

*"Det motsatte av en optimist er en
seilbåt" -*

7 år gamle internasjonalt adopterte barns
vokabularkunnskap

Sophie Asantcheeff Vamnes



Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskapelige
fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2010

"Det motsatte av en optimist er en seilbåt" -7 år gamle internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap sammenlignet med en norskfødt kontrollgruppe.

© Forfatter Sophie Asantcheeff Vamnes

År 2010

Tittel "Det motsatte av en optimist er en seilbåt"- internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap.

Sophie Asantcheeff Vamnes

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I de senere årene har det blitt gjennomført flere større studier om internasjonalt adopterte barn i Norge og i utlandet. Undersøkelsene viser at mange av disse barna klarer seg godt. De internasjonalt adopterte barna har en annen start i livet enn mange andre barn. De opplever et brått skifte av kultur og omsorgspersoner. De møter også et nytt språk. Selv om de fleste mestrer denne overgangen godt, viser det seg at en del barn også opplever utfordringer på det språklige området.

Norske undersøkelser viser at internasjonalt adopterte barn som gruppe har en større spredning i sine språklige kunnskaper enn jevnaldrende. Noen barn mestrer språket bedre enn norskfødte jevnaldrede. Andre har svakere prestasjoner. Gruppen internasjonalt adopterte barn som strever er større enn gruppen norskfødte barn som strever med språket (Dalen & Rygvold, 2008). Undersøkelsene i Norge viser at det ser ut til at evnen til å mestre det abstrakte og situasjonsuavhengige språket er en utfordring for de internasjonalt adopterte barna som strever på det språklige området. Barnas dagligspråk fremstår som godt (Dalen, 1999; Dalen & Rygvold, 2004).

Jeg ønsket å få innsikt i hvordan vokabularkunnskap kommer til uttrykk hos internasjonalt adopterte barn. Ved å få delta på prosjektet ”internasjonalt adopterte barns språkutvikling 4-11 år” til Anne-Lise Rygvold ved Universitetet i Oslo, fikk jeg gode muligheter til å studere både de 7 år gamle internasjonalt adopterte barna, og de norskfødte barnas vokabularkunnskap. Følgende problemstilling ble laget:

”Hvordan fremstår 7 år gamle internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap sammenlignet med norskfødte barn?”

Masteroppgaven er en kvantitativ oppgave. I denne oppgaven vil de målbare variablene være ulike språklige tester standardisert for norske forhold. Metoden som benyttes i masteroppgaven, er et ikke-eksperimentelt design. Slike undersøkelser kalles også deskriptive studier. Jeg benytter meg av dette fordi jeg ønsker å se på vokabularferdighetene og belyse funn hos en gruppe barn på et gitt tidspunkt sett i forhold til en annen gruppe.

Dataene benyttes til kvantitative beskrivelser og analyser. De adopterte barnas resultater grupperes, presenteres og sammenlignes med kontrollutvalgets resultater. Undersøkelsen vil

se på kjønnsforskjeller, ankomstalder og adopsjonslands betydning for vokabularkunnskap hos de utenlandsadopterte barna. Det vil bli sett på variabler som beskriver impressivt og ekspressivt vokabular fra følgende tester; SPRÅK 6-16, BPVS2 og WISC-III; ordforståelse. Funn drøftes i lys av teori og empiri omkring barns generelle språkutvikling og internasjonalt adopterte barns språk og språkutvikling.

Hovedkonklusjonen i undersøkelsen er at de adopterte barna som gruppe har aldersadekvate ferdigheter når det gjelder vokabularkunnskap sammenlignet med den norskefødte jevnaldergruppen. Det var ingen statistisk signifikante forskjeller mellom utvalgene. Samtidig viser testresultatene, i likhet med annen forskning, at spredningen i testresultatene var noe større hos de adopterte barna enn hos kontrollgruppen av norskefødte barn.

Forord

Arbeidet med å skrive en masteroppgave har vært både frustrerende og krevende, men mest av alt har det vært en mulighet til å fordype meg i et spennende fagfelt. Jeg ønsker å rette en takk til alle som har hjulpet meg underveis.

Takk til Anne- Lise Rygvold for veiledning. Du var akkurat så presis, ryddig og konstruktiv i tilbakemeldingene dine som jeg håpet på og du hjalp meg med å holde stø kurs fra første stund og når jeg ikke hadde det; hjalp meg å finne tråden igjen. Takk til Peer Møller Sørensen som kom på banen mot slutten av prosjektet. Takk til Monica Dalen som også tok seg tid til å hjelpe meg.

Helmine Bratfoss; masteroppgaven ble en mindre ensom jobb ved å samarbeide med deg under deler av prosjektet. Takk til André Kristoffersen, Pål Vamnes, og Anette Løes Hokholt Wiik for velvillig assistanse.

Masteroppgaven har vært den store finalen etter halvannet år på Blindern. Takk Marius, mannen min, for korrekturlesing av alt jeg har levert inn disse årene og for at du har hørt på mine (gjentatte) bekymringer. Barna mine Maria (8 år), Mathias (5 ½ år) og Selma (2 ½ år) har tålmodig sittet stille på veiledning og forelesninger, stilt opp som prøvekaniner ved utprøving av diverse testmateriell og hele tiden gitt meg innspill til refleksjoner rundt barns fantastiske språkutvikling. Dere er de beste jeg vet om!

Nesodden 21.05.10

Sophie A. Vamnes

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens tema	1
1.2	Oppgavens struktur.....	2
2	Utvikling av vokabularkunnskap	3
2.1	Vokabularbegrepet.....	3
2.1.1	Vokabularkunnskaps betydning i skolen.....	4
2.2	Vokabularutvikling.....	4
2.2.1	Førspråklig utvikling	5
2.2.2	Vokabular i småbarnsalder.....	6
2.2.3	Vokabular i førskolealder.....	7
2.2.4	Vokabular i skolealder	8
2.3	På vei mot et rikere ordforråd i skolealder	8
2.3.1	Trekkteori og prototypeteori	10
2.4	Miljø og kjønnsforskjeller	11
2.5	Hukommelse og dets betydning for barns vokabularutvikling.....	13
2.6	Hva er språkvansker og hvordan kan vansker med ordforståelse og ordproduksjon vise seg?	15
3	Internasjonalt adopterte barn.....	17
3.1	Internasjonalt adopterte barn i Norge	17
3.2	Det unike ved internasjonalt adopterte barns språkutvikling	17
3.3	Vokabular og språk hos internasjonalt adopterte barn	19
3.3.1	Dagligspråk og skolespråk	19
3.3.2	Språklige variasjoner hos internasjonalt adopterte barn	21
3.4	Mulige forklaringer på språklige utfordringer.....	22
3.4.1	Forhold i adopsjonsland	22
3.4.2	Adopsjonsalder.....	23
3.4.3	Andre forklaringer på språklige variasjoner.....	23
3.5	Problemstilling.....	25
4	Metode.....	26
4.1	Informantene.....	26
4.2	Design og gjennomføring	28

4.3	Presentasjon av instrumenter og variabler	29
4.3.1	SPRÅK 6-16.....	29
4.3.2	BPVS2 (British Picture Vocabulary Scales2)	30
4.3.3	WISC-III; ordforståelse (Wechsler Intelligence Scale-III)	30
4.4	Behandling av datamaterialet	31
4.5	Vurdering av validitet og reliabilitet	32
4.5.1	Statistisk validitet	32
4.5.2	Begrepsvaliditet.....	34
4.5.3	Ytre validitet.....	36
4.6	Etiske refleksjoner	37
5	Resultater og drøfting.....	39
5.1	Vokabularkunnskap hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med barn født i Norge	39
5.2	SPRÅK 6-16.....	40
5.2.1	Sammenheng mellom deltestene i Språk 6-16	43
5.3	BPVS2	43
5.4	WISC-III; ordforståelse	46
5.5	Kjønnforskjeller i utvalgene.....	47
5.5.1	Adopsjonsutvalgets resultater	48
5.5.2	Kjønnforskjeller i adopsjonsutvalget og kontrollutvalget	49
5.5.3	Ankomstalders betydning.....	51
5.5.4	Adopsjonslands betydning	53
6	Oppsummering og konklusjoner	56
	Litteraturliste	59
	Oversikt over figurer og tabeller	64
	Vedlegg	65

1 Innledning

I det følgende vil oppgavens tema og struktur bli gjennomgått.

1.1 Oppgavens tema

I de senere årene har det blitt gjennomført flere større studier om internasjonalt adopterte barn i Norge og i utlandet. Undersøkelsene viser at mange av disse barna klarer seg godt. Mange av barna har opplevd påkjenninger før adopsjonstidspunktet. De internasjonalt adopterte barna har en annen start i livet enn mange andre barn. De opplever et brått skifte av kultur og omsorgspersoner. De opplever å få et nytt morsmål. Selv om de fleste mestrer denne overgangen godt, viser det seg at en del barn også strever. Språket er et område disse barna strever med (Beckett, et al., 2006; Dalen & Rygvold, 2004; De Geer, 1992; Hene, 1993; Rygvold, 1999b; van IJzendoorn, Juffer, & Klein Poelhuis, 2005)

Norske undersøkelser viser at internasjonalt adopterte barn som gruppe har varierende språklige kunnskaper og ferdigheter. Noen barn mestrer språket bedre enn norsk- fødte jevnaldrede. Andre har svakere prestasjoner. Denne gruppen utgjør mellom 25-30 % av internasjonalt adopterte barn. Gruppen barn som strever er større enn blant norskfødte barn (Dalen & Rygvold, 2008). Undersøkelsene i Norge viser at det ser ut til at evnen til å mestre det abstrakte og situasjonsuavhengige språket er en utfordring for de internasjonalt adopterte barna som strever på det språklige området. Barnas dagligspråk fremstår som godt (Dalen, 1999; Dalen & Rygvold, 2004).

Jeg ønsket å få innsikt i hvordan vokabularkunnskap kommer til uttrykk hos internasjonalt adopterte barn. Ved å få delta på prosjektet ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling 4-11 år”, hos Anne-Lise Rygvold ved Universitetet i Oslo, fikk jeg gode muligheter til å studere både de 7 år gamle internasjonalt adopterte barna, og de norskfødte barnas vokabularkunnskap. Følgende problemstilling ble laget:

”Hvordan fremstår 7 år gamle internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap sammenlignet med norskfødte barn?”

For å besvare problemstillingen testet jeg vokabularkunnskapene til 35 internasjonalt adopterte barn født i 2002. Følgende tester ble benyttet; SPRÅK 6-16, BPVS2 og WISC-III.

1.2 Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil en beskrivelse av vokabularbegrepet bli gjort rede for og satt inn i en språklig sammenheng. En kort redegjørelse for vokabularkunnskapens relevans for faglig fungering i skolen vil bli gitt før en redegjørelse av vokabularutviklingen i lys av empiri og teori blir gjennomgått. Hukommelsens betydning for barns utvikling av språk og vokabular vil bli belyst sammen med språkvansker hos barn.

Kapittel 3 omhandler internasjonalt adopterte barn utvikling av et nytt morsmål. Norske og internasjonale forskningsresultater presenteres. Deretter kommer undersøkelsens problemstilling.

Kapittel 4 redegjør for metodisk tilnærming. Utvalg presenteres. Deretter gjennomgås begrunnelsen for valget av kvantitativ metode og hva dette innebærer for min undersøkelse, fulgt av en redegjørelse av tester benyttet i studiet. Avslutningsvis blir behandlingen av datamaterialet gjennomgått, samt en drøfting av validitet og reliabilitet.

Kapittel 5 inneholder en presentasjon av resultatene i min undersøkelse sammen med en drøfting av resultatene i lys av teori og forskning om vokabular, språk og adopsjon. Først gjennomgås resultater fra følgende deltester på SPRÅK 6-16; ”begreper”, ”motsetninger” og ”ordkunnskap”. Det vil bli sett på sammenhenger mellom deltestene ”begreper” og ”setningsminne”. Sistnevnte er også en deltest på SPRÅK 6-16. Resultatet fra BPVS2 (British Picture Vocabulary Scales 2) følger deretter, fulgt av resultatene fra deltesten ”ordforståelse” på WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children- III). Samlet sett vil disse kunne gi et bidrag til forståelsen av 7 år gamle internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap sammenlignet med norskfødte barn. Undersøkelsen vil også se på kjønnsforskjeller, ankomstalder og adopsjonslands betydning for vokabularkunnskap. I Kapittel 6 kommer oppsummering og konklusjon på undersøkelsen.

2 Utvikling av vokabularkunnskap

I dette kapitlet vil vokabularbegrepet og vokabularutvikling bli gjennomgått sammen med hvordan vokabularkunnskap utvikler seg i stadig mer kompliserte nettverk i skolealder. Miljøets betydning for vokabularutvikling og kjønnsforskjeller følger deretter fulgt av hukommelse og dets betydning for barns vokabularutvikling. Før problemstillingen kommer, vil en kort gjennomgang av språkvansker bli gjennomgått.

2.1 Vokabularbegrepet

Ordforråd eller vokabular er ” *et sett av betydninger som er forbundet med hverandre i betydningssystemer på en slik måte at ordene er med på å definere hverandre*” (Tetzchner, et al. 1993, s. 175). I dette studiet vil vokabular og ordforråd bli brukt synonymt. Leksikon kan defineres som ” *taleren sitt reservoar av ord og uttrykk*” (Theil 2005, s.222). Den prosessen som ligger til grunn i utviklingen av mentale representasjoner kalles begrepsdannelse og kan beskrives som en mental representasjon av objekter, hendelser eller personer (Tetzchner, et al., 1993). Vokabular og begreper er ikke det samme. Et barn kan benytte seg av ord det ikke forstår betydningen av. Ordet har da ikke begrepsmessig innhold. Barnet kan ha kognitive begreper som ikke kan uttrykkes språklig. Begrepsutvikling og semantisk utvikling er heller ikke det samme. Gjennom kunnskap om barns språklige begreper får en innsikt i hvordan barn oppfatter og kategoriserer verden rundt seg innholdsmessig (Tetzchner, et al., 1993).

Denne undersøkelsen skal studere barns lager av ord og uttrykk vist ved ulike språktester. Både impressivt (forståelse) ekspressivt (produksjon) vokabular vil bli studert og i teoridelen vil det ikke bli gjort et eksplisitt skille mellom disse på grunn av deres nære sammenheng. Da vokabular organiseres i ulike systemer vil forskjellige innholdsmessige organiseringsmåter bli belyst.

Vokabular lar seg vanskelig beskrive uten å relatere begrepet til språk og kommunikasjon. Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet ”communicare” og betyr ”å gjøre felles” ifølge Rommetveit (1972). Det forutsettes minst to deltakere. En har en intensjon om å formidle, mens en har en intensjon om å få vite et budskap (Rommetveit, 1972). Språk er ” *a language is a code whereby ideas about the world are expressed through a conventional system of arbitrary signals for communication* “ (Lahey, 1988 s. 2).

For å kunne plassere vokabular inn i en språklig sammenheng vil de ulike språklige komponenter kort bli gjennomgått. (Lahey, 1988). Bloom & Lahey deler i sin modell fra 1978 språket opp i tre deler; innhold, form og bruk. Språkets innhold omhandler betydningen av språklige uttrykk. Semantikk er læren om hva ord, fraser og setninger betyr og hva de viser til i omverdenen (Sveen, 2005). Språkets form omfatter fonologi (systemet om språklyder), morfologi (ords oppbygging og struktur) og syntaks som regulerer hvilke måter ord kan settes sammen til ytringer og setninger (Rygvold, 2008a). Språkets bruksside omhandler hvilke regler som gjelder for språk i bruk og hvordan språket kan tolkes i sosiale situasjoner (Sveen, 2005). Vellykket kommunikasjon innebærer samhandling mellom disse tre kategoriene (Lahey, 1988).

2.1.1 Vokabularkunnskaps betydning i skolen

Talespråk, herunder vokabular, i førskolealder korrelerer høyt med senere leseforståelse i skolen (Aukrust, 2005). Vokabularkunnskap hevdes å være en sterk predikativ faktor på senere leseforståelse. Når en øker læring av vokabular medfører dette økt leseforståelse. Lesetrening fører også til økt vokabular og økt leseforståelse (Biemiller & Boote, 2006; Biemiller & Sionim, 2001). Det diskuteres for øvrig om det er vokabular spesielt, eller om det er talespråk i bred forstand, det vil si vokabular sammen med samtaleferdigheter og syntaks, som har relasjon til leseforståelse i skolen (Aukrust, 2005). Det hevdes at vokabularkunnskap og utvikling av denne, er så viktig at det bør fokuseres mer eksplisitt på dette i skolen. Vokabularkunnskap hevdes å være overlatt til læring gjennom muntlig aktivitet og tilfeldigheter. Vokabularlæring bør jobbes med på samme måte som det jobbes med å tilegne seg fonologisk bevissthet. Dette innebærer en strukturert, målrettet opplæring i ords betydning. Spesielt viktig er dette for de barna som starter på skolen med et mindre utviklet talespråk (Biemiller & Boote, 2006; Biemiller & Sionim, 2001).

