang i forhold til barnets egne prestasjoner. Dette kan gjøres ved å tilrettelegge lærings situasjoner slik at flest mulig av elevene har mulighet for å lykkes. I dette arbeidet kan læreren ha nytte av å bruke "læringstriangelet" som vist i figuren nedenfor.



Triangelet inneholder tre aspekter som alle må ivaretas for at eleven skal ha mulighet for å lykkes. For det første må læreren velge en oppgave som eleven er moden for å ta fatt på og som er i overensstemmelse

“Skolen bør dempe ned konkurranseelementet mellom elevene, og istedenfor vektlegge individuell fremgang i forhold til barnets egne prestasjoner.”

"Noen årsaker er *stabile*, som for eksempel evnefaktoren, mens andre er *labile* og varierer mer over tid, så som sinnsstemning, trøtthet og lignende. På samme måte kan vi inndelegge årsaker i henhold til grad av *kontrollerbarhet*."

med de pedagogiske mål for det enkelte barnet. Det kan for eksempel være begreps trening for et barn som strever med innholdet i abstrakte begreper. Dermed må læreren opprettholde den graden av struktur eller kontroll som er nødvendig for å sikre effektiv læring. Et barn som har konsentrasjonssvikt bør for eksempel ikke overlates til seg selv, men ha en lærer som stadig kommer bort og ser at eleven arbeider med oppgaven. Læringsprosessen er først virkelig i gang når eleven får en meningsfull belønning for sine anstrengelser. For noen barn er det nok belønning at de mestrer oppgaven. For andre kan en "frilesningsstund" etter fullført oppgave virke mer stimulerende. Det viktige er at barnet er sikret suksess, og at oppgaven, strukturen og belønningen er tilpasset den enkelte elev.

Redefinering av lærings situasjonen

Noen barn har, på grunn av stadige nederlag og tilkortkomning, utviklet læreblokkering. Dette er også tilfelle for en del barn som er adoptert fra utlandet. For å hjelpe disse er det nødvendig at læreren redefinerer hele lærings situasjonen. Det første steget er få tak i hvordan barnet opplever sin situasjon, og hvordan det beskriver årsaken til den uheldige utviklingen. Læreren må analysere hvordan barnet forstår og tolker sine egne prestasjoner. I teorien benyttes termen å attribuere for å belyse hvordan vi forklarer årsaker til at vi presterer som vi gjør (Rand, 1995). I attribusjonsteorien deles slike forklaringer eller tolkninger inn i følgende fire dimensjoner:

Lokalisering
Stabilitet
Kontroll
Omfang

Når barn ser seg selv eller sider ved seg selv som årsak til lave skoleprestasjoner, kalles dette en internal/indre tolkning eller attribuering. Barnet *lokalisere* svake prestasjoner til egenskaper ved seg selv. Evner og innsats kan nevnes som stikkord. Et barn som plasserer ansvaret utenfor seg selv for eksempel ved å antyde at oppgaven var spesielt krevende, at det hadde spesiell flaks ved valg av tema og lignende, anvender en eksternal/ytre tolkning.

Noen årsaker er *stabile*, som for eksempel evnefaktoren, mens andre er *labile* og varierer mer over tid, så som sinnsstemning, trøtthet og lignende. På samme måte kan vi inndelegge årsaker i henhold til grad av *kontrollerbarhet*. Dette sier noe om i hvilken grad barnet selv kan øve innflytelse på årsaken. Evner er en årsak som barnet i veldig liten grad kan kontrollere, mens det kan ha innflytelse på arbeidsinnsats og flid. Barnet kan videre forklare en dårlig prestasjon ved å vise til spesifikke

vansker på et område eller til en spesiell hendelse uten å generalisere til andre områder og situasjoner. Vi snakker da om *spesifikk* kontra *global* attribuering.