2.2 Vokabularutvikling

I presentasjonen av et barns vokabularutvikling vil inndelingen være firedelt; førspråklig utvikling, småbarnsalder, førskolealder og til sist skolealder. Deretter følger et avsnitt om kategorisering av språklig innhold med fokus på de første år i skolen og betydning av sosial samhandling, miljø og kjønnsforskjeller.

Det vil være hensiktsmessig å benytte et utviklingsperspektiv når en i dette studiet vurderer et barns språklige ferdigheter. Modeller basert på informasjonsbearbeiding vil også være sentralt i denne oppgaven for å beskrive hvordan barn utvikler sitt vokabular. Disse modellene er sentrale innenfor kognitiv psykologi og utviklingspsykologi (Tetzchner, 2001).

Språkforskere mangler fortsatt mye kunnskap om hvordan språk er bygget opp og hvilke prinsipper som ligger til grunn i språkutviklingen. Oppbyggingen og prinsippene er meget kompliserte og det forekommer uenigheter om flere av de grunnleggende spørsmål om språkutvikling (Bishop, 1997). Når det gjelder språk og begrepsdannelse, er det i utviklingspsykologien ulike synspunkter på forholdet mellom disse. Piaget hevdet at kognisjon er primært og at språket er merkelapper på barnets ervervede begreper (Piaget, 1959). I Vygotsky sin teori om språk og tenkning, utvikles språk og tenkning separat for så og møtes for å påvirke hverandre i utviklingen (Vygotsky, 2001).

Det ser imidlertid ut til å være en enighet om at de aller fleste barn omtrent likt som de tar sine første skritt, sier sine første ord uavhengig av kultur og utvikler språklig kompleksitet i det språket de er i ferd med å tilegne seg (Clark, 2009; Tetzchner, 2001; Tetzchner, et al., 1993; Tomasello, 2003). Det er også en forståelse mellom utviklingsteoretikere at barn lærer språk gjennom et samspill mellom biologiske og genetiske forutsetninger på den ene siden og miljøforhold, kultur og sosialt samspill på den andre siden (Tetzchner, 2001). De fleste teorier er enige om at barns vokabularutvikling går i ulike stadier med observerbare likhetstrekk som kan tidfestes omtrentlig i alder og måneder (Clark, 2009; Piaget, 1959; Tetzchner, 2001). Hvorfor det er slik, er fortsatt uklart (Bloom, 2002; Tomasello, 2003).

2.2.1 Førspråklig utvikling

Læring av ord omhandler etablering av felles oppmerksomhet og felles fokus i spebarnsalder (Clark, 2009; Pan & Uccelli, 2009; Tetzchner, 2001). Selv om barnet ikke benytter språket i sitt første leveår, utvikles begreper om objekter, hendelser og mennesker gjennom samspill, sosial kontakt og observasjon (Tetzchner, 2001). Gjennom blikk-kontakt med omsorgsperson er de oppmerksom på språket som de blir presentert, de forsøker å svare, i starten ved gurgling etter hvert babling i stadig mer avansert form (ibid.) Denne tur- takingen kan kalles en dialog mellom voksne og barn og er et samarbeid. Hjelpen de voksne gir kalles *stillas* (Bruner, 1983). Barnet lærer å gjøre sine ønsker kjent gjennom gester og vokaliseringer. Å ha intensjon om å kommunisere er et resultat av modning, endringer i sosial kognisjon og sosialt

samvær. De er i stand til å prosessere lydsignaler som blir dem presentert. Ved 6 måneders alder har de allerede begynt å skille ulike talelyder. Bablingen blir betraktet av forskere som et barns lingvistiske kompetanse (Sachs, 2009). Bablingens starttidspunkt varierer fra barn til barn. Ifølge Oller (1995) varierer starttidspunktet for babling fra mellom 4 til 10 måneder (Tetzchner, 2001).

Omsorgspersoner i de fleste kulturer snakker med sitt spebarn i et lysere toneleie og med mer variert setningsmelodi (Sachs, 2009; Tetzchner, 2001). Denne måten å snakke på, er med på å fremme lingvistisk kompetanse hos barnet. Når de lærer seg hvilke plass lyder skal ha i et ord, hvilke lyder som kan stå etter hverandre, sammen med tilegnelsen av intonasjon, trykkforskjeller og ulike toner, er barnet i ferd med å tilegne seg det fonologiske grunnlaget for språk (Tetzchner, 2001). Selv om barnet selv ikke snakker det første leveåret, er det en rik sosial kontekst rundt barnet der de voksne rundt barnet tilbyr situasjoner til deres barn, slik at barnet har mulighet til å tilegne seg kommunikativ kompetanse som etter hvert også består av ord (Sachs, 2009). Når et barn skiller ut ord fra en talestrøm, kombinerer det sin semantiske og fonologiske kunnskap. For å forstå den språklige sammenhengen et ord forekommer i, har barnet behov for kunnskap om syntaks (Bishop, 1997). Her ser en igjen hvordan de ulike språklige komponenter virker sammen og danner en helhet.

2.2.2 Vokabular i småbarnsalder

I utviklingspsykologiske teorier betraktes semantisk utvikling i sammenheng med sosiale, kognitive og lingvistiske ferdigheter. Barn lærer seg betydningen av ord ved å dra nytte av alle disse ferdighetene (Clark, 2009; Pan & Uccelli, 2009). For å forstå innholdet i et ord, må barnet ha evnen til å identifisere og kategorisere ideen, begrepet eller det objektet ordet uttrykker (Rommetveit, 1972; Tetzchner, et al., 1993). De første ordene barn sier ligner på babling, som blir sett på som en del av det lydmessige grunnlaget for de første ordene. De fleste barn sier sitt første ord i 1 årsalderen, men det er betydelige variasjoner her.

Undersøkelser viser at omsorgspersoner har en tendens til å overfortolke sine barn og noe av variasjonen over hvor mange ord et barn forstår og kan produsere, kan i en viss grad skyldes dette (Tetzchner, 2001; Tomasello, 2003). Mellom 10 og 14 måneder begynner de fleste barn å reagere konsistent på et ord og tar i bruk egne ord (Bloom, 2002). De forstår nå hva et ord er, hva ordet refererer til og hva det kan brukes til.

Ved slutten av det andre leveåret begynner økningen av ordforråd å gå raskere. Dette blir kalt vokalspurten. Årsaken til denne økte tilegnelsen av ord er flere. En forklaring er at barnet plutselig får innsikt om at ting har navn. En annen forklaring er at vokalspurten er en av flere uttrykk for en generell endring i kognitive ferdigheter. Forskning har anslått at barn mellom 18 og 24 måneder nå kan mellom 40-50 enkeltord. Dette er tilstrekkelig for å lage de første flerordsytringene og tempo på ordinnlæringen økes betraktelig (Tetzchner, 2001). Når en har studert innholdet av de første 50 ord til et barn, omhandler disse som regel kategoriene mennesker, mat, kroppsdel, dyr, leker, husholdningsartikler og rutinemessige forhold. Altså det som foregår rundt barnet (Clark, 2009). Utfordringen er nå for barnet å finne ut hvilke ord de hører, hva de betyr og hvilke ord som dekker de kategoriene barnet danner seg om mennesker, objekter og hendelser i barnets fysiske og sosiale verden. Dette tar flere år (Tetzchner, 2001). Senere i oppgaven vil en komme tilbake til organisering av innhold og kategorisering av begreper.

2.2.3 Vokabular i førskolealder

Denne fasen tar til i 3-4 års alder og er preget av økt språklig innsikt. Barns vokabular fortsetter å øke kvalitativt og kvantitativt. Denne utviklingen fortsetter videre gjennom hele livet. Beregninger viser at barn fra de er 18 måneder gamle og frem til de er 6 år, daglig tilegner seg omtrent 9 ord per dag og ordforrådet til et 6 år gammelt barn består av omtrent 14000 ord (Bishop, 1997). I Bloom (2002) refereres det til beregninger som viser at 6 år gamle barn i snitt tilegner seg 6,6 ord per dag og barn mellom 6 og 10 år tilegner seg 12,1 ord per dag. Barn er aktive i å ta i bruk nye ord og forståelsen av ords innhold blir stadig mer presist, nyansert og komplekst (Tetzchner, 2001; Tetzchner, et al., 1993). Ordforrådet er fortsatt preget av barnets omgivelser og førskolebarns assosiasjoner er ofte knyttet til en bestemt situasjon, men de utvikler med tiden assosiasjoner til lignende motsatte, -over- under, og sideordnede begreper (Clark, 2009; Rommetveit, 1972). De fleste 4-åringene behersker nå hovedtrekkene i dagligspråket. Grunnleggende ord og begreper er på plass.

Samtaleferdighetene er bedre og frem til skolealder utvikles språket videre når det gjelder tvetydigheter i språket og de klarer gradvis å flytte fokus fra språkets innholdsside over på språkets formside. Denne språklige bevisstheten er grunnlaget for å kunne lære seg å lese og skrive (Rygve, 2008a).

2.2.4 Vokabular i skolealder

Det å studere utviklingen og omfanget av ordforrådet er arbeidskrevende og forskningslitteraturen er heller ikke entydig. Barnet begynner å få ferdigheter som innebærer en overgang fra muntlig samtale med støtte i situasjonen til en kommunikasjon som er situasjonsuavhengig (Vygotsky, 2001). En viktig prosess for skolebarnet er nå justeringen av innholdet i forhold til det de refererer til i virkeligheten og reorganiseringen av ords betydning i forhold til hverandre (Tetzchner, et al., 1993). I prosessen med å lære nye ord, dets mening og relasjonen mellom ord, forekommer stadig nye forandringer etter hvert som barnet danner nye indre representasjoner av språklige begreper etter hvert som språket vokser og reorganiseres (Pan & Uccelli, 2009). Språket blir nå et viktig redskap for læring. Barnet kan nå benytte seg av ord for å forklare betydningen av andre ord og de kan gjøre rede for logiske sammenhenger. Ordforrådet fortsetter å øke, de lærer mange nye abstrakte ord og deres begreper struktureres i hierarkisk (Rygvoold, 2008a). Vokabularutviklingen i skolealder bør ses i sammenheng med den semantiske utviklingen som vil bli behandlet i neste avsnitt.

2.3 På vei mot et rikere ordforråd i skolealder

Tilegnelsen av ord, dets leksikalske betydning og tilknytning mellom ord kalles den semantiske utviklingen (Bishop, 1997; Pan & Uccelli, 2009). Denne utviklingen skjer ikke med en gang, men utvikles over tid etter hvert som barnet øker og endrer sine indre representasjoner av språklige begreper (Pan & Uccelli, 2009). I alle innholdsord, også konkrete objekter, forutsettes det en innebygd evne til å abstrahere den konkrete tingen. Forståelse av et konkret objekt er derfor nært knyttet til evnen til å kunne danne en indre kopi av tingen, samt kategorisere vår omverden (Rommetveit, 1972). Gjennom erfaring eller formidlet kunnskap, får barnet stadig flere og sikre holdepunkter, blant annet gjennom den språklige sammenhengen ordet forekommer i, samt setningen ordet inngår i og setningen forut for ordet (Tetzchner, 2001). Et rikere språk vokser frem.

For vellykket å kunne finne frem til det rette ordet kreves det blant annet en effektiv innholdsmessig organisering av begreper (Lahey 1988). Dette betyr at en har et sett av betydninger som er forbundet med hverandre i forskjellige systemer (Tetzchner, et al., 1993). Systemet er hierarkisk. Det betyr at noen ord er overordnet andre (ibid). Stol, bord og skap er for eksempel underordnet i kategorien møbler. Det semantiske systemet inkluderer det

mentale leksikon, og blir regnet som en av de mest kompliserte og avanserte lagre som eksisterer med over en milliard nerveceller som er knyttet sammen gjennom koblinger, eller synapser (Gleason, 2009; Theil, 2005). Et eksempel på hvordan barnet i tidlig skolealder gradvis utvikler nye begreper basert på indre representasjoner det allerede har, er ordet ved ”krig”. Da en 7-åring fikk forklart ordets betydning svarte det ”er krig da nesten det samme som sånn som de slåss på Harry Potter, bare på et litt annen måte da?”. I denne sammenheng er begrepet *fast mapping* eller kjapp kartlegging relevant. Begrepet innebærer raske første antakelser hos barnet om betydningen av ord de hører (Pan & Uccelli, 2009; Tetzchner, 2001). Den kjappe kartleggingen innebærer en prosess der barnet i begynnelsen av ordinnlæringen trenger flere møter med et ord for at de skal ta et ord i bruk. Ved tidlig skolealder trenger barnet som regel kun et møte med det nye ordet før det tas i bruk (Tetzchner, 2001). Fra liten erfaring med et ord, gjennom kjapp kartlegging og tidligere erfaringer, ser barnet ut til å bygge ut sin erfaringsverden.

I tidlig småbarnsalder reflekteres barnets vokabular deres daglige liv og det er lite sannsynlig at barnet har ord som refererer til abstrakte hendelser og hendelser utenfor tid og rom. Etter hvert som barnet kommer i skolealder blir barnets ordforråd stadig mer komplekst og fylt med sammenhenger. Barnet utvikler en meta - lingvistisk bevissthet som gjør dem i stand til å reflektere rundt eget språk, forstå hva et ord er og de kan også definere ord (Gleason, 2009). Denne utviklingen skjer ikke med en gang, men utvikles over tid etter hvert som barnet øker og endrer sine indre representasjoner av språklige begreper (Pan & Uccelli, 2009). I alle innholdsord, også konkrete objekter forutsettes det en innebygd evne til å abstrahere den konkrete tingen. Forståelse av et konkret objekt ser ut til å være knyttet til evnen til å kunne danne en indre kopi av tingen, samt kategorisere omverden (Rommetveit, 1972).

Objektord hos barn i tidlig skolealder har færre semantiske trekk enn eldre barn og voksne. Ordet har altså færre innholdsmessige kjennetegn eller referanser. Over tid legger barn til ulike trekk i sine definisjoner av ord. I denne utvikling er over- og underekstensjoner sentrale. Overekstensjoner, som er et fremtredende trekk hos barns språk, innebærer at barnet bruker ordet til å referere til flere objekter enn det voksne gjør. Et eksempel på dette er at ordet ”eikenøtt” ut i fra trekket om at den er liten og rund blir brukt om alle slags nøtter, som peanøtter og chili- nøtter. Slike overekstensjoner er vanlige i barns språk ved 1- års alder og reduseres gradvis mot 2,6 års alder eller når barnet kan skille de semantisk relaterte ordene fra hverandre (Rygvold, 1999a). En underekstensjon innebærer at ord blir brukt om færre

objekter enn det voksne ville brukt. For eksempel vil ordet sykkel hos yngre barn bli brukt om barnets egen sykkel, mens voksne også tenker på andre sykler som for eksempel trehjulssykler, tohjulssykler, motorsykler og terreng- og tursykler. Assosiasjonsstudier (hva en forbinder et ord med) og orddefinisjonsstudier (forklare hva et ord betyr) viser at det er systematiske forskjeller mellom de assosiative nettverkene til eldre barns og voksne sammenlignet med yngre barn. Eldre barn og voksne svarer gjerne med ord som betegner sideordnede, overordnede eller underordnede begreper, ord med lignende eller motsatt betydning. Yngre barn derimot definerer ut ifra ordets mest fremtredende perseptuelle eller funksjonelle egenskap. Det ser altså ut til at yngre barns assosiasjoner får et situasjonsbetenget preg. På den annen side har en allikevel studier som viser at yngre barn kan kategorisere etter overordnede prinsipper slik som de eldre barna og voksne, men da må oppgavene ta utgangspunkt i ting de er kjent med (Tetzchner, et al., 1993).

Ord som er relatert til hverandre i mening kalles semantiske felt (Tetzchner, et al., 1993). Den vanligste måten å forstå hvordan ordforråd er organisert, er undersøkelser av ordassosiasjoner, orddefinisjoner, ordsorteringsoppgaver (sortere i kategorier) og semantisk minne (umiddelbare hukommelse for talespråket. Kan undersøkes ved å be barnet gjenta setninger). Da kommer det komplekse nettverket av assosiasjoner til et ord frem (Tetzchner, et al., 1993). Et eksempel er uttrykket "være lei seg". For et småbarn betyr det en sterk trang til å komme til sin mor eller far etter en opplevelse av ubehag. Ordet har kun en leksikal referanse. Dette er den enkleste formen for leksikal organisering (Bishop & Mogford, 1993). Jo eldre barnet blir, jo flere assosiasjoner til ordet får barnet. Foregående eksempel "lei seg" får da i tillegg assosiasjoner som "trist", "gråte", "følelse" og "motsatt av å være glad". Hvordan barnet kan organisere ordenens mening behandles under punktet 2.3.1 om trekk - og prototypeteoriene.

2.3.1 Trekkteori og prototypeteori

Det finnes flere ulike forklaringsmodeller for hvordan barn utvikler språklig innhold. En teori er at barns tidlige objektskategorisering er basert på begrepskjennetegn, såkalt trekkteorier. Barn kategoriserer begreper ut ifra noen trekk, deretter blir begrepene mer differensiert ved at barna danner underkategorier og kjennetegn (Tetzchner, et al., 1993). Det hevdes at barns tidlige kategorier er basert på perseptuelt fremtredende egenskaper ved objektene (Clark, 2009; Tetzchner, 2001; Tetzchner, et al., 1993). Nelson (1974) hevder på sin side at barns

semantiske utvikling er basert på funksjonelle trekk, ikke perseptuelle. Objekter blir kategorisert ut ifra bruken. (Tetzchner, et al., 1993).

Prototypeteorien er en annen forklaringsmodell for hvordan barn danner mentale representasjoner av språklig innhold. I følge denne teorien danner barnet en prototyp, eller en grunnleggende ide (Pan & Uccelli, 2009). Det som hører til i en kategori, har egenskaper som binder dem til noe sentralt i kategorien (Tetzchner, 2001). Det kan være klassiske konsepter som at et triangel er et triangel fordi det har tre sider og det kan være probalistiske konsepter, hva det antakelig er. For eksempel begrepet fugl. De fleste fugler har flere fellestrekk, men ikke alle fellestrekk er like (Pan & Uccelli, 2009). Noen kategorier har tydelige grenser og lar seg lett plassere i et hierarki, som for eksempel hunder. Farger på den andre siden har ikke disse skarpe skillene, i følge Pan & Uccelli (2009).

Utviklingsforløpet til trekk -og prototyp teoriene er ulike. I følge trekkteori tar barn utgangspunkt i de trekkene som er felles for medlemmer av en kategori, mens i prototyp teoriene, må nye objekter ha noe til felles med prototypen. Utviklingen går altså fra det spesifikke til det generelle, men trekkteoriene hevder på sin side at begrepsutviklingen går fra det spesifikke til det generelle. Mest sannsynlig danner barn begreper på flere måter og læringen er kulturelt betinget. Trekk- og prototyp teoriene er muligens er isolert sett ikke gode nok til å forklare hvordan meningsinnhold i ord dannes (Tetzchner, et al., 1993). Et annet standpunkt er at barns første språkutvikling har sitt grunnlag gjennom barnets utforskning av den fysiske verden gjennom sosiale rutiner (Tetzchner, 2001; Tetzchner, et al., 1993).

2.4 Miljø og kjønnsforskjeller

Et sosialkonstruktivistisk syn på barns vokabularutvikling vektlegger hvordan barn med sine sosiale og kognitive evner samarbeider med voksne og deres handlinger, og i dette samarbeidet lærer barn å kommunisere språklig stadig mer komplekst (Bloom, 2002; Tetzchner, 2001; Tomasello, 2003). Konteksten som et barn for første gang møter et ord i, har betydning for hvordan barnet benytter seg av dette ordet. Et eksempel er barnet som gjentatte ganger sier "bø" til en voksen, som svarer "nå skvatt jeg". Barnet gjennomgår en språklig utvikling fra å si "nå skvatt jeg deg" til å si "nå skremte jeg deg" etter å ha hørt voksenpersonen si "du skremte meg. Jeg skvatt" gjentatte ganger. Barnet lærer seg den konvensjonelle meningen etter hvert, men det kan ta tid.

Den første referansen barnet får til et ord kan være typisk eller atypisk og gir barnet assosiasjoner som kan være riktige eller gale. For å få rett assosiasjon, er de avhengig av å bruke ordet sammen med andre og få reaksjoner fra andre på egen og andres bruk av ordet. Barn bruker altså et ord lenge før de har den fullstendige meningen (Clark, 2009). I tillegg til sosial interaksjon, har barnet etter hvert fått kunnskap om objekter, hendelser og sammenhenger om verden omkring. Barnet er sterkt avhengig av pragmatisk kunnskap for å kunne fortolke andres intensjoner og sakte med sikkert øke den konseptuelle kunnskapen om ulike ord, i følge Clark (2009). Denne fortolkningen er også med på å forklare hvordan barn ved hjelp av "kjapp kartlegging" unngår et stort problem i sin læring av nye ord. Barnet fortolker nye ord i lys av hva avsender er opptatt av og har oppmerksomheten rettet mot når det nye ordet benyttes (Tomasello, 2003). Språk læres altså i en sosial sammenheng og begrepet *theory of mind* eller "teori om sinnet" benyttes som en forklaring på hvordan barn lærer ord. Begrepet innebærer en forståelse av at mennesker er tenkende og følende vesener og at barn konstruerer sin erkjennelse i samspill med andre mennesker. Mennesker i ulike kulturer oppfatter sammen fenomen ulikt (Bloom, 2002; Tetzchner, 2001). Barn lærer ord ved å forstå andres tanker (Bloom, 2002). Allikevel, i følge Bloom (2002) refereres det kun til et nytt objekt i verden. Hvordan utvikling av meningskonseptet foregår er fortsatt uklart.

Samtalen mellom to mennesker kan beskrives som en språklig interaksjon der samtalens deltakere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus. Samtalen innebærer en større grad av intersubjektivitet enn når en kun er i hverandres nærvær (Gjems, 2009). Samtalen i lys av dette betraktes som en måte å tilegne seg nye språklige ferdigheter ved at en deltaker får reaksjoner fra sin samtalepartner og får på denne måten utviklet, delt og utvidet sin egen forståelse (Gjems, 2009; Tomasello, 2003). Barn lærer nye ord bedre når de forekommer innenfor samtalekontekster med mye fortolkningsstøtte (Aukrust, 2005; Pan & Uccelli, 2009). Det ser ut til at barn som tidlig møter tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk vil kunne komme i et læringsforløp som positivt påvirker læring senere i livet (Aukrust, 2005).

Barns språk- og kommunikasjonsutvikling er meget robust. De fleste barn har en normal progresjon i sin språkutvikling. Dette gjelder også barn med ulike funksjonshemming eller bakgrunn preget av omsorgssvikt eller opphold på institusjon (Tetzchner, et al., 1993). Det er klare indikasjoner på at jenter ser ut til å utvikle språk raskere enn guttene. Dette viser seg

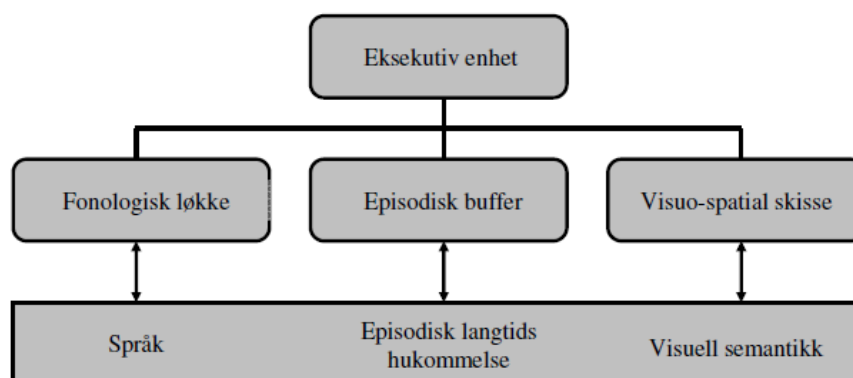
særlig i skolealder (Tetzchner, 2001). Det er også flere gutter enn jenter som har språkvansker (Bishop, 1997; Tetzchner, et al., 1993).

2.5 Hukommelse og dets betydning for barns vokabularutvikling

Hukommelse består av to separate komponenter, kortidsminne og langtidsminne og disse påvirker hverandre og er i samspill med andre kognitive funksjoner som språk og oppmerksomhet (Gjærum & Grøsvik, 2002). Det eksisterer flere modeller for hvordan minnet fungerer og gjennom empirisk forskning er disse godt utprøvd (Badderley, 2000). I forskningslitteraturen om hukommelse har arbeidsminnet en sentral plass og kan sies å utgjøre grunnlag for vår bevissthet.

Arbeidsminnet kan beskrives som et system for midlertidig lagring og manipulasjon av informasjon. Et system som går sammen med komplekse kognitive ferdigheter som resonnering, læring og forståelse (Allen, Badderley, & Hitch, 2006). Det er altså en nær sammenheng mellom arbeidsminnet og generell kognitiv fungering (Adams & Gathercole, 2000). Arbeidsminnet dirigerer innkommende informasjon slik at den kan holdes midlertidig i bevisstheten som en støtte til språkforståelse (Ottem, 2007a).

Det er Badderleys (2000) modell for arbeidsminnet som i stor grad vil bli lagt til grunn for drøftingen av resultatene på begreper og ordforklaringer i undersøkelsen. Modellen viser hvordan informasjon fra støttesystemene, kombineres med informasjon fra langtidsminet og meningsfulle enheter dannes.



Figur 1: Badderleys (2000) modell av arbeidsminne. Hentet fra Ernst Ottem, 2007.

Arbeidsminnet består her av tre komponenter. To støttesystemer, henholdsvis den visuospatiale skisseblokken og fonologisk løkke og en episodisk buffer. I tillegg er det en overordnet eksekutiv enhet, en sentral styringsenhet. Den visuospatiale skisseblokken, som utgjør det ene støttesystemet, integrerer visuell, spatial og muligens kinestetisk informasjon som kan lagres midlertidig i arbeidsminnet. Kognitiv kapasitet og evnen til å opprettholde visuospatial informasjon spiller en betydelig rolle i språkforståelsen. Den fonologiske løkken er den del av hukommelsen som gjør det mulig å fastholde lydstrukturene i kort tid og antas å spille en stor rolle i barns læring av nye ord (Adams & Gathercole, 2000; Ottem, 2007a). Andre betegnelser på den fonologiske løkken er fonologisk minne eller språklig kortidsminne (Frost & Ottem, 2005). Den fonologiske løkken er et temporært lagringssystem som oppbevarer fonologisk informasjon i noen sekunder. Samtidig holdes informasjonen ved like slik at informasjonen kan bearbeides over tid. Den fonologiske løkkens viktigste oppgave er ikke å huske kjente ord, men snarere å lære nye ord (Badderley & Gathercole, 1998). Den sentrale styringsenhet har den viktige funksjonen at den samordner arbeidsminnets systemer og ivaretar oppmerksomhetskontrollen til arbeidsminnet (Badderley, 2000, 2003). Den sentrale styringsenheten, den visuospatiale skisseblokken og den fonologiske løkken er samlet sett et midlertidig verbal-akustisk lagringssystem som benyttes for eksempel til å holde fast ordsekvenser i minnet (ibid.). Den episodiske bufferen ser ut til i Badderleys (2000) modell å ha overtatt for den eksekutive enheten med hensyn til å integrere og lagre informasjon fra forskjellige kognitive systemer (Badderley, 2000; Ottem, 2007a). Den episodiske bufferen er en multimodal lagringssystem som i kognitive aktiviteter, eksempelvis forståelse av talespråk, læring av matematikk samt læring av skriftspråk, spiller en avgjørende rolle (Ottem, 2007a). Når en setning skal gjengis riktig, er det fordelaktig å raskt kunne hente frem informasjon om språkets struktur og begreper fra langtidsminnet via den episodiske bufferen (ibid.). Tilgang til den episodiske enheten opprettes gjennom den tidligere nevnte sentrale styringsenheten (Badderley, 2000) og gjennom den episodiske bufferen kombineres informasjon fra den fonologiske løkken, den visuospatiale skisseblokken, sammen med informasjon som allerede eksisterer i langtidsminnet og meningsfulle enheter dannes (Badderley, 2003; Badderley & Gathercole, 1998). Ords mening og lydmønstre kobles til kunnskap i langtidsminnet. På denne måten kan ord og setninger gjenkjennes og kobles opp mot nye ord (Badderley, 2003). Langtidsminnet er kunnskap som er ervervet over tid. Hvor langt et barn har kommet i denne utviklingen kan måles ved å undersøke barns begreper (Ottem, 2007a).

Forskning viser at kapasitet i det fonologiske minnet har sammenheng med barnets ordforråd lagret i langtidsmminnet (Badderley, 2003; Badderley & Gathercole, 1998). Barn aktiverer ervervet kunnskap som støtte når de skal lære seg nye ord. I tillegg til at et mindre vokabular gir mindre støtte til nylæring av ord, ser det ut til at et begrenset fonologisk minne også kan hemme vokabularlæringen (Bishop, 1997). Forskning viser altså at det er sterk sammenheng mellom den fonologiske løkken og tilegnelse av språklige ferdigheter (Badderley, 2003; Badderley & Gathercole, 1998). Ved et begrenset fonologisk minne, vil dette påvirke innkoding, forståelse og lagring av informasjon (ibid.).

Det ser videre ut til at den fonologiske minnet utvikles først i 7-årsalder selv om det fonologiske minnet er på plass i barnet så snart den språklige utviklingen tar til. En forklaring på dette er at en tenker at den fonologiske løkken består av to komponenter; et fonologisk kortidslager og en underliggende vokal (min oversettelse) øvelsesprosess. Før 7-årsalder er det sistnevnte komponent som hovedsakelig er i funksjon. Det er allikevel store variasjoner i minnefunksjonen i den fonologiske løkken hos nevnte aldersgruppe (Badderley & Gathercole, 1998; Gathercole, 1998).

2.6 Hva er språkvansker og hvordan kan vansker med ordforståelse og ordproduksjon vise seg?

Språkvansker er et omfattende begrep. Hovedsakelig dreier det seg om svekket språkforståelse eller svekket bruk av språket. Ofte er begge områdene berørt og svekket bruk av språk går ofte sammen med språkforståelsesvansker (Bishop, 1997). Når en kartlegger språket kan det være hensiktsmessig å ha en lingvistisk tilnærning og knytte vanskene opp til en av språkets deler; semantikk (innhold), fonologi, morfologi og syntaks (form) og pragmatikk (Rygvold, 2008a, 2008b) Dette studiet vil omhandle språkets innholdsside og innebærer altså eventuelle vansker på det semantiske området.

Barn med semantiske språkvansker har vanskeligheter med å lære seg nye ord og læringen skjer saktere hos barn med språkvansker enn hos jevnaldrede. Å ha semantiske vansker knyttes til å ha problemer med ordlæring, begrepsbygging og ordforråd (Rygvold, 2008b). Vansker innenfor det semantiske området opplever barn og unge med språkvansker ofte, og dette vil kunne få dramatiske konsekvenser for faglig opplæring og utvikling (Bishop, 1997; Ottem, Platou, Sæverud, & Forseth, 2009).

Når et nytt ord læres dannes en permanent representasjon som forbinder den fonologiske (lydmessig) representasjonen sammen med en mening i et mentalt leksikon (Bishop 1997). Dersom et barn strever med å tilegne seg et nytt ord kan dette skyldes vansker med å etablere en fonologisk representasjon. Det diskuteres i Bishop (1997) om denne vanskeligheten med å etablere en fonologisk representasjon skyldes en mangel i perseptuell analyse på et tidligere stadium eller om det har sin årsak i en mer spesifikk svekkelse i minnet som er spesialisert for vokabularlæring. Det ser ut til at disse barna trenger flere repetisjoner før ordet er lagret i langtidsmminnet og det kan se ut som om de har problemer med å knytte mening til ordets lydklang på en effektiv måte når de henter et ord opp fra langtidsmminnet (Bishop, 1997; Rygvold, 2004, 2008b). Barn med semantiske vansker har færre assosiative nettverk enn barn uten språkvansker (Bishop, 1997). I skolealder er det en del barn som har problemer med å finne de rette ordene og dette er vansker som fortsetter opp gjennom skolealderen (Leonard, 1998). Vansker med å finne funksjonsord gjør at de får problemer med å uttrykke følelser, tanker, samt å gjøre rede for hendelser og ideer (Rygvold, 2008b). Ord uten innhold som ”greie” og ”dingseboms” benyttes sammen med unaturlige pauser.

For å kunne forstå hva et ord er må det altså foreligge en mental representasjon og dette må videre assosieres med en bestemt form (Bishop, 1997; Bloom, 2002). Her kommer det andre sider ved språktilegnelsen inn, som gjør at en vanskelig kan se på betydningen av ord isolert, men må knytte andre deler av språket inn for å få en helhetlig forståelse av hva det betyr å kunne forstå ords betydning.

3 Internasjonalt adopterte barn

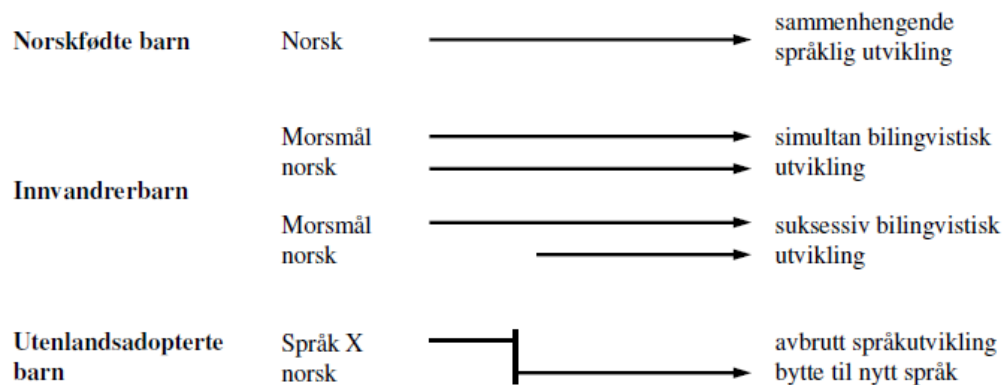
De internasjonalt adopterte barna er en interessant gruppe å studere i forhold til morsmålsutvikling. Flere av de internasjonalt adopterte barn klarer seg godt og noen ganger bedre enn sine jevnaldrende som ikke er adoptert. Samtidig er det flere barn som ikke gjør det så godt som sine jevnaldrende når det gjelder språklig kompetanse (Dalen, 1999; Dalen & Rygvold, 2004, 2008; Rygvold, 1999b; van IJzendoorn, et al., 2005). Språklig kompetanse tilegnes gjennom et samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold. Å være adoptert er et forhold som kan påvirke språkutviklingen til et barn. Adopsjon innebærer på den annen side nye muligheter for et barn som kanskje ville levd under vanskelige forhold ellers (van IJzendoorn, et al., 2005).