Forskning viser at barn som har hatt mange nederlag, "nederlagso-rienterte" elever, tolker årsaker til nederlagene internalt. Svært ofte legger de skylden på manglende evner, noe som fører til skyldfølelse eller selvkritikk. Det er lite de kan gjøre for å endre det som oppfattes som årsaken. Når de samme elevene opplever å lykkes vil de derimot tilskrive årsakene eksternt, enten i form av at oppgaven var spesielt lett, at de hadde flaks, eller ved å vise til andre forhold som de ikke hadde innflytelse over.

For barn som kobler lave prestasjoner sammen med opplevelsen av å ikke bli verdsatt som person, blir skolesituasjonen svært truende og belastende. Når lave prestasjoner tilskrives dårlige evner, benytter barnet en tolknings- eller en attribusjonsstil som er internal og ukontrollerbar. På lang sikt kan dette føre til noe som i psykologien omtales som "lært hjelpeløshet", en betegnelse som også knyttes til depressive tilstander (Seligman, 1975). Barn som over lang tid tolker sine nederlag internalt, ukontrollerbart og globalt, står i fare for å utvikle en depressiv attribusjonsstil i forhold til skoleprestasjoner. To hovedeffekter av en slik tilstand er:

- Passivitet eller initiativløshet
- Aktiv hemming av fremtidig læring

Den depressive attribusjonsstilen læres gjennom negative erfaringer, sett i forhold til hva betydningsfulle andre presterer på tilsvarende oppgaver og hvorvidt oppgaven oppleves som viktig. Barn kan allerede i 10-årsalderen ha en forholdsvis stabil tolkningsstil som er lært gjennom erfaringer og ved påvirkning først og fremst av nære voksne som foreldre, søsken og lærere. For å hjelpe barn ut av en slik depressiv lærings-situasjon må barnets attribusjonsstil endres. Det sentrale er at barnet hjelpes til å tolke og kommentere sine egne reaksjoner underveis i læringsprosessen. Når barnet ikke klarer en oppgave, får det støtte i at oppgaven kanskje var for vanskelig eller at barnet var uopplagt (eksternal tolkning). Ved mestring av en oppgave får barnet hjelp til å kunne ta æren for suksessen (internal tolkning). Foreldre kan også trekkes inn i dette arbeidet. Foreldre påvirker tidlig barnas tolkningsstil blant annet ved å stille for store krav til hva barnet kan klare. Barn som makter å endre holdninger til egne skoleprestasjoner, vil i større grad greie å ta fatt på nye utfordringer og kommer derved inn i mer konstruktive lærings sirkler.

"Det sentrale er at barnet hjelpes til å tolke og kommentere sine egne reaksjoner underveis i læringsprosessen. Når barnet ikke klarer en oppgave, får det støtte i at oppgaven kanskje var for vanskelig eller at barnet var uopplagt (eksternal tolkning)."

"I et samarbeid vil det nesten alltid oppstå noen dilemma. Et slikt dilemma kan være knyttet til om lærere og foreldre vurderer et barns konkrete situasjon på samme måte."

Ta vare på helheten

Vi må aldri glemme at ethvert barn er en hel person med et vidt register av egenskaper og ferdigheter. Det er lett å fokusere for mye og intenst på områder hvor barn har vansker og der de strever i læringsprosessen. Dette kan bidra til at barnet selv blir for opphengt i felter det kommer til kort på, og det er da lett å generalisere vanskene til å gjelde hele personligheten. Det er derfor viktig at vi motvirker en slik tendens ved å satse på områder barnet mestrer, og bruker innfallsvinkler som tar utgangspunkt i noe barnet liker. Skoleleken må for eksempel bli noe mer enn bare ekstra trening i norsk og matematikk. Ettermiddager og kvelder må tilsvarende være noe mer enn bare arbeid med lekser. Alle mennesker misliker, blir negative og går lei, når de over lengre perioder må arbeide på områder de strever med. Dette skjer mye i skolen, og vi må søke å styrke at fag som kroppsøving, musikk og forming også blir benyttet som innfallsvinkler.