3.1 Internasjonalt adopterte barn i Norge

I følge Statistisk Sentralbyrå (2010) er det en generell nedgang i antall adopsjoner fra utlandet. Fra 2005 til 2008 er antall utenlandsadopsjoner mer enn halvert. Dette skyldes hovedsaklig at stadig flere land forsøker å finne løsninger for barna i eget land. Stadig færre barn i verden frigis derfor for adopsjon til utlandet, mens antallet som ønsker å adoptere på verdensbasis, er økende. Sammenligner man funn fra 2007 med 2008, viser det at det var den største nedgang i antall adopterte barn fra Kina, Colombia og Sør-Korea. Likevel kom de fleste barna som ble adoptert fra utlandet fra Kina, Colombia og Sør-Korea. De fleste internasjonalt adopterte barna var under tre år.

3.2 Det unike ved internasjonalt adopterte barns språkutvikling

Internasjonalt adopterte barn har ofte et opphold i fosterhjem eller barnehjem, og det er meget store variasjoner med hensyn til hvor mye omsorg og språklig stimulering de har mottatt før adoptivtidspunktet. De aller fleste opplever at de kommer til et adoptivhjem med et nytt språk. Følgende modell illustrerer det unike ved utenlandsadopterte barns språkutvikling.



Figur 2: Norskfødte, innvandrerbarn og utenlandsadopterte barns språkutvikling. Hentet fra Lyngstøl, 1994.s 24.

Utenlandsadopterte barn har en unik språkbakgrunn (Berntsen & Eikeland, 1986; Lyngstøl, 1994; Rygvold, 2009). Ofte betraktes utenlandsadopterte barn som tospråklige der det nye morsmålet betraktes som deres andrespråk. Dette er i midlertidig ikke tilfelle. Rundt adopsjonstidspunktet avbrytes deres første morsmål og erstattes av et nytt. Dette skiller deres språkutvikling fra både de enspråklige og tospråklige barna (Dalen & Rygvold, 2008). Den andre førstespråkutviklingen blir denne utviklingen kalt (De Geer, 1992; Rygvold, 2009). Enspråklig utvikling innebærer en kontinuerlig utvikling av et språk. Tospråklig utvikling innebærer at to språk tilegnes simultant, samtidig, eller suksessivt hvilket innebærer at et nytt morsmål læres mens det opprinnelige morsmålet opprettholdes (Rygvold, 1999a).

Det er tidligere i oppgaven nevnt at språkutviklingen begynner ved et samspill mellom barn og omsorgsperson før de første ordene kommer. Dette medfører at utenlandsadopterte barn har et språkbytte enten barnet ble adoptert som spebarn eller etter flere år (Hene, 1987). Det er flere utenlandsadopterte barn som før adoptivtidspunktet har utviklet kommunikasjons- og språkstrategier som de benytter i en overgangsfase etter adopsjonen. Det er allikevel sjeldent at barna beholder sitt førstespråk over tid, selv der hvor adoptivforeldrene legger til rette for dette (Hene, 1987; Rygvold, 1999a, 1999b). Det kan være et tegn på barnets ønske om å skape et bånd til sin nye familie og avslutte sin tidligere tilværelse. Beslutningen om å ikke lenger benytte seg av sitt morsmål blir et emosjonelt valg (Rygvold, 1999b).

En norsk undersøkelse av 403 utenlandsadopterte barn fra Kina der adopsjonstidspunktet var mellom 1 og 52 måneder (Dalen & Rygvold, 2008), viser at halvparten av de adopterte barna benyttet seg av norsk etter at de hadde vært i Norge i 3 måneder. Etter 6 måneder benyttet 76,5 % seg av norsk. For 5,7 % tok det mer enn 1 år før de begynte å benytte seg av norsk. En

annen undersøkelse fant et noe annet resultat (Berntsen & Eikeland, 1986). Denne undersøkelsen omfattet 241 barn fra Colombia og Korea adoptert mellom 0 måneder og 7 år. Resultatet her viste at barna brukte noe lenger tid på å tilegne seg aldersadekvat norsk.

3.3 Vokabular og språk hos internasjonalt adopterte barn

Det å tilegne seg et nytt morsmål er en sårbar prosess og omtrent en tredjedel, det vil si mellom 20 og 40 % av internasjonalt adopterte barn opplever å streve med den språklige tilegnelsen. Overekstensjoner, er som tidligere nevnt gradvis redusert ved 3 -årsalder hos norskfødte barn. Hos 5 år gamle utenlandsadopterte barn, som ble adopterte etter at språkutviklingen hadde begynt, kan overekstensjoner fortsatt forekomme i større grad (Dalen, 1999; Dalen & Rygvold, 2008; Hene, 1987). For eksempel at ordet skje benyttes om skje, kniv og gaffel. Ordene barnet benytter sier mye om barnets begreper og hvordan barnet forstår og organiserer ting og hendelser. Om bruken av overekstensjoner skal betraktes som språklig feil eller som et tegn på barnets forsøk på å være en aktiv kommunikasjonspartner avhenger av hvor lenge barnet benytter seg av slike overekstensjoner. Når et ord ikke er lagret eller et barn ikke klarer å gjenkalle ordet raskt nok fra langtidsmindet, forekommer det at barnet skaper sitt eget ord. "Jentegenser" kan bli en betegnelse på ordet kjole og ordet "tynn skje" kan være et eksempel på ordet nål. Rom -, retnings- og tidsordene ser også ut til å være en utfordring for adopterte barn. Disse vanskene kan knyttes opp mot det faktum at ordene er mer kognitivt- språklig krevende enn de konkrete ordene. Mangelfullt ordforråd og vansker med funksjonsord kan føre til problemer med å fortelle om hendelser og gi beskjeder til andre på en slik måte at de faktisk forstår. Å holde seg til saken og fortelle i tidsrekkefølge kan bli krevende (Rygvold, 1999a).

3.3.1 Dagligspråk og skolespråk

Flertallet av utenlandsadopterte barn tilegner seg sitt nye morsmål tilsynelatende enkelt og greit. Forskning viser at flere av disse barna på et eller annet tidspunkt, opplever språklige utfordringer. På overflaten har barnet aldersadekvate ord og uttrykk, men den semantiske utviklingen kan være forsinket og språkforståelsen kan være mangelfull. Forståelsesvansker avdekkes ikke av foreldre og lærere fordi barnet er meget gode kommunikasjonspartnere

(Rygvd, 1999b). Norsk forskningslitteratur og enkeltvis internasjonal litteratur, skiller mellom dagligspråk og skolespråk (Dalen, 1999; Glennen & Bright, 2005; Rygvold, 1999b).

Dagligspråket knyttes til språket her og nå. Tonefall, ansiktsuttrykk, gester og konteksten rundt er med på å danne mening og forståelse. Skolespråket er et mer dekontekstualisert språk og omhandler objekter, hendelser og sammenhenger utover her og nå. Altså et mer abstrakt språk løsrevet fra situasjonen. Skolespråk utvikles gradvis etter hvert som barnet løsriver seg fra den konkrete situasjonen og utvikler mer abstrakte begreper (Rommetveit, 1972). Barna i studiet er i aldersgruppen da de gradvis er i ferd med å tilegne seg skolespråket. Det skal kort nevnes av skriftspråket er det mest dekontekstualiserte språklige uttrykket en finner. Skriftspråket er løsrevet fra situasjonen og det kan derfor ikke hentes støtte i omgivelsene (Rygvd, 1999b).

Det ser ut til at internasjonalt adopterte barn mestrer dagligspråket like godt som sine jevnaldrende. Det kan altså se ut som om at de fleste internasjonalt adopterte barna raskt tilegner seg språkferdigheter tilsvarende jevnaldrende som ikke har opplevd et skifte av språk (Dalen, 1999; Rygvold, 1999b). Dette innebærer et funksjonelt språk for å kunne be om ting og deling av informasjon (Glennen & Bright, 2005).

Når det gjelder skolespråket og skolefaglig fungering er ikke forskningsresultatene like entydige. Det finnes lite internasjonal litteratur på hvordan eldre barn utvikler et nytt morsmål (Snedeker, Geren, & Shafto, 2007). I norske undersøkelser ble det funnet signifikante forskjeller mellom internasjonalt adopterte barns skolespråk og deres ikke-adopterte jevnaldrende (Dalen, 1999; Dalen & Rygvold, 2004).

En svensk undersøkelse (Hene, 1993) av 24 internasjonalt adopterte barns og 24 svenskfødte barns ordforståelse i alderen 10-12 år viste at det var forskjeller mellom de adopterte og ikke-adopterte barna. Ved undersøkelse av ordforråd så det ut til at de adopterte barna som gruppe hadde lavere andel av leksikale forklaringer. Noe av dette kunne skyldes noe lavere utnyttning av tilgjengelige ord, og fordi leksikale forklaringer krever en økt bruk av for eksempel synonymmer for å kunne gi en nøyaktig forklaring. De adopterte barna brukte i større grad kontekstuelle forklaringer, det vil si at de hadde hele fraser lagret, for eksempel "gå – og – legge – seg" i stedet for benytte seg av et enkeltord. Det var også et skille mellom de to gruppene med hensyn til begreper som kan knyttes til det tidligere gjennomgåtte begrepet "skolespråket".

3.3.2 Språklige variasjoner hos internasjonalt adopterte barn

Det ser ut til å være variasjon i internasjonalt adopterte barn språklige ferdigheter.

Variasjonen er større enn blant norskfødte barn. Noen adopterte barn skårer bedre enn norskfødte barn og andre skårer lavere. Resultatene viser at 25-30 % av de utenlandsadopterte barna opplever en del skolefaglig strev. Det ser ut til at de språkvanskene barna har, er knyttet til høyere språklig -kognitive nivåer. Vanskene avdekkes ofte derfor ikke før det settes mer krav til mer abstrakt språkproduksjon (Dalen & Rygvold, 2004; Rygvold, 1999b). Andre undersøkelser viser sammen funn (Glennen & Bright, 2005; Hene 1993).

En meta- analyse av adopsjon, kognitiv utvikling og skoleprestasjoner, viser at det ser ut til at adopterte barn kan ha noen forsinkelser med hensyn til språk og skoleprestasjoner, men at de aller fleste meget raskt tar igjen sine jevnaldrede (van IJzendoorn, et al., 2005). En amerikansk undersøkelse (Glennen & Bright, 2005) støtter opp omkring funnet om at internasjonalt adopterte barn i noe større grad er henvist for språklige vansker. I denne undersøkelsen var pragmatiske vansker (den bruksmessige delen av språket) gruppen så ut til å streve med. Det ekspressive vokabularet i 2 -årsalder så ut til å predikere senere sosiale og adferdsmessige vansker.

En undersøkelse (Stams, Juffer, Rispen, & Hoksbergen, 2000) studerte 7 år gamle internasjonalt adopterte barn i Nederland. De ønsket å se på barnas tilpasning etter adopsjon i spebarnsalder. Et interessant funn kom frem. Det viste seg at flere adopterte barn benyttet seg av psykisk helsetjeneste enn kontrollgruppen. Årsaken ble drøftet i å kunne ligge i risikofaktorene forut for adopsjonstidspunktet og barnets egen forståelse av det å være adoptert. Flere gutter enn jenter ble rapportert å ha vansker. Det som er interessant, er at dette resultatet som indikerer noen utfordringer for de adopterte barna, kun omhandlet hjemmemiljø og ikke skole. På skolen viste barna god adferdsmessig og sosio-emosjonell tilpasning og skoleprestasjonene var innenfor normalområdet. Noe av forklaringen på dette gode resultatet mente forskerne skyldtes at adoptivforeldrene ga barna meget god kognitiv stimulering som barna nøt godt av på skolen.

En undersøkelse der 55 førskolebarn adoptert fra Kina ble undersøkt med flere språktester, viste at 15 % havnet to eller flere standardavvik under gjennomsnittet. Imidlertid klarte det store flertallet seg meget godt på flere av testene (Roberts, Kracow, & Pollock, 2003).

Undersøkelsen påpeker at disse gode resultatene viser hvor robust språket er og betydningen

av å ha et godt språkmiljø. Studiet bekrefter på mange måter funnet fra undersøkelsen i Nederland om viktigheten og effekten av god stimulering fra adoptivforeldrene.

3.4 Mulige forklaringer på språklige utfordringer

Flere faktorer vevet sammen kan påvirke internasjonalt adopterte barn sin språkutvikling (Ladage, 2009). Dette kan betegnes som en multifaktoriell forklaringsmåte. Adopsjon innebærer både risiko og beskyttelsesfaktorer. Tidlige miljømessige vanskelige forhold i institusjon før adopsjon er ikke det mest hensiktsmessige for et barns utvikling. Det kan være en positiv forandring å komme fra et miljø som kan være preget av feilernæring, institusjonsopphold, misbruk, omsorgssvikt og understimulering til et bedre miljø i forhold til helse, omsorg og stimulering. (Dalen & Rygvold, 2004; van IJzendoorn, et al., 2005). Risikofaktorer i giverlandet, som for eksempel forhold i biologisk familie, fosterliv, fødsel og tidlig spebarns- periode, kan være med på å forklare de forskningsresultatene som viser at adoptivbarn er i risiko for å utvikle ulike psykososiale og språklige problemer i løpet av sitt liv (van IJzendoorn, et al., 2005). Samtidig viser meta- undersøkelsen til van IJzendoorn med flere (2005) at underernæring tidlig i livet ikke signifikant påvirker barnets senere verbale fungering.

3.4.1 Forhold i adopsjonsland

Ofte vet en lite om forhold i adopsjonslandet. Kombinasjonen av et lite stimulerende opphold på institusjon før adoptivtidspunktet og et skifte av nytt førstespråk skulle teoretisk tilsi at alle adoptivbarn er i risikozonen for språkvansker (Glennen, 2002). Undersøkelser viser at det er store variasjoner i forhold til kognitiv kapasitet avhengig av adopsjonsland. Et studie viste blant annet at det kan se ut til at barn adoptert fra Sør-Korea gjør det meget godt på kartleggingsprøver. Noe av forklaringen på dette kan skyldes at disse barna ikke har opplevd risikofaktorer i fosterliv og i spebarnsperioden, som kan være til stede forut for adopsjonstidspunktet (Lindblad, Dalen, Rasmussen, Vinnerlund, & Hjern, 2009; Odenstad, et al., 2008).

En artikkel fra Dalen (2001) oppsummerer en undersøkelse av 193 barn adoptert fra Colombia og Korea til Norge. Adopterte barn som gruppe gjør det svakere enn norskfødte barn, men innad i adopsjonsgruppen er det store variasjoner. Spesielt gjelder dette evnen til å

bruke språket på et høyere abstrakt nivå og det ser ut til at adopsjonsland gir et bidrag til dette resultatet. Barn adoptert fra Korea gjør det godt som gruppe (Dalen, 2001). Dette viser samme resultat som Odenstad og Lindblad med flere sine undersøkelser fra henholdsvis 2008 og 2009. Ved gjennomgang av forskningslitteraturen kan det se ut til at barn adoptert fra Kina også er barn som har særlig god språkmestring (Rygvoid, 2009).

I en undersøkelse fremgår det at mange internasjonalt adopterte barn fra Kina og Øst-Europa klarer seg godt (Roberts, et al., 2003). Andre undersøkelser fremstiller et mer blandet resultat. En forskningsartikkel (Beckett, et al., 2006) viser til undersøkelser av barn adoptert fra Romania til Storbritannia på 1990 -tallet. Disse undersøkelsene hevder at det er en direkte sammenheng mellom tid på institusjon og senere kognitive, sosiale og helsemessige forsinkelser. Adoptivforeldrene kan ikke kompensere for vanskelige forhold tidlig i barnets liv ved et stimulerende miljø på alle måter dersom barnet ble adoptert etter 6 måneder.

3.4.2 Adopsjonsalder

I undersøkelser har en sett på sammenhengen mellom språkvansker og adopsjonsalder (Dalen & Rygvoid, 2004; Hene, 1987). Det ser ut til å være en tendens til at høyere adopsjonsalder fører til mer språkvansker. Mye tyder på at adopsjonsalder ikke er avgjørende med hensyn til tilegnelse av et nytt morsmål. Antall separasjoner, stabil voksenkontakt, stimulering, fysisk helsetilstand ved ankomst ser ut til å være en viktigere forklaring enn adopsjonsalder (Dalen, 1999). Dette er ofte forhold en vet lite om og ikke kan kontrollere for i studier av internasjonalt adopterte barn.