Samarbeid mellom hjem og skole

Både hjem og skole har ansvar for et barns utvikling og læring, og det blir derfor viktig å utvikle et godt samarbeid mellom foreldre og lærere. Adoptivforeldre er som tidligere nevnt, svært opptatt av sine barns skolegang, og de ønsker oftest en tett kontakt med skolen og barnets lærere. Erfaring har vist at disse foreldrene følger godt med i hvordan barna har det på skolen, og de møter alltid opp på foreldremøter og andre tilstelninger. Mange lærere har gitt uttrykk for at de har hatt for lite kunnskap om adopterte barns spesielle situasjon. De har ikke lært noe om dette feltet gjennom sin utdanning eller på senere etterutdanningskurs. Mange lærere nevner at det er adoptivforeldre som har vært deres beste læremestre ved at de har gitt verdifull informasjon om barnets bakgrunn og vist til litteratur som omhandler adopterte barns utvikling.

I et samarbeid vil det nesten alltid oppstå noen dilemma. Et slikt dilemma kan være knyttet til om lærere og foreldre vurderer et barns konkrete situasjon på samme måte. Noen lærere har fortalt om at adoptivforeldre kan bli litt for krevende i forhold til at skolen skal tilrettelegge og ta spesielle hensyn til eget barn. Andre har erfart at de ikke alltid er enige i foreldrenes bekymringer for eksempel angående barnets språkutvikling eller spesielle fagvansker. Lærerne synes barna utvikler seg bra sammenliknet med andre barn i gruppen. Hvem som har rett kan det være vanskelig å ta stilling til. Kanskje viser noen adoptivforeldre for stor bekymring eller forventer for mye av barnet. Det kan imidlertid også være lærere som lar seg forlede av et barns sosiale væremåte og gode dagligspråklige ferdigheter.

Et annet dilemma kan være at adoptivforeldre blir for dominerende

i samarbeidet, da det er de som kjenner barnets bakgrunn best. Balansen mellom selv å ha mye kunnskap og samtidig vise ydmykhet i forhold til lærerens ferdigheter kan av og til være vanskelig. For å komme ut av slike dilemma, kreves det nettopp at foreldre og lærere snakker sammen. Adoptivforeldre bør reflektere over sin tilnærming overfor skolen, og lærere bør forstå at foreldre ønsker å melde fra om sine bekymringer på et tidlig tidspunkt.

En del lærere som synes de har hatt problemer i møte med adopterte barn, forteller om at mer innsikt og forståelse om barnets bakgrunn og utvikling har bedret læringssituasjonen betraktelig. Det å sette seg inn i barnets situasjon og forstå dets perspektiv, har endret lærernes pedagogiske og sosiale tilnærming overfor barnet. Enkelte lærere har fortalt om at de ble mer klar over hvor problematisk det kan være å la elever presentere seg selv overfor medelever når de kommer i en ny sosial situasjon. Det er ikke alltid like lett å skulle fortelle at du er født i Vietnam, men oppvokst i Norge og adoptert av en norsk familie. Begynner du å nevne noe om dette, får du ofte spørsmål omkring det å være adoptert, om biologisk opphav og liknende, forhold som egentlig er av helt privat karakter. Særlig i ungdomsalder kan slike spørsmål virke provoserende og invaderende.

HVA SKJER ETTER ENDT GRUNNSKOLE?

Dagens opplæringslov gir alle elever mellom 15 og 18 år rett til en treårig videregående opplæring. Denne opplæringen skal føre frem til avsluttende kompetanse enten i studie- eller yrkesfaglig retning. Nesten samtlige ungdomsskoleelever begynner i dag i videregående skole, og de fordeler seg noenlunde likt på henholdsvis allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning.

Ved overgang til videregående skole, er det igjen viktig å huske på at dette representerer en ny omveltning i de unges liv. Endringene fra en mindre skole til en stor og ukjent videregående skole med mange nye elever og helt ukjente lærere, kan være truende for mange. Her er det viktig at elevene forberedes på den nye situasjonen og ikke minst at det arbeides for å velge den best egnede studieretning i forhold til elevens forutsetninger og ønsker. Igjen vil vi minne om foreldres forventninger som kanskje kan stå i motsetning til hva de unge selv makter og ønsker. Overgangen til nytt skoleslag kan imidlertid også bety noe positivt for mange unge. De kan møte nye spennende, faglige utfordringer som kanskje bedre ivaretar deres spesielle faglige forutsetninger. De kan også møte nye venner og knytte nye bekjentskap som kan være mer berikende enn tidligere vennskap fra barne- og ungdomskolen,

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder også i den videregående

"Ved overgang til videregående skole, er det igjen viktig å huske på at dette representerer en ny omveltning i de unges liv. Endringene fra en mindre skole til en stor og ukjent videregående skole med mange nye elever og helt ukjente lærere, kan være truende for mange."

"Det er derfor en spennende pedagogisk oppgave å undervise barn og unge som er adoptert fra utlandet. Det krever imidlertid innsikt og forståelse for deres spesielle bakgrunn og livssituasjon for å tilrettelegge opplæringen på best mulig måte."

skole, og de samme retningslinjer for spesialundervisning gjelder her. Da videregående skole ikke er obligatorisk, er det en del elever som drop- per ut i løpet av det første året og også mellom det første og andre året. Det er derfor viktig at skolen følger opp de elevene som viser tegn på faglig tilkortkomning, sviktende motivasjon og mistrivsel. Det skal i hvert fylke etableres en oppfølgingstjeneste for ungdom som ikke er i opplæring eller i arbeid. Denne tjenesten skal gjelde til den unge har fylt 21 år, og den har et ansvar for å koordinere tiltak overfor ungdom som av ulike årsaker faller ut av den videregående skolen.

OPPSUMMERING

Som nevnt flere ganger i dette heftet; barn og unge som er adoptert fra utlandet er en svært mangfoldig gruppe som består av enkeltindi- vider med ulike forutsetninger og muligheter i forhold til læring. Skolen er en læringsarena, og opplæringen må tilrettelegges slik at den når frem til flest mulig av elevene. For å klare en slik målsetting, må lærerne ha kjennskap til den enkelte elev og kunnskap om spesielle forhold som det er viktig å ta hensyn til ved tilrettelegging av tilpasset opplæring. I forhold til barn som er adoptert fra utlandet, er det spesielt viktig å være klar over at deres biologiske og sosiale klokke kan være i utakt. På grunn av en vanskelig første levetid, vil mange ligge etter både i psykologisk og intellektuell utvikling, og de har mye å ta igjen. Men det kommer, kanskje med noe langsommere progresjon enn hos norskfødte barn. Dette er en pedagogisk utfordring for lærere. Opplæring må av og til legges opp veldig utradisjonelt, og noen ganger kan det være vanskelig å forstå hva læringsproblemene egentlig bunner i. Mange lærere og foreldre forteller imidlertid om plutselig fremgang og utvikling hos enkelte av barna. Likeledes fortelles det om mye kreativitet i løsning av oppgaver som barna ikke tilsynelatende har intellektuelle forutset- ninger for å makte. Det er derfor en spennende pedagogisk oppgave å undervise barn og unge som er adoptert fra utlandet. Det krever imidlertid innsikt og forståelse for deres spesielle bakgrunn og livssitua- sjon for å tilrettelegge opplæringen på best mulig måte.