3.4.3 Andre forklaringer på språklige variasjoner

Ved kartlegging av internasjonalt adopterte barns ordforråd benyttes ofte standardiserte tester. Det er ønskelig etter hvert som forskningen på internasjonalt adopterte barn øker, å utvikle mer "lokale normer" for kartleggingen av disse barna. Tester som måler ordforråd vil ikke alltid gi det korrekte bildet av et adoptert barns språkutvikling når en sammenligner dem med enspråklige barns utvikling (Glennen & Bright, 2005). Utenlandsadopterte barn har i likhet med andre barn som er i sin språklige utvikling, behov for ord og uttrykk de ikke innehar i sitt vokabular. Ved å skape og kombinere ord på en ukonvensjonell, klarer de utenlandsadopterte barna å erstatte manglende ordforråd og opprettholde kommunikasjonen med sine omgivelser. For utenlandsadopterte barn er dette en måte å kompensere for at de har hatt en kortere

språklæringsperiode enn norskfødte jevnaldrende (Rygvoid, 1999a). Et kreativt språk fanges ikke alltid opp av formelle tester. Internasjonalt adopterte barn har hatt mindre tid enn jevnaldrende til å lære seg sitt nye morsmål. Det forventes allikevel at de skal mestre morsmålet like godt som jevnaldrede født i Norge. Skolen og hjelpeapparat kan også for lite om de vanskene adoptivbarn strever med (Dalen & Rygvoid, 2008).

Det adopterte barnet opplever å måtte bytte ut sitt førstespråk med et nytt førstespråk. Det opprinnelige morsmålet stopper opp fordi det som regel ikke er noen av adoptivforeldrene som snakker barnets morsmål. I fasen der barnet tilegner seg sitt nye morsmål, har det dårlige ferdigheter på begge språk. Det kan være vanskelig å avgjøre hvilke barn som raskt vil tilegne seg et nytt morsmål etter en overgangsperiode og hvilke barn som opplever å ha vedvarende språklige forsinkelser (Glennen, 2002). Det ser videre ut til å kunne være en sammenheng mellom språkvansker og omstillingsvansker som for eksempel vansker med spising, søvn, sinne og klenging. Jo flere slike omstillingsvansker, jo større vansker med tilegnelse av språk (Dalen & Rygvoid, 2004). Enkelte forskningsresultater viser at jenter har generelt bedre språklige ferdigheter enn gutter (Dalen & Rygvoid, 2004; Rygvoid, 1999a). Det bør huskes på at 5-8 % av alle barn har språkvanske som primær vanske (Dalen & Rygvoid, 2008; Leonard, 1998; Ottem, et al., 2009). Det kan altså forventes at en del av de adopterte barna vil ha språkvansker uavhengig av adopsjonen (Dalen & Rygvoid, 2008). Det kan være vanskelig å kartlegge hvilke barn som har språkvanske som sin primærvanske og de barna som har en språkvanske som sekundærvanske (Glennen, 2007).

Adopsjonsalder sammen med meget uheldige livsvilkår før adopsjonen, ser ut til å kunne være en avgjørende faktor for senere språkutvikling (Dalen & Rygvoid, 2008). Barnets forutsetninger, miljømessige og språklige erfaringer fra adopsjonslandet, samspillet mellom adoptivforeldre og det adopterte barnet ser alle ut til å kunne påvirke språkutviklingen. Å finne en spesifikk faktor kan være vanskelig og en bør også kanskje utvise forsiktighet i forhold til å gjøre dette. Det ser altså ut til at de fleste av adoptivbarna klarer overgangen til et nytt språk godt, og de skiller seg lite ut i forhold til sine jevnaldrende når det gjelder språklig fungering etter noen år (Glennen, 2002; Roberts, et al., 2003). Det er også dokumentert om språklige utfordringer og variasjoner i språklig kompetanse (Beckett, et al., 2006; Dalen, 2001; Dalen & Rygvoid, 2004; van IJzendoorn, et al., 2005).

3.5 Problemstilling

På bakgrunn av forskning og litteratur omkring språk – og vokabularutvikling hos barn generelt og internasjonalt adopterte barn, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål for denne oppgaven:

”Hvordan fremstår 7 år gamle internasjonalt adopterte barns vokabularkunnskap sammenlignet med norskfødte barn?”

Som tidligere nevnt har jeg valgt å studere vokabularkunnskap til internasjonalt adopterte barn. Norskfødte barn vil utgjøre et sammenligningsgrunnlag for å undersøke om det er noen forskjeller på hva disse to gruppene mestrer med hensyn til vokabular. I neste kapittel vil en metodisk beskrivelse av undersøkelsen bli presentert.

4 Metode

Innledningsvis i den metodiske delen vil utvalgene i undersøkelsen bli presentert. Deretter kommer design og gjennomføring av undersøkelse etterfulgt av en beskrivelse av instrumenter og redegjørelse av behandling av innsamlet datamateriale. Deretter kommer vurdering av validitet og reliabilitet. Ethiske refleksjoner kommer avslutningsvis.

4.1 Informantene

Min oppgave er en del av et større prosjekt ved universitetet i Oslo. Det longitudinale studiet, ”språkutvikling hos internasjonalt adopterte barn fra 4-11 år ” med Anne-Lise Rygvold som leder, skal kartlegge barnas språklige ferdigheter når de er henholdsvis 4 år, 7 år og 11 år gamle. Informantene er allerede kartlagt som 4-åringer. Min studie fokuserer på det ekspressive og impressive vokabularet til disse barna når de er 7 år gamle. Mine informanter består av 100 barn, født i 2001 og 2002. 35 av barna er utenlandsadopterte (25 jenter og 10 gutter) og 65 barn utgjør kontrollgruppen (44 jenter og 21 gutter). Nedenfor følger tabell over utvalgene.

Tabell 1. Oversikt over utvalg og kjønn

	Adoptert	Ikke-adoptert	Total
Jente	25	44	69
Gutt	10	21	31
Total	35	65	100

De 35 adopterte barna som deltar i undersøkelsen er rekruttert gjennom adopsjonsforeningen Adopsjonsforum og gjennom direkte kontakt med foreldre til en gruppe jenter som ble adoptert fra Kina på samme tidspunkt. Av de adopterte barna er 71 % er jenter og 29 % er gutter. Andelen jenter ligger høyt i forhold til gutter. Dette kan forklares med at de fleste barna i undersøkelsen er adoptert fra Asia hvor det er flest jenter som frigjøres for adopsjon (Dalen & Rygvold, 2004; Rygvold, 2009). Barna som deltar er adoptert fra syv forskjellige land med Kina som det største giverlandet.

Tabell 2. Oversikt adoptivland

Adoptivland	Jenter	Gutter	Total	
			N	%
Kina	22	0	22	62.9
Colombia	1	4	5	14.3
Korea	1	3	4	11.4
Etiopia	1	1	2	5.7
Nepal	0	1	1	2.9
Polen	0	1	1	2.9
Total	25	10	35	100

I forskning som omhandler adopsjoner er adopsjonsalder sentralt. Adoptivbarna i denne undersøkelsen kom til Norge når de var mellom tre måneder og fire år. Avhengig av adopsjonsalder kan de deles inn i to grupper. 49 % er tidlige adopsjoner (n= 17) hvor adopsjonsalder er mellom 3-11 måneder og 51 % er sene adopsjoner (n=18) der adopsjonsalder varierer mellom 12 og 48 måneder. Inndelingen er valgt for å kunne dele gruppen i omtrent to like grupper. Når barna ble testet var de mellom 85 og 101 måneder.

Når en ser på utvalget i forhold til populasjonen (de adopterte barna i Norge) ser en at i 2001 og 2002 var det henholdsvis 711 og 785 utenlandsadopsjoner i Norge. Nær $\frac{2}{3}$ av de utenlandsadopterte barna var jenter. Mitt utvalg har en større representasjon av barn adoptert fra Kina og de fleste barna som frigis for adopsjon herfra er jenter og gjør at andelen jenter i adopsjonsutvalget blir høy. Det er flere jenter enn gutter i populasjonen for øvrig, men mitt utvalg er allikevel skjevt representert i forhold til fordelingen av gutter og jenter. Mitt utvalg utgjør 2,3 % av totalt antall adopterte barn til Norge i 2001 og 2002 og er i den sammenheng et lite utvalg. Til sammenligning ble det i 2001 og 2002 født henholdsvis 56696 og 55434 barn i Norge (SSB 2010).

Kontrollutvalget ble rekruttert da de var 4 år fra adoptivbarnets barnehage. Hvert adoptivbarn har to ikke-adopterte barn som kontrollbarn. Da barna gikk i samme barnehage som adoptivbarnet, kan en anta at både adoptivbarna og barna fra kontrollutvalget kommer fra familier med omtrent den samme sosioøkonomiske bakgrunnen (Rygvoid, 2009). På den annen side er dette antakelser og det kan være store variasjoner i sosioøkonomiske forhold som ikke er kjent. Kriterier for valg av kontrollbarn var følgende: Samme kjønn som adoptivbarnet, fødselsdato skulle være tilnærmet lik adoptivbarnet, foreldrene måtte være

enspråklig norske og ingen mistanke fra barnehagens side om at kontrollbarnet hadde hørselshemming eller andre forsinkelser i språkutviklingen skulle foreligge.

4.2 Design og gjennomføring

I min oppgave har jeg valgt å bruke et ikke-eksperimentelt design, da jeg tar utgangspunkt i kvantitative data. Dette innebærer å kartlegge, beskrive, analysere og forklare ved hjelp av målbare variabler (Befring, 2007). I denne oppgaven vil de målbare variablene være ulike språklige tester standardisert for norske forhold. Slike undersøkelser kalles også deskriptive studier. Jeg benytter meg av dette fordi jeg ønsker å se på vokabularkunnskapene til utenlandsadopterte barn opp mot en normgruppe, bestående av norskfødte enspråklige barn. Et slikt deskriptivt studie innebærer å oppsummere funn fra et utvalg uten å generalisere fra dette utvalget til populasjonen (De Vaus, 2002).

Dataene benyttes til kvantitative beskrivelser og analyser. De adopterte barnas resultater grupperes, presenteres og sammenlignes med kontrollutvalgets resultater. Undersøkelsen vil se på kjønnsforskjeller, ankomstalder og adopsjonslands betydning for vokabularkunnskap hos de utenlandsadopterte barna. Det vil bli sett på variabler som beskriver impressivt og ekspressivt vokabular på følgende tester; SPRÅK 6-16, BPVS2 og WISC-III; ordforståelse. Sammenhenger mellom ulike deltester vil bli belyst. Funn drøftes i lys av teori og empiri omkring barns generelle språkutvikling og internasjonalt adopterte barns språk og språkutvikling.

Alle barna i utvalget ble testet på egen skole februar 2010. Da mine informanter er en del av en større longitudinell undersøkelse ved universitetet i Oslo, foreligger det allerede en godkjennelse av studiet fra Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (SND).

Alle informantene ble testet i løpet av sin skoledag og testingen tok omtrent halvannen time med drikkepause der det var best egnet i forhold til hvert enkelt barn og situasjonen rundt. Alle barna var på forhånd informert om at jeg skulle komme og var tillitsfulle fra første stund. De fleste opplevde oppgavene som spennende og noe de mestret.

4.3 Presentasjon av instrumenter og variabler

Studiet evaluerer barnas ekspressive og impressive vokabularkunnskap ved hjelp av standardiserte tester. Benyttet i dette studiet er følgende tester SPRÅK 6-16; BPVS2 og WISC-III; ordforståelse:

4.3.1 SPRÅK 6-16

SPRÅK 6-16 (Ottem & Frost, 2005) er en individuell screening- test konstruert for å avdekke språkvansker hos barn og unge mellom 6 og 16 år. Testen er ment å skulle identifisere barn med språkvansker som bør henvises for videre kartlegging. Deltestene har samlet vist seg å være svært godt egnet til å skille elever med og uten språkvansker (Ottem & Frost, 2005). Testen er todelt og består av tre obligatoriske deltester: ”setningsminne”, ”ordspenn”, og ”begreper”, herunder ”motsetninger” og ”ordkunnskap”. I tillegg er det tre supplerende deltester innenfor grammatikk, fonologi og lesehastighet.

Deltesten ”begreper” måler barnas ferdigheter i å beskrive hva ord betyr ved hjelp av deltestene ”motsetninger” og ”ordkunnskap”. På ”motsetninger” skal barnet finne det motsatte ordet til det testleder sier for å kunne måle språklige kunnskaper. ”Ordkunnskap” er det andre leddet som utgjør begrepskunnskap og måler elevens språklige kunnskaper ervervet over tid (Ottem, 2007b; Ottem & Frost, 2005). Barnet skal her forklare hva et ord er. Deltestene har økende vanskelighetsgrad. Situasjonsavhengig og situasjonsuavhengig språk måles. Barnets språklige begreper og kvaliteten på disse indikeres gjennom testresultatene (Ottem, 2007a; Ottem & Frost, 2005).

Deltesten ”setningsminne” tester barnets fonologiske hukommelse (umiddelbare forståelse for talespråket) samtidig som den måler barnets begrepskunnskaper og er med på å gi et bilde av hvordan et barn innholdsmessig har organisert sitt vokabular. Av denne grunn vil denne deltesten bli benyttet i en korrelasjonsberegning mellom ”begreper” og ”setningsminne”.

SPRÅK 6-16 administreres ved at testleder begynner hver deltest ved å forsikre seg om at barnet har forstått oppgaven før oppgavene begynner. Dersom barnet ikke forstår oppgaven etter flere forsøk, går en over på neste deltest. Stopp- kriteriet er tre etterfølgende feil. Ved skåring gis 1 poeng for riktig svar og 0 poeng for feil. Råskåre legges sammen innenfor hver deltest og regnes deretter om til skalert skåre som gjør at en kan sammenligne resultatene ut

fra en normalfordelingskurve. Ved utregning av resultatene har testen et gjennomsnitt på 10 og et standardavvik på 3 for deltester (Ottem, 2007b).

4.3.2 BPVS2 (British Picture Vocabulary Scales2)

BPVS2 (British Picture Vocabulary Scales 2) er en test som undersøker reseptivt ordforråd. Det er barnets passive ord- og begrepsforståelse som undersøkes. Testen har normer utarbeidet på norsk til forskningsformål. Testen er normert for aldersgruppen 4 år til 15 år. Ved hjelp av 14 oppgavesett der et sett består av 12 testledd, skal barnet peke på et av fire stimulus- bilder som korresponderer med det testleder sier. Hvert sett er arrangert slik at vanskelighetsgraden blir større jo lenger ut i settet barnet kommer.

Etter øvingsoppgaver og når barnet har forstått disse, går en over på oppgavesettet som tilsvarer barnets alder, her oppgavesett 6-7 år. Nedre grense er når barnet har mer enn 1 feil. Da må en gå bakover i oppgavesettene til nedre grense er fastsatt. Øvre grense er 8 eller flere feil. De 12 testleddene i oppgavesettet skal alltid gjennomføres. Nummeret på den illustrasjonen barnet peker på registreres i testprotokollen (Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997). Ved utregning telles antall feil svar opp. Disse trekkes så fra antall mulig riktige. Barnets poeng sammenlignes så med gjennomsnittskåren og standardavviket for aldersgruppen

I denne undersøkelsen presenteres råskårene og disse utgjør sammenligningsgrunnlaget når utvalg sammenlignes. En normtabell utarbeidet for forskningsformål benyttes veiledende. Utvalgene ikke er inndelt etter BPVS2 sin normtabell med hensyn til aldersinndeling. Normen oppgir at gjennomsnittskåren for aldersgruppen 7.0-7.5 år er 90.82 (SD=13.55) og for aldersgruppen 7.6-7.11 år er gjennomsnittskåren 87.52 (SD=12.57). I dette studiet er informantene ikke inndelt fra 7.0-7.5 og fra 7.6-7.11 år, og normene benyttes derfor kun veiledende.

4.3.3 WISC-III; ordforståelse (Wechsler Intelligence Scale-III)

WISC-III (Wechsler Intelligence Scale) er en evneforutsetnings- test. Delprøven "ordforståelse" fra denne testen benyttes i studiet. Deltesten prøver barnets lagrede kunnskap om ord og evnen til å uttrykke denne kunnskapen muntlig, altså barnets ordkunnskap.

Barnet får spørsmålet ”kan du forklare hva en (...) er?”. Barnet kan på deltesten oppnå 2, 1 eller 0 poeng. Ved 5 feilsvar på rad, skal deltesten avsluttes. For å få 2 poeng som er maks poengsum, må barnets svar vise god forståelse av ordet for eksempel ved å gi et synonym, gi flere vesentlige og betegnende egenskaper ved begrepet, klassifisere begrepets tilhørighet eller forklare på en slik måte at det samlet sett kommer tydelig frem at barnet har forstått ordets innhold. Ved verb må relevante eksempler på ordets handling eller årsakssammenheng komme frem. 1 poengssvar er svar som ikke er gale, men har et fattigere meningsinnhold. For eksempel når barnet bruker et mindre treffende synonym, uvanlig anvendelsesområde, eller gir eksempler med lite innhold. 0 poeng gis ved åpenbart gale svar eller et uttrykk der ordet benyttes uten at forklaring blir gitt.

Testen er normert for svenske barn og antas derfor også å være tilpasset norske forhold. Råskårer omregnes til skalerte skårer. I denne oppgaven er det skalerte skårer som blir oppgitt i tabellene som benyttes for å presentere resultatene fra undersøkelsen. Skårer mellom 8 til 12 indikerer gjennomsnittlig evne og skalerte skårer mellom 1 til 7 indikerer alltid en svakhet. Skalerte skårer fra 13 og oppover er en styrke (Sattler, 2008). I likhet med SPRÅK 6-16 er også her 10 gjennomsnittskåre.

4.4 Behandling av datamaterialet

I presentasjonen blir råskårene fra SPRÅK 6-16; ”begreper” omregnet til standardiserte skårer for å kunne foreta en sammenligning med resultatene på WISC-III; ordforståelse. De skalerte skårene benyttet på SPRÅK 6-16 og WISC-III; ordforståelse er basert på en normalfordelingskurve, og vil gi et godt bilde av utvalgenes resultater i forhold til et normeringsgrunnlag i tillegg til at gruppene ses opp mot hverandre. På BPVS2 vil råskårene vil bli sammenlignet med aldersgruppens gjennomsnitt. Skalerte skårer eksisterer ikke for denne testen.

For å vurdere verdien av funn ble enkel deskriptiv statistikk benyttet. Dette for å kunne se på relevante resultater og sammenhenger i undersøkelsen (Befring, 2007; Kleven, 2002b; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Datamaterialet belyses i forhold til forskning og litteratur om vokabularutvikling og internasjonalt adopterte barn. SPSS (Statistical Package for Social Science) benyttes som statistisk analysemateriell. Statistiske analyser benyttet i studiet, i tillegg til gjennomsnitt og spredning, er t-test for uavhengige utvalg og bivariat

korrelasjonsberegning. T-test for uavhengige utvalg, ble benyttet for å undersøke om det var signifikante forskjeller mellom de gjennomsnittlige resultatene på testingen for de adopterte og de norskfødte barna. Samme statistiske utregningsmetode ble benyttet for å se på kjønnsforskjeller, adopsjonsalder og ankomstalders betydning for vokabularkunnskap. For å måle sammenhengen mellom resultatene på deltestene ”setningsminne” og ”begreper” på SPRÅK 6-16 ble bivariat korrelasjonsberegning benyttet.

4.5 Vurdering av validitet og reliabilitet

Validitet omhandler hvor gyldig måleresultatet er. I hvilken grad en får et holdbart måleresultat i forhold til det man ønsker å måle. I dette studiet vurderes validiteten i forhold til Cook og Campbells validitetssystem (Lund, 2002; Shadish, et al., 2002) I henhold til dette validitetssystemet er det fire validitetstyper. Disse er statistisk validitet, begrepsvaliditet, ytre validitet og indre validitet. I kausal forskning benyttes indre validitet for å undersøke i hvilken grad det finnes en årsakssammenheng mellom variabler, altså å se etter årsak – virkning (Gall, Gall, & Borg, 2007; Lund, 2002). Dette studiet er et deskriptivt studie. Målet er å beskrive funn og ikke kausale årsakssammenhenger. Indre validitet kan i denne undersøkelsen bedre undersøkes ved å kvalitativt vurdere ulike forklaringsmodeller på et konkret resultat (Kleven, 2002b). I oppgavens resultatdel, vil dette bli gjort ved drøfting av mine funn i lys av ulik teori og empiri som har blitt gjennomgått i oppgavens teoridel. Indre validitet har derfor liten relevans og vil derfor ikke bli drøftet nærmere i dette metodekapitlet.

Reliabilitet uttrykker i hvilken grad data, her poeng fra ulike standardiserte tester, er fri for tilfeldige målefeil (Kleven, 2002a). Ofte oversettes det med ordet pålitelighet og i dette studiet omhandler reliabilitet hvor nøyaktig en test måler det den måler. Ved god reliabilitet vil samme person oppnå omtrent samme resultat ved gjentatte målinger (Kleven, 2002a). Ved dårlig reliabilitet vil det motsatte inntre, det vil si at testen ikke måler det samme når en måler flere ganger. Reliabilitet vil inngå underveis når en drøfter de ulike truslene mot validiteten.

4.5.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet innebærer at statistiske slutninger i studiet er gyldige og at målingene er holdbare slik at resultatet blir rimelig korrekt. Sammenhengen mellom uavhengige og

avhengige variabler er statistisk signifikant og rimelig sterk er forutsetningen for at en kan si at det er god statistisk validitet (Lund, 2002).

I min undersøkelse betyr statistisk validitet i hvilken grad det kan trekkes en holdbar slutning om at det foreligger signifikante forskjeller mellom de to utvalgene og deres resultat på testene WISC-III, BPVS2 og SPRÅK 6-16.

I undersøkelsen benyttes 0-hypotese ved bruk av t-test for uavhengige utvalg. Dette innebærer en antakelse om at det ikke foreligger signifikant ulikhet mellom de to utvalgene (De Vaus, 2002; Sørensen, 2009). En trussel mot statistisk validitet i min undersøkelse er faren for at det blir begått en type –II feil. Dette innebærer å opprettholde en 0-hypotese om at det ikke er noen forskjell i populasjonen når det faktisk er en sammenheng (De Vaus, 2002; Sørensen, 2009). I min undersøkelse kan dette forekomme på grunn av små utvalg. Disse små utvalgene kan også svekke den statistiske styrken i undersøkelsen. I studiet av undergrupper i adopsjonsutvalget (kjønnsforskjeller, adopsjonsland og ankomstalders betydning) blir utvalgene små (n= 10, n=21, n=22 og n=13). Type- II feil kan av denne grunn lett oppstå. Det kan vise seg at jeg ikke finner forskjeller, selv om det motsatte er tilfellet. Type- II feil kan avsløres ved å foreta nye og flere målinger (Sørensen, 2009). Dette er ikke mulig å gjøre i min undersøkelse, blant annet fordi det vil bli så kort tid mellom testdatoene at resultatet andre gang antakelig vil bli høyere fordi barna husker oppgavene. Det vil heller ikke være lett å få tak i nye informanter. Type- I feil oppstår når en forkaster en sann 0-hypotese (De Vaus, 2002; Sørensen, 2009). Sannsynligheten for feil er på 1 % ved et signifikansnivå på 0.01 og sannsynligheten for feil er på 5 % ved signifikansnivå 0.05. Ved lavere signifikansnivå er sannsynligheten for type- I feil minsket. Dette er eksempler på feilkilder jeg må ta hensyn til i vurdering av resultater i min undersøkelse.

En statistisk svakhet er at ved bruk av BPVS2 i denne undersøkelsen er at det er kun råskårer som benyttes i utregning av resultater. Da testen ikke benytter skalerte skårer blir det ikke like lett å sammenligne denne testen med resultatene på WISC-III og SPRÅK 6-16. På den annen side vil testen isolert sett allikevel bidra til å belyse 7- åringers passive ord – og begrepsmessige forståelse og gir dermed et bidrag til en helhetlig forståelse av vokabularkunnskap hos utvalgene. Normene på BPVS2 vil kunne si noe om gjennomsnittskåre og standardavvik for aktuelle aldersgruppe.

Dårlig testreliabilitet er med på å redusere den statistiske styrken. Måleinstrumentene benyttet i denne undersøkelsen er standardiserte for norske forhold (BPVS2 har normer utviklet til forskningsformål). Testene anses som valide og reliable måleredskaper for å kartlegge norske barns vokabular og er av denne grunn en styrke i denne undersøkelsen. Det benyttes flere tester, SPRÅK-6-16 og WISC-III; ordforståelse, undersøker mange av de samme ferdighetene i forhold til vokabularkunnskap. Dette er en styrke da en får flere mål på samme ferdighet. Ved større sprik i de statistiske resultatene, vil dette komme frem og en kan gå inn å se på forholdene rundt og i testen. Begrepsvaliditeten som omhandles i neste avsnitt er relevant i forhold til statistisk styrke.

4.5.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet omhandler graden av samsvar mellom et begrep slik det blir definert teoretisk og slik det blir operasjonalisert i variabler eller indikatorer (Kleven, 2002a). I mitt studie kan en si at begrepsoperasjonalisering omhandler i hvilken grad testene SPRÅK 6-16, BPVS2 og WISC- III måler den egenskapen jeg ønsker å undersøke, det vil si vokabularkunnskap. Ved bruk av tester tilstrebes det å få mest mulig "rene" mål, det vil si at en skal forsøke at variabelen som benyttes er så lite smittet av andre irrelevante faktorer som mulig (ibid.). Det er vanskelig å oppnå helt rene mål på det man ønsker å undersøke (Ottem & Frost, 2005). Et eksempel er ordforståelse på WISC-III. Selv om dette er en prøve på ordkunnskap, tapper den også en rekke andre faktorer som læreevne, kunnskapslager, ide-rikdom, minne og begrepsdannelse sammen med språkutvikling, som kan være nært relatert til barnets erfaring og opplæring (Sattler, 2008). På den annen side har SPRÅK 6-16 vist seg å ha en samlet reliabilitetskoeffisient på .93 (Frost & Ottem, 2005). Dette viser at testen er egnet til sitt formål. Testene benyttet i studiet er utarbeidet på grunnlag av aktuell teori, normert for norske eller nordiske forhold. I forbindelse med utarbeiding og standardisering av testmateriellet, er det funnet ut at testene er valide og reliable, og dette vil gi et godt utgangspunkt for å oppnå en rimelig begrepsvaliditet i undersøkelsen. På den annen side er det vanskelig å måle et barns begreper ved hjelp av en enkelt språktest (Bishop, 1997). Ved bruk av ulike tester for å måle vokabular, er det også større sannsynlighet for at helheten i barnets begrepsapparat måles og en test sin operasjonaliserte svakhet muligens kan kompenseres ved en annen test.

Systematisk målefeil er feil ved målinger som ikke jevner seg ut over tid (Kleven, 2002a). Dette innebærer en trussel mot validiteten ved at en får uriktige målinger. Prestasjonsangst hos barnet er et eksempel på dette. Konsistensen i målingen reduseres ikke, men de har en tendens til å påvirke i samme retning for sammen person ved gjentatte målinger. Da testingen foregikk på barnets hjemskole, og at barnet var forberedt på at jeg skulle komme, antas det at barnet under testing var på en trygg arena. Noen barn bar tydelig preg gjennom hele testingen av at de var velig opptatt av om de kom til å klare å løse oppgavene korrekt og var opptatt av hva jeg skrev ("var det riktig?", "skriver du at jeg klarte det?"). De brukte tid på å finne et løsningsforslag og viste kroppslig uro ved usikkerhet (bite på neglene og vri seg i stolen).

Tilfeldige målefeil (Kleven, 2002a) eller tilfeldigheter, som for eksempel barnets dagsform eller testleder sin testkompetanse kan påvirke begrepsvaliditeten. Slike forhold er vanskelig å måle. Dersom en har tilstrekkelig stort utvalg, er tilfeldige målefeil noe som jevnes ut (ibid). Gjennomføring av testing foregikk uten store feil, men det var forhold ved ulike barn som nok har påvirket resultatet. Enkelte barn var så forkjølet at det kan ha påvirket utholdenheten og tempo på oppgaveløsingen. Flere korte pauser var løsningen for disse barna. Et barn hadde en medisinsk tilstand som gjorde at tempo og utholdenhet påvirket oppgaveløsingen.

Det var også en del forstyrrelser i løpet av testingen, som ringeklokker og lærere som av ulike årsaker kom inn i rommet som ble benyttet. Sistnevnte så ikke ut til å forstyrre andre enn testleder. Ringeklokken så ut til å forstyrre spesielt en elev i så stor grad at jeg avbrøt testingen og lot barnet ha friminutt der og da. På den annen side, ved skåring av resultatene var det ingen merkbare fall i poengskåren hos barna, bortsett fra økt tidsbruk. Dette kan tyde på at barnet ikke opplevde forstyrrelsene så store som testleder.

En trussel mot validiteten i mitt studie er "instrumentering". Det vil si at instrumentet, her testene, ikke er benyttet likt. Betingelsene er altså ulike (Lund, 2002). Forskjellige situasjonsmessige forhold som for eksempel at en person under testing kommer uventet inn i testlokalet, noe som dessverre skjedde gjentatte ganger, kan påvirke testsituasjonen. At noe spennende foregår utenfor et vindu kan forstyrre et barn. Et barn som vet at de andre elevene holder på med en morsom aktivitet kan påvirke et resultat på en test som skal være mest mulig lik for alle i sin testinstruksjon og testforhold. Språklige forhold kan også påvirke, for eksempel at et barn gis mer hjelp under testing enn andre. Slike ulikheter i testbetingelsene fører til målingsfeil. Flere av testene som ble benyttet er jeg godt kjent med. Testene er standardisert og ble presentert relativt likt for barna. I tolkningsarbeidet ble

usikkerhetsmomenter drøftet med erfarne tester. På den annen side er barna i utvalgene testet av flere ulike personer og ulike situasjonsmessige forhold kan ha påvirket testingen uten at dette kan kontrolleres for. En annen ulempe var at barna ble testet i ulike lokaler slik at forholdene under testingen var ulike. På den annen side var alle elevene på sin hjemskole og dette var nok med på å skape trygghet i situasjonen.

Testene er utarbeidet på grunnlag av tilgjengelig og oppdatert teori. De er normert for norske forhold og i dette arbeidet er de funnet å være tilfredsstillende i forhold til validitet og reliabilitet i den forstand at måler det de skal måle, selv om det er vanskelig å få helt ”rene” tester. En svakhet ved undersøkelsen er at den ikke inneholder en ordsorteringsoppgave. Dette ville styrket undersøkelsen, da en slik test ville beskrevet barnets kategorisering av begreper. I dette studiet vil det kun være mulig å få et innblikk i et barns innholdsmessige organisering ved hjelp av kvalitative vurderinger av de ulike testene og dette er en trussel mot validiteten. En annen svakhet ved studiet mitt er at undersøkelsen ikke inneholder ordassosiasjonsoppgaver for å undersøke barnets nettverk av ord. Det er videre kjent at det er sammenhenger mellom vokabular og andre språklige ferdigheter som arbeidsminne og leseferdigheter (Aukrust, 2005; Biemiller & Boote, 2006; Biemiller & Sionim, 2001; Ottem, 2007a). Dette er sammenhenger som studiet ikke undersøker og det er en svakhet. Dette gjør at det er vanskelig å få et fullstendig bilde av 7 år gamle internasjonalt adopterte barn sin vokabularkunnskap, der en også kan se hvordan andre språklige områder påvirker vokabularkunnskap og omvent.

Det er krevende å måle et barns begreper (Bishop, 1997; Bloom, 2002). Begrepsinnlæring er avhengig av miljøet barnet vokser opp i, barnets egne interesser og om ord som er benyttet er lav- eller høyfrekvente i det miljøet barnet ferdes i det daglige. Dette er forhold som det ikke kan kontrolleres for i denne undersøkelsen. Etter min vurdering er undersøkelsen allikevel etterprøvbar. Dersom en fant et tilsvarende utvalg og gjennomførte de samme testene, ville en få tilsvarende resultater.

4.5.3 Ytre validitet

God ytre validitet oppnås dersom funn kan generaliseres sikkert over til relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002). Relevant i dette studiet er kravet om at utvalget er representativt for populasjonen. Deltakerne i adopsjonsutvalget er ikke tilfeldig plukket ut til undersøkelsen. Gjennom selvseleksjon har foresatte godkjent at deres barn skal delta i

undersøkelsen. På en side kan det føre til at kun de som anser sitt barn som ”språklig langt fremme” samtykker til deltakelse samtidig som det kan ha seg slik at de som er bekymret for sitt barn utvikling samtykker til testing. Dette kan bidra til at en får deltakere fra to ulike ytterpunkter av språklig kompetanse. Mitt utvalg utgjør 2,3 % av totalt antall utenlandsadopterte barn til Norge i 2001 og 2002. Det er usikkert om utvalget på grunn av utvalgskriteriene er et representativt utvalg for alle utenlandsadopterte barn i 2001 og 2002. Dette svekker den ytre validiteten og generaliseringen. Informantene kommer fra både storby og landlige strøk fordelt over ulike fylker på Østlandet. Det antas at utvalget er relativt representativt i forhold til demografi.

Adopsjonsutvalget består av bare 35 barn, men utvalget er allikevel over 30 og da er det en økt sannsynlighet for at adopsjonsutvalget nærmer seg en normalfordeling (Befring, 2007). Normeringsgrunnlaget for testene er relativt stort, og det er en styrke at resultatene til adopsjonsutvalget kan sammenlignes med normeringsgrunnlaget i tillegg til kontrollgruppen.

Kjønnfordelingen og adopsjonsland er skjev i denne undersøkelsen. Dette kan henge sammen med at de fleste barn som frigis for adopsjon er jenter fra asiatiske land (Dalen & Rygvold, 2004). Det er ikke mulig å fullstendig oppfylle kravene til validitet og reliabilitet (Kleven, 2002b), men på den annen side har jeg i denne undersøkelsen fått et så stort grunnlag at gjennom et deskriptivt studie kan si noe om vokabularkunnskap i en gruppe, sammenlignet med en annen gruppe.

4.6 Ethiske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har flere sentrale verdier i samfunnsforskning og i gjennomføringen av masterprosjektet er jeg pålagt å ta forskningsmessige etiske hensyn fra første stund. Etikk kan beskrives som ulike verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å danne og regulere vitenskaplig virksomhet (NESH, 2006). Etikk gir et grunnlag for å vurdere moralske og normative standarder (Befring, 2007).