LITTERATUR

Skandinavisk litteratur

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Borge, A.E. (2004). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Botvar, P.K. (1999). *Meget er forskjellig, men det er utenpå.....? Unge utenlandsadoptertes levekår og livsforhold*. Oslo: Diakonhjemmets Høgskolesenter.
- Brottveit, Å. (1999). *Jeg ville ikke skille meg ut! Identitetsutvikling, eksterne kategorisering og etnisk identitet hos utenlandsadopterte fra Colombia og Korea*. Oslo: Diakonhjemmet. Høgskolesenter.
- Dalen, M. (2002). *Adoptivfamilien år 2000. Hvem er de, hvordan lever de og hvilke utfordringer står de overfor? I: I. Söderlind (Eds): Uppväxt, familjeformer och barns bästa*. Institutet for Framtidsstudier, Stockholm
- Dalen, M (2005). *Vi hentet våre barn i Kina. Foreldres fortellinger om adopsjoner fra Kina- til Norge og til USA*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A.L. (1999). *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A.L. (2004). *Internasjonale adopsjoner i Norge. I: Befring & Tangen (Eds): Spesialpedagogikk (ka 29: 593-609)*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M., & Rygvold, A.L. (2004). *Barn adoptert fra Kina - i familien og på skolen*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Sætersdal, B. (1999). *Hvem er jeg? Adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe Forlag.
- Dalen, M., & Sætersdal, B. (2003). *Forskning om internasjonale adopsjoner i Norge. I: Verdens barn 50 år*. Oslo: Unipub
- Haarklou, J. (1998). "Emma tvert imot" - eller noe mer?. *Verdens Barns medlemsblad*, 2.
- Kallevik, S. A., & Jansen, M. (2006). *Adopsjonsboken*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Rand, P. (1995). *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.

Engelskspråklig litteratur

- Becket, C., Maughan, M. Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S, O'Connor, T., & Sonuga-Barke, E.J.S. (2006). *Do the Effects of Early Severe Deprivation on Cognition Persist Into Early Adolescence? Findings From the English and Romanian Adoptees Study*. *Child Development*, Vol 77. 3: 696-711.
- Brodzinsky, D.M., & Schechter, M.D. (Eds.). (1990). *The Psychology of Adoption*. New York: Oxford University Press.
- Cederblad, M., Höök, B., Irahmar, M, & Mercke, A.M. (1999). *Mental health in international adoptees as teenagers and young adults: an epidemiological study*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1239-48.
- Dalen, M. (2001). *School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway*. *Adoption Quarterly*, Vol. 5 (2), 39-58.
- Dalen, M. (2005). *International Adoptions in Scandinavia: Research Focus and Main Results*. I: D. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption*. (Chapter 10:211-231).
- DuPaul, G. & Stoner, G. (1994). *ADHD in the Schools. Assessment and Intervention Strategies*. New York. The Guilford Press.
- Hjern, A., Lindblad, F. & Vinnerljung, B. (2002). *Suicide, psychiatric illness, and social maladjustment in intercountry adoptees in Sweden: a cohort study*. *The Lancet*, vol 360, 443-448.
- Hoksbergen R & van Dijkum C (2001). *Trauma experienced by children adopted from abroad*. *Adoption & Fostering*, 25:18-25.
- Juffer, F. & van IJzendoorn, M.H. (2005). *Behaviour Problems and Mental*

Health Referrals of International Adoptees. A Meta-analysis. *JAMA*, Vol 293, No 20: 2501- 2515.

Kirk, H. D. (1964). *Shared fate: A theory and method of adoption relationships*. New York: Free Press.

Kirk, H. D. (1981). *Adoptive kinship: A modern institution in need of reform*. Toronto: Butterworths.

Kirk, H. D. (1988). *The collected adoption papers*. Washington, DC: Ben-Simon Publications.

Kvifte-Andresen, I.L. (1992). Behavioral and school adjustment of 12-13 year old internationally adopted children in Norway. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33, 427-439.

Lindblad, F., Hjern, A., & Vinnerljung, B. (2003). Intercountry Adopted Children as Young Adults – A Swedish Cohort Study. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol 73, No 2, 190- 202.

McGuinness, T.M., & Pallansch, L. (2000). Competence of Children Adopted from the Former Soviet Union. *Family Relations*, 49 (4), 457-464.

Miller, L.C. (2000). Initial assessment of growth, development, and effects of institutionalization in internationally adopted children. *Pediatr Ann*, 29 (4): 224-232.

O'Conner, T.G., Rutter, M.R., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J.M., & ERA Study Team (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71, 376-390.

Rutter, M. (2005). *Adverse Preadoption Experiences and Psychological Outcomes*. I: D. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.). *Psychological Issues in Adoption*. (Chapter 4: 67-92).