Barn blir testet i denne undersøkelsen. Barn i seg selv har krav på beskyttelse i kraft av at de er barn (NESH, 2006). I innhenting av data var jeg opptatt av at barna skulle føle seg trygge. De var på sin hjemskole under testingen og de var forberedt på mitt besøk. Jeg er vant til å teste og være sammen med barn og jeg håper og tror barna opplevde møtet som noe

positivt. Enkelte barn opplevde deler av testbatteriet som krevende. Stoppkriterier på de ulike testene gjorde at disse barna avsluttet krevende testing på rett sted i forhold til deres mestringsnivå.

Testing i forskningssammenheng var en ny situasjon. Dynamisk bruk av testene var ikke tillatt. I en annen sammenheng ville et slikt samarbeid med barnet for å se hva barnet mestret på et selvstendig grunnlag og hvilke støttestrategier som ville vært til nytte for barnet, vært naturlig å benyttes seg. Det var en utfordring å ikke kunne gi tilbakemelding på testing til lærere og foreldre, spesielt i de tilfellene der det ble uttrykt bekymring for skolefaglig fungering. En måte å kompensere for dette er at alle foreldre vil få tilbakemelding på deres barns resultat når statistiske analyser er gjennomført. Denne kan om ønskelig gis videre til lærere og benyttes i forhold til tilrettelegging av skolehverdagen.

Når jeg forfatter min oppgave er varsomhet med hensyn til hvordan jeg ordlegger meg, fremstiller og analyserer mine data viktig, slik at jeg ikke skaper unødig engstelse for de som vil være berørt av det jeg skriver. Spesielt viktig er da enkelte av utvalgsgrupper er små og det er noe usikkerhet om generaliserbarheten til denne undersøkelsen. Ved å studere en enkeltgruppe kan dette bidra til stigmatisering av gruppen. På den annen side bør kanskje ulike forutsetninger synliggjøres dersom en skal klare å tilpasse undervisningen til hvert enkelt barn.

All informasjon har blitt behandlet anonymt. Skåringsark og datafil inneholdt kun informasjon om kjønn, utvalgsgruppe, adoptivland og kronologisk alder og kravet som NESH (2006) stiller til anonymitet anses å være fylt. Jeg har forsøkt å lage en undersøkelse om et spennende og interessant fagfelt, som gir et bilde uten at noen skal føle seg uthengt eller stigmatisert.

5 Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil resultatene fra undersøkelsen av de 35 adopterte elevene bli presentert og sammenlignet med de 65 norskfødte som utgjør kontrollutvalget. For oversiktens skyld vil en tabell over de to utvalgenes samlede resultater bli presentert. Deretter vil resultatene fra SPRÅK 6-16 bli gjennomgått. Det vil bli sett på sammenhengen mellom språklig minne og begrepsmessige ferdigheter på SPRÅK 6-16. Dette fordi språklig minne er en underliggende faktor på den begrepsmessige utviklingen (Ottem, 2007b). Deretter presenteres resultatene fra BPVS2 og WISC-III; ordforståelse. Alle resultater presenteres, tillegg til de kvantitative resultatene, sammen med en kvalitativ analyse av barnas resultater og svar. Deretter kommer en del om kjønnsforskjeller i utvalgene. Undersøkelsen vil også se om det er en sammenheng mellom adopsjonsalder, adopsjonsland og vokabularkunnskap. Hovedfunn fra undersøkelsen presenteres, før oppsummering, konklusjon og tanker om videre arbeid kommer i et eget kapittel til slutt.

Samlet sett vil resultatene fra disse tre testene gi et bilde av hvordan vokabularkunnskap til 7 år gamle internasjonalt adopterte barn kommer til uttrykk sammenlignet med barn født i Norge, og problemstillingen på min oppgave vil følgelig bli besvart.

5.1 Vokabularkunnskap hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med barn født i Norge

Samlet sett gjorde adopsjonsutvalget det tilnærmet like godt som kontrollgruppen. T-test for uavhengig utvalg viser ingen statistisk signifikante forskjeller i det gjennomsnittlige resultatet mellom adopsjonsutvalget og kontrollutvalget. En samlet presentasjon av resultatene blir vist under:

Tabell 3. Resultater vokabularkunnskap adoptivutvalget og kontrollutvalget

Språktest	Adopsjonsutvalget(A) (n=35)		Kontrollutvalget(K) (n=65)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		A	K
Språk 6-16;							
Begreper	8.86	3.021	9.28	3.184	-0.42	9	10
Motsetninger	3.31	2.784	3.58	2.537	-0.27		
Ordkunnskap	5.54	1.336	5.62	1.259	-0.08		
BPVS2	84.63	8.328	84.25	6.960	0.38		
WISC-III; ordforståelse	10.17	2.370	10.28	2.375	-0.11	10	10

5.2 SPRÅK 6-16

På SPRÅK 6-16 vil jeg se på resultatene fra ”begreper”, deretter deltestene ”motsetninger” og ”ordkunnskap” som samlet sett utgjør ”begreper” hos de adopterte barna. Begge gruppene er innenfor det som kan betegnes som normalområdet. Tabellen viser at adopsjonsutvalget gjør det gjennomsnittlig litt svakere og har litt mindre spredning i resultatene på ”begreper” (M=8.86; SD=3.021). Kontrollgruppen har litt bedre gjennomsnittlig resultat, men litt større spredning i resultatene (M=9.28;SD=3.184). Ved omregning av råskåre til skalerte skårer, får adopsjonsutvalget en skalert skåre lavere (skalert skåre=9). På Språk 6-16 er gjennomsnittlig skåre 10 (Ottem, 2007b). Det var denne skåren kontrollutvalget fikk. Ut ifra dette viser begge utvalgsgruppene gjennomsnittlige evner, men kontrollutvalget har et litt bedre gjennomsnittlig resultat på alle deltester på SPRÅK 6-16.

Det har vist seg at enkelte internasjonalt adopterte barn har overfladiske språkkunnskaper (Dalen, 1999, 2001; Dalen & Rygvold, 2004). Dette viste seg ikke på deltesten ”begreper”. På den annen side skal en heller ikke ha for store forventninger til at en test alene skal avsløre vansker med ekspressivt vokabular. SPRÅK 6-16 er en screeningtest. Både adoptivbarna og kontrollutvalget er fortsatt unge og er kun i startfasen av å tilegne seg det mer abstrakte og situasjonsuavhengige språket.

Barna i utvalgene som strevde på deltesten ”begreper” kan ha problemer med å forstå og å uttrykke innholdet i ordene (Ottem, 2007a). utfordringen for barna kan være å organisere språklige kategorier i det semantiske langtidsmindet. På den annen side kan vanskeligheter med begreper også skyldes vanskeligheter med fonologisk minne eller/også episodisk buffer

(arbeidsminnet). På grunn av begrenset utvalg av tester i denne undersøkelsen, vil det ikke være mulig å gå nærmere inn på om vanskeligheter med begreper skyldes problemer med å organisere språklige kategorier i det semantiske langtidsmindet eller vanskeligheter med arbeidsminnet.

Resultatene i tabell 3, deltest "motsetninger" viser at adopsjonsutvalget gjør det noe svakere gjennomsnittlig og har litt større spredning i resultatene ($M=3.31;SD=2.784$) sammenlignet med kontrollutvalget ($M=3.58;SD=2.537$). Oppgaven på deltesten "motsetninger" er bygget opp slik at barnet skal først finne det motsatte ordet til et adjektiv. Ordene kommer i en setning, som gir barnet en språklig kontekstuell støtte. Et eksempel er "er kapteinen liten eller er han... (stor)? Deretter kommer verb og flere av ordene her er lavfrekvente og ikke knyttet til tid og rom: "Hva er det motsatte av å starte...(stoppe, slutte)? Overgangen mellom adjektiv med språklig støtte og bruken av verb var for flere barn en krevende overgang. Andre klarte å finne det motsatte ordet til flere verb. De viste en overordnet forståelse av oppgaven og hadde forstått at motsetninger kan gjelde ord fra ulike ordklasser. Dette kan tyde på at de hadde begynt å kunne klare å organisere språket etter overordnede prinsipper.

Feiltypene til adopsjonsutvalget og kontrollutvalget var for øvrig like når de først viste at de hadde problemer med å finne motsetninger. Flere av barna ga svarene "blå" og "passe store" på spørsmålet om "hva er det motsatte av vide?". Svarene viser hvordan barn definerer ut ifra ordets mest fremtredende perseptuelle eller funksjonelle egenskap, fordi de ennå ikke har tilegnet seg tiltrekkelig språklig kompetanse om det situasjonsuavhengige språket. Dette er nødvendig for å kunne løse oppgaven. De grupperer ord etter et "følelsesaspekt" og ikke ut ifra overordnede kategorier slik en ser at eldre barn gjør (Lyster Halaas, 1994). Abstrakte, sideordnede, overordnede eller underordnede begreper, ord med lignende eller motsatt betydning benyttes ikke. Dette er nødvendig for å få et korrekt svar.

Noen av barna i utvalgene ga synonymer i stedet for antonymer, for eksempel "vide- breie", "feig- dum". Antonymer krever i større grad evnen til å kunne abstrahere vekk ifra den konkrete situasjonen og blir derfor noe vanskeligere for enkelte barn. Et barn svarte at det motsatte av ordet "vide" var "kram". Det er mulig at barnet mente å si ordet "trang", men hentet frem feil fonologisk lydklang. Når et nytt ord læres dannes en permanent representasjon som forbinder den fonologiske (lydmessig) representasjonen sammen med en mening i et "mentalt leksikon" (Bishop 1997). Dersom et barn strever med å tilegne seg et nytt ord kan dette skyldes vansker med å etablere en fonologisk representasjon (ibid.) Det

diskuteres om denne vanskeligheten med å etablere en fonologisk representasjon skyldes en mangel i perseptuell analyse på et tidligere stadium eller skyldes en mer spesifikk svekkelse i minnet som er spesialisert for vokabularlæring. Flere barn ga rimord som svar (vide – side) når de ikke har forstått begrepet. De kategoriserte på bakgrunn av fonologisk lydklang ved at de fant et ord som lignet det nye ordet de fikk presentert (Bishop, 1997). Fonologisk bearbeiding kan være en sårbar ferdighet hos enkelte utenlandsadopterte barn blant annet på grunn av kortere tid til å knytte fonologisk mønster sammen med et begrep. Det kan også skyldes en begrepsforståelse som ikke er stabil (Rygvold, 2009; Scott, Roberts, & Kracow, 2008).

Deltesten ”ordkunnskap” ønsker at barnet skal språklig definere betydningen av et ord. Språklige kunnskap ervervet over tid blir målt (Ottem, 2007b; Ottem & Frost, 2005). Deltesten viser at adoptivutvalget har litt lavere gjennomsnittlig resultat, og litt større spredning i resultatene ($M=5.54$; $SD=1.336$). Kontrollutvalget har her et ørlite høyere gjennomsnitt, men litt mindre spredning i resultatene ($M=5.62$; $SD=1.259$). Testen viste at flere av barna i begge utvalgene hadde presise, fine, korte og nøyaktige definisjoner av begrepene som ble gitt. Utfordringen ved deltesten er at barnet må ta i bruk et situasjonsuavhengig språk for å kunne forklare objektivt hva et begrep er (Ottem & Frost, 2005). Flere av barna i begge gruppene viste vanskeligheter med å ta i bruk et slikt meta-språklig perspektiv når de skulle forklare hva et ord var.

Barna i utvalgene er i ferd med å lære seg å kategorisere abstrakt ved hjelp av generelle kjennetegn. I midlertidig er det slik at barn i 7-årsalderen fortsatt kategoriserer begreper affektivt og ut ifra deres egen personlige referanseramme (Clark, 2009; Tetzchner, et al., 1993). På spørsmålet hva et mikroskop var, kom barnas ulike assosiasjoner frem. De aller fleste svarene beskrev en kikkert, stetoskop, noe å se på ting gjennom, stjerneikkert eller noe å se på stjerner med. Svarene tyder på at barna er i ferd med å tilegne seg et begrep, men den mentale representasjonen er fortsatt litt for upresis og ”på siden”. Et annet eksempel på hvordan en forklaringen får et situasjonsbetinget preg ut ifra barnets egen referanseramme er 7-åringen som svarte at belønning var noe en ”fikk av sjefen sin for å gå på jobb”. Et annet barn svarte på dette spørsmålet at ”man kan belønne at man kan jobbe”.

5.2.1 Sammenheng mellom deltestene i Språk 6-16

”Setningsminne” er den første deltesten i SPRÅK 6- 16. Den måler ikke vokabular direkte, men forskning viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom vokabularutvikling og setningsminne (Badderley & Gathercole, 1998; Ottem & Frost, 2005). Et barn som strever med setningsminnet (arbeidsminnet) kan ha vansker med umiddelbar hukommelse for talespråket. Vanskene kan også skyldes begrepsmessige vansker, eller en kombinasjon av både arbeidsminne- og begrepsmessige vansker. I denne undersøkelsen er det vanskelig å uttale seg om årsakssammenhenger, men det er aktuelt å benytte seg av ”setningsminne” for å se om det er en sammenheng, og hvor sterk denne sammenhengen er, mellom nevnte deltest og ”begreper” for adopsjons- og kontrollutvalget.

I tabellen under blir resultatet over sammenheng mellom ”begreper” og ”setningsminne” hos de to utvalgene presentert:

Tabell 4. Resultat over sammenheng mellom deltestene ”begreper” og ”setningsminne”.

	r	N	Sig.
Adopsjonsutvalget	.512	35	.002
Kontrollutvalget	.377	65	.002

Korrelasjonene er signifikante for begge utvalgene. Korrelasjon mellom deltestene er også funnet ved utarbeiding og utprøving av testen. Resultatet i denne undersøkelsen tilsier at sammenhengen mellom ”begreper” og ”setningsminne” er sterkere for adopsjonsutvalget enn for kontrollutvalget. Har de internasjonalt adopterte barna gode resultater på ”begreper” har de også gode resultater på ”setningsminne”. Omvent vil lave resultater på ”begreper” i større grad samsvare lave resultatet på ”setningsminne”. Denne oppgaven har ikke undersøkt andre språklige faktorer som kan påvirke begrepsutviklingen og sammenhengen mellom ”begreper” og ”setningsminne”.

5.3 BPVS2

BPVS2 måler passivt ord- og begrepsforståelse. I motsetning til SPRÅK 6-16 og ordforklaring på WISC- III, gis elevene visuell støtte og det kreves ikke verbal produksjon. Dette gjør at BPVS2 utfyller SPRÅK 6-16 og WISC III; ordforståelse godt da det er den

eneste deltesten som ikke krever ekspressivt vokabular. Barnet trenger ikke produsere målordet og vansker på dette området kan være en indikator på vansker med å få tilgang til lagret vokabular i langtidsminnet.

På BPVS2 skiller de to gruppene seg lite fra hverandre. Det er større spredning i resultatene blant de adopterte barna ($SD=8.328$) enn hos kontrollutvalget ($SD=6.960$). Deres gjennomsnittlige resultat er tilnærmet likt, bare litt høyere hos adopsjonsutvalget ($M=84.63$) i forhold til kontrollutvalget ($M=84.25$). I normtabellen for BPVS2 er gjennomsnittlig resultat for aldersgruppen 7.0-7.5 år 90.82 poeng. For aldersgruppen 7.6-7.11 år er gjennomsnittlig resultat 87.52 poeng. Begge gruppene ligger under disse resultatene.

En svensk undersøkelse viser at det ser ut til at det impressive ordforrådet er noe svakere enn det ekspressive hos de adopterte barna sammenlignet med en kontrollgruppe (Hene, 1993). Resultatet i denne undersøkelsen tilsier at begge gruppene mestrer godt grunnleggende og konkrete begreper. Begge gruppene ser ut til å streve når de møter abstrakte, lavfrekvente ord utenfor tid og rom, som kommer i økende grad i oppgavesett 6, aldersgruppe 6-11 år. Dette omhandlet spesielt to barn i adopsjonsutvalget. Deres svaralternativ er skrevet inn i parentes. Begge barna hadde problemer med ordene "intervju" (bilde av en som tar imot betaling), "snerre" (en hund som drikker), "pedal" (kjedebeskytter) og "balkong" (søylegang). I tillegg hadde det ene barnet vansker med ordene "komme" (gå), "belg" (nøtt), "rovdyr" (kenguru) og "forurens" (båthavn). Det andre barnet strevde med ordene "par" (hanske), "rørformet" ("alle er rørformet") og "medisin" (drikke). Felles for disse ordene er at de er lavfrekvente og abstrakte. I motsetning til resten av adopsjonsutvalget og kontrollutvalget, mestret disse to adopterte barna så få av disse ordene at testen måtte avbrytes på grunn av øvre grense.

Det abstrakte ordet "næringsrik" (oppgavesett 7, alder 12 år) var vanskelig for mange 7-åring, både adopterte og norskfødte. Flere av barna pekte her på "skjærefjøl" og "tannkrem" som svaralternativ. "Samarbeid" i oppgavesett 8, 13-15 år, er et abstrakt ord, men det er ikke lavfrekvent for skolebarn, så dette var et ord de mestret. Eksempel på lavfrekvent ord er "tamburin" (oppgavesett 4, alder 8-9 år). Dette var tydelig noe barn i begge grupper strevde med. De fleste av disse barna valgte stortromme som alternativ.