Rutter, M., O'Connor, T. Beckett, C., Castle, J. Croft, C., Dunn, J., Groothues, C., & Kreppner, J. (2000). Recovery and deficit following profound early deprivation. I: P. Selman (Ed), *Intercountry Adoption* (Chapter 6, 107-142) British Agencies for Adoption and Fostering, London.

Rygvoid, A.L. (1999). "Better or Worse?" Intercountry adopted children's language. I: A. Rygvold, M. Dalen, & B. Sætersdal (Eds.), *Mine - yours - ours and their. Adoption, changing kinship and family patterns* (Chapter 10, 221-229). Report from International Conference, Oslo, June 1999.

van IJendoorn, M.H., Juffer, F., & Klein Poelhuis, C.W (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performances. *Psychological Bulletin*. Vol. 131: 301-316.

Verhulst, F.C., Althaus, M., & Verluis-den Bierman, H. (1990). Problem behavior in international adoptees. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 94 -103.

Verhulst, F.C., Althaus, M., & Verluis-den Bierman, H. (1992). Damaging background: Later adjustment of international adoptees. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 518-524.

von Borczyskowski, A., Hjern, A., Lindblad, F., & Vinnerljung, B. (2006). Suicidal behaviour in national and international adult adoptees – a Swedish cohort study. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 41:95-102.

Internasjonal adopsjon i Norge

Vi er tre samarbeidende organisasjoner som har norske myndigheters tillatelse til å formidle adopsjon fra utlandet:

Adopsjonsforum
InorAdopt
Verdens Barn

Organisasjonenes arbeid er basert på medlemskap. For å kunne adoptere gjennom en av organisasjonene må man være medlem.

I tillegg må man registrere seg som adopsjonssøker i den aktuelle organisasjonen.

Vårt hovedmål er å drive adopsjonsformidling. Vi driver også hjelpeprosjekter i landene barna kommer fra.

Vi slutter oss til de prinsipper som er nedfelt i FN's Barnekonvensjon, FN's Erklæring om adopsjon og oppfostring, samt Haagkonvensjonen om internasjonal adopsjon. Organisasjonene arbeider i tråd med gjeldende lover og regler både i Norge og de aktuelle opprinnelseslandene.

Vi driver også med informasjonsvirksomhet, og fungerer som interesseorganisasjoner for adopterte barn og deres foreldre. Det fokuseres på adoptivfamiliens rettigheter. Organisasjonene har i tillegg kulturtilbud knyttet til landene barna kommer fra.

Vi tilbyr veiledning til familier som allerede har adoptert, og yter bistand til unge adopterte som ønsker å søke etter sitt biologisk opphav. Organisasjonene samarbeider også med de adopterte ungdommenes egne organisasjoner.

Temaheftet om Adopterte barn i skolen er utarbeidet for de tre adopsjonsorganisasjonene i Norge av Professor Monica Dalen, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Temaheftet er utgitt med økonomisk støtte fra Barne- og familiedepartementet. Utgivelsesår 2006. Tidligere utgitt i serien: Adoptivbarn i barnehagen (2004), Adopterte barns bakgrunn (2005). Adopterte barn og språk er under utgivelse.

Heftene kan bestilles eller lastes ned fra adopsjonsorganisasjonenes hjemmesider.

Dette heftet handler om viktige områder foreldre og lærere bør kjenne til ved tilrettelegging av opplæring for elever i grunnskolen. Heftet har et særlig fokus mot barn som er adoptert fra utlandet da det er viktig å få belyst noen spesielle områder knyttet til deres opplæring og utvikling. Jeg håper innholdet vil være til nytte for lærere og andre fagpersoner som møter barna på skolen. Skolen og dens fagpersonale trenger mer kunnskap og informasjon enn det som foreligger i dag. På samme måte har foreldre behov for kjennskap til skolens målsetting og praksis. Heftet retter seg derfor både til barnas foreldre og skolens fagpersonale med tanke på å skape et best mulig grunnlag for et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Teksten inneholder få litteraturhenvisninger, men det finnes en fylldig liste til slutt over den litteratur som er benyttet ved utformingen av innholdet i heftet.