Et innblikk i 7-åringenes organisering av vokabular og deres assosiasjonsverden kom frem i testsituasjonen. Assosiasjonsstudier der en undersøker hvilke ord barn knytter et ord til, viser at aldersgruppen i denne undersøkelsen antas å gi predikative svar i motsetning til eldre barn

som vil assosiative svar (Lyster Halaas, 1994). Et prediaktivt svar innebærer at ord settes inn i en meningsbærende sammenheng. Et eksempel er ordet ”sol”. Et svar da vil kunne være ”skinner” (sola-skinner). Et eldre barn vil i gi et assosiativt svar, for eksempel ”måne”(sol-måne). Orddefinisjonsstudier der barnet skal forklare betydningen av ord, viser at det er systematiske forskjeller mellom de assosiative nettverkene til eldre barns og voksne sammenlignet med yngre barn. Eldre barn og voksne svarer gjerne med ord som betegner sideordnede, overordnede eller underordnede begreper, ord med lignende eller motsatt betydning. Yngre barn derimot definerer ut ifra ordets mest fremtredende perseptuelle eller funksjonelle egenskap. Svarene er tett knyttet opp til barnets egen erfaringsverden og får et situasjonsbetinget preg (Lyster Halaas, 1994; Tetzchner, et al., 1993). Et eksempel på dette er barnet som pekte rett på ordet ”korn” (oppgavesett 6, alder 11 år) og sa ”det er sånn faren min sår i jorda”.. Et annet eksempel for å illustrere hvordan barn assosierer er ordet ”arktisk”. Overraskende mange pekte på bildet av det forblåste, varme klimaet og kommenterte at dette bilde måtte være Haiti (testing forgikk etter jordskjelvet her) og valgte dette som svaralternativ og glemte at testordet var ”arktisk” og ikke varmt tropisk klima.

Der det ble benyttet overbegreper, særlig lavfrekvente, som for eksempel ”sitrusfrukt” var det flere barn som valgte feil bilde og viste at de hadde problemer med å organisere sine ord og begreper i større nettverk. På den annen side gir ikke BPVS2 mange eksempler på overordnede kategorier. Dersom ord som møbler, klær, kjøretøy hadde det vært benyttet, kan det være at 7-åringene hadde klart dette, da dette er ord barna har rundt seg i det daglige. Flere av barna i begge utvalgene klarte imidlertid å kategorisere etter overordnede prinsipper slik som de eldre barna og voksne, og fordi de fikk visuell støtte, klarte de ord som ”sitrusfrukt” (oppgavesett 6, alder 11 år) og ”rovdyr” (oppgavesett 9, alder 16-21 år).

En strategi for de adopterte barna som tydelig strevde med å hente frem rett ord, var å gjenta ordet etter at testleder hadde sagt målordet. Dette kan være en strategi for å holde ordet i arbeidsminnet. Flere av barna svarte ”den er ikke her” når de ikke fant målordet på bildet. Gjetting var ikke alltid mulig fordi de ikke fant noen holdepunkter i bildene som ga dem assosiasjoner til å finne rett svaralternativ. En strategi som ble benyttet av nesten alle 7-åringene i begge utvalgene var eliminasjonsmetoden. Ordene ”væske” (drikke i et glass), i oppgavesett 4, alder 8-9 år er et godt eksempel på dette. De fleste av barna i de to utvalgene klarte denne oppgaven fordi de andre svaralternativene ”is”, ”kake” og ”pudding”, var konkrete, kjente nære begreper og de ga med sikkerhet ingen assosiasjoner til ”væske”.

Nesten samtlige barn kommenterte ordet på en eller annen måte. For eksempel ”den er ikke her”, ”tror du viser meg feil bilder”, ”hæ?” og ”hva sa du?”. De barna som klarte det meget godt totalt på BPVS2, pekte på korrekt bilde uten å kommentere.

5.4 WISC-III; ordforståelse

WISC-III; ordforståelse kartlegger barnets ekspressive vokabular, slik som SPRÅK 6-16, men denne deltesten er mer omfattende og er i motsetning til SPRÅK 6-16, ikke en screeningtest.

WISC-III; ordforståelse gir et mer utbrodert bilde av vokabularkunnskap og gir et godt tilskudd til SPRÅK 6-16 og det er mulig at WISC-III; ordforståelse av denne grunn gir et mer korrekt bilde. Når barna skal forklare hva ord betyr, er det ikke kun vokabular som kartlegges.

Kognitive faktorer som læreevne, kunnskapslager, ide - rikdom, minne og begrepsdannelse kan kartlegges også. Generell språkutvikling påvirker også resultatet på ordforståelse.

Språkutviklingen henger sammen med barnets erfaring og opplæring. Deltesten er en indeks for barnets generelle mentale kapasitet. Videre regnes den som stabil over tid og lite påvirket av nevrologiske og psykologiske forstyrrelser (Sattler, 2008).

Resultatet, oppgitt i skalert skårer, viser at begge gruppene har gjennomsnittlige evner når det gjelder ordforståelse. Dette resultatet er i samsvar med SPRÅK 6-16. Tabellen viser at det er ingen forskjeller av betydning i resultatene mellom de to utvalgene. Adoptivutvalget har resultat som er minimalt lavere enn kontrollutvalget når det gjelder gjennomsnitt og spredning ($M=10.17$; $SD=2.370$). Kontrollutvalget har tilnærmet likt resultat ($M=10.28$; $SD=2.375$).

Flere av de adopterte barna hadde presise forklaringer på konkrete ord som barn benytter i sin dagligtale. Svarene gjenspeiler god forståelse av ordene ved at synonymer benyttes, og flere vesentlige og betegnende egenskaper ved begrepet er gitt. Ved forklaring av mer abstrakte ord og lavfrekvente ord ble både adoptivbarna og kontrollbarnas svar mindre presise og svarene bar preg av å ha et fattigere meningsinnhold eller uvanlig anvendelsesområde. Det å benytte seg av flere ord og lange setninger når et krevende ord skal forklares, ser en også hos førskolebarn (Hagtvet, 2002). Dette henger i noen grad igjen hos 7-åringene i begge utvalgene. For eksempel: ”en øy er en slags øy som ligger midt i havet”, eller ”alfabetet er bokstavene, en sang (synger), abc”. Åpenbart gale svar eller et uttrykk der ordet benyttes uten at forklaring blir gitt av barn i begge gruppene. Svar som ikke var helt gale, men som etter oppfølgings spørsmål fortsatt var svært vage, uvesentlige eller meningsfattede forekom også.

Enkelte barn i adopsjonsutvalget strevde tydelig med abstrakte begreper og avga svar som ”en øy er en diftong”, ”en dirigent dirigerer deg”. Andre åpenbare feilsvar var: ”å være modig er hvis man skal på sirkus og ikke maser først”. Et barn svarte at en ”tolk” betyr ”tåke” og ”fabel” betyr ”sabel”. Eksemplet viser hvordan barn forveksler ord med lik lydklang enten fordi barnet ikke har knyttet sammen fonologisk mønster og begrep eller på den annen side ikke har en stabil begrepsforståelse (Bishop, 1997; Ottem & Frost, 2005).

Henes undersøkelse (1993), viser at internasjonalt adopterte barn kan se ut til å ha større vansker med å forstå abstrakte begreper enn de konkrete. Enkelte av de adopterte barna viste de samme vanskene som undersøkelsen til Hene, men som gruppe viste ikke de adopterte barna de hadde større vansker med å forstå abstrakte begreper enn kontrollutvalget. I litteratur om adopterte barn, betegnes noen av de internasjonalt adopterte barna som kreative språkbrukere (Rygvoid, 1999a). Et adoptert barn i undersøkelsen eksemplifiserte dette ved å svare glad og fornøyd at ”presis betyr spesielt” og ”antikk betyr fornøyd eller flau”.

Standardiserte tester kan medføre at adoptivbarnets totale kommunikasjonsferdigheter ikke kommer frem og barnets kreative språk og deres vilje til å kommuniserer ikke fanges opp av testene (Rygvoid, 1999a, 2009). En kvalitativ tilnærming ved kartlegging av adoptivbarnets vokabularferdigheter kan av denne grunn utgjøre et godt supplement og i noen tilfeller i stedet for, til de kvantitative testene. Spesielt gjelder dette kartlegging av barn med kort eksponeringstid i forhold til sitt nye morsmål. Dersom en kun fokuserer på kvantitative mål, vil barnet kunne komme lang under jevnaldergruppens resultater når en ikke kartlegger kvaliteten på deres kommunikasjonsforsøk.

5.5 Kjønnforskjeller i utvalgene

I litteratur om barns språkutvikling vises det til kjønnforskjeller i gutter og jenters språklige kompetanse. Blant annet strever flere gutter enn jenter med språket (Bishop, 1997; Tetzchner, et al., 1993). Av denne grunn er det interessant og se om det er noen forskjeller i vokabularkunnskapen til gutter og jenter i adopsjons- og kontrollutvalget. Kjønnfordelingen er skjev med totalt 69 jenter og totalt 31 gutter. Når man deler de adopterte jentene og guttene opp i to grupper, blir gruppene små (25 jenter og 10 gutter). Svakheter ved små utvalg er drøftet i oppgavens metodedel. En kan allikvel ved hjelp av uavhengig t-test undersøke om det er noe som skiller gruppene når det gjelder gjennomsnittlig resultat.

5.5.1 Adopsjonsutvalgets resultater

Hovedfunn er at det er ingen signifikante forskjeller mellom adopterte gutter og jenter.

Tabell 5. Resultat adopsjonsutvalget

Språktest	Jenter adopsjonsutvalget(J) (n=25)		Gutter adopsjonsutvalget(G) (n=10)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		J	G
Språk 6-16;							
Begreper	9.12	3.180	8.20	2.616	0.92	10	9
Motsetninger	3.44	3.042	3.00	2.108	0.44		
Ordkunnskap	5.68	1.249	5.20	1.549	0.48		
BPVS2	86	5.817	81.20	12.390	4.8		
WISC-III; ordforståelse	10.20	2.141	10.10	2.998	0.1	10	10

Jentene som gruppe har et litt bedre gjennomsnitt enn guttene på alle deltestene på SPRÅK 6-16. Et interessant funn er at på ”begreper” og ”motsetninger” har jentene bedre gjennomsnitt, men større spredning i resultatene; ”begreper” (M=9.12;SD= 3.180), ”motsetninger” (M=3.44; SD=3.042) . Guttene har på ”begreper” (M=8.20; SD=2.616) og på ”motsetninger” (M=3.00; SD=2.108) litt lavere gjennomsnitt, men mindre spredning i resultatene. Dette kan bety at jentene har på denne testen større sprik i sine vokabularferdigheter enn guttene, uten at resultatet er signifikant.

Det er interessant å se at på BPVS2 gjør jentene det gjennomsnittlig bedre enn guttene og spredningen er mindre (M=86; SD=5.817). De adopterte guttene har nesten dobbel så stor spredning i resultatene som de adopterte jentene (M=81.20;SD=12.390). I normene utarbeidet for forskning er et standardavvik under gjennomsnittet for aldergruppen 7.0-7.5 år 13.55. Gjennomsnittsskåre er 90.82 poeng. Standardavvik for aldergruppen 7.6-7.11 år er 12.57 og gjennomsnittlig resultat er 87.52 poeng. I forhold til disse tallene har de adopterte guttene en gjennomsnittsskåre noe lavere enn normtabellen. I guttegruppen er det kjent at det er flere som strever med vokabular og språkvansker og dette kan være med på å forklare spredningen i resultatet (SD=12.390) som er dobbel så stor som jentene sin spredning i resultatene (SD=5.817). Det kan se ut til å være det reseptive vokabularet som gir en større språklig utfordring, slik som Hene (1993) har påpekt i sitt studie.

Gjennomsnitt på WISC-III; ordforståelse for jentene og guttene er tilnærmet likt (M=10.20 og M=10.10). På denne deltesten er det en liten forskjell på spredning i resultatene (SD= 2.141 for jentene og SD= 2.998 for guttene). Omregnet til skalerte skårer viser tabellen at adopterte jenter får et litt bedre resultat (skalert skåre =10) sammenlignet med de adopterte guttene (skalert skåre=9). Begge gruppene har aldersadekvate ferdigheter. De adopterte jentene får en skalert skåre høyere sammenlignet med hele adoptivutvalget vist i tabell 3.

5.5.2 Kjønnforskjeller i adopsjonsutvalget og kontrollutvalget

Ved sammenligning av alle jentene mot alle guttene i begge utvalgene finner en ingen statistisk signifikante forskjeller. Tabellen under viser resultatet:

Tabell 6. Resultat jenter i begge utvalgene mot gutter i begge utvalgene

Språktest	Jenter (J) (n=69)		Gutter (G) (n=31)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		J	G
Språk 6-16;							
Begreper	9.10	3.083	9.19	3.250	-0.09	10	10
Motsetninger	3.41	2.569	3.68	2.749	-0.27		
Ordkunnskap	5.62	1.238	5.52	1.387	0.1		
BPVS2	84.70	6.020	83.68	9.958	1.02		
WISC-III; ordforståelse	10.07	2.205	10.61	2.679	-0.54	10	10

Det er minimalt som skiller jenter og gutter på de ekspressive testene. På SPRÅK6-16 får jentene kun minimalt lavere resultat på "begreper" (M=9.10), sammenlignet med guttene (M=9.19). Det samme på WISC-III; ordforståelse. Jentene ligger også her minimalt under (M=10.07) sammenlignet med guttene (M=10.61). Gjennomsnittlig resultat er oppgitt som skalert skåre, og begge gruppene får skalert skåre 10. Dette viser at begge gruppene, i følge WISC-III, har gjennomsnittlige evner når det gjelder ordforståelse.

På BPVS2 får jentene minimalt bedre resultat (M=84.70), sammenlignet med guttene (M=83.68). Sammenlignet med normtabellen for BPVS2 får begge gruppene litt lavere gjennomsnittskåre enn det normtabellen oppgir som gjennomsnittskåre 90.82 poeng for 7.0-7.5 år ;SD=13.55 og 87.52 poeng for 7.6-7.11 år;SD=12.57. Spredningen i guttenes resultat er større (SD=9.958) enn spredningen i jentegruppen (SD=6.020). Det er verdt å bemerke at resultatene i tabell 6, er den eneste tabellen hvor spredningen er konsekvent størst i en gruppe-

hos guttene. I denne gruppen fant en gutter med gode vokabularferdigheter. Noen av barna som strevde under testingen befant seg også i guttegruppen. Dette kan forklare variasjon i guttenes resultater.

Ved å omregne råskåren på 6-16; begreper om til skalerte skårer, er det ikke skille mellom gruppene. Begge får skalert skåre 10, den samme skåren som på WISC-III; ordforståelse, og uttrykker at det er ikke noe skille mellom gutter og jenter på disse deltestene.

I tabellen nedenfor er de adopterte jentene sammenlignet med jentene i kontrollutvalget. Det er ingen signifikante forskjeller mellom adopterte jenter og norskfødte jenter.

Tabell 7. Resultat jentene i adopsjonsutvalget mot jentene i kontrollutvalget

Språktest	Adopterte jenter(AJ) (n=25)		Kontrollutvalg(K) (n=44)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		AJ	K
Språk 6-16;							
Begreper	9.12	3.180	9.09	3.064	0.03	10	10
Motsetninger	3.44	3.042	3.39	2.295	0.05		
Ordkunnskap	5.68	1.249	5.59	1.245	0.09		
BPVS2	86	5.817	83.95	6.073	2.05		
WISC-III; ordforståelse	10.20	2.141	10.00	2.262	0.2	10	10

De adopterte jentene har et litt bedre gjennomsnittlig resultat enn kontrollutvalgets jenter på alle deltester. Begge gruppene har aldersadekvate resultater. For eksempel får begge gruppene en skalert skåre på 10 på WISC-III. Dette er gjennomsnittlig resultat. Ingen forskjeller er signifikante. Noen steder er forskjellene minimale, for eksempel på SPRÅK-6-16;begreper der de adopterte jentene får en ørliten høyere skåre og en litt større spredning i resultatet (M= 9.12 ;SD=3.180) enn kontrollutvalget (M=9.09;SD=3.064).

Adopterte jenter gjør det bedre enn kontrollutvalgets jenter på BPVS2 (M=86; SD=5.817).

Det er interessant å se at det er kontrollutvalgets jenter som her har den største spredningen i resultatene (M=83.95;SD=6.073). På ”motsetninger” er det en litt større spredning i resultatene hos de adopterte jentene (SD=3.042). Kontrollutvalgets jenter får her (SD=2.295). Tabellen viser at jentene i adopsjonsgruppa og kontrollutvalgets jenter får begge skalerte skåre på 10 på både SPRÅK 6-16 og WISC-III; ordforståelse. Dette er gjennomsnittlig skåre.

Ved å sammenligne gutter i adopsjonsutvalget med gutter i kontrollutvalget finner en ikke statistisk signifikante forskjeller.

Tabell 8. Resultat guttene i adopsjonsutvalget mot guttene i kontrollutvalget

Språktest	Adopterte gutter (AG) (n=10)		Kontrollutvalg (K) (n=21)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		AG	K
Språk 6-16;							
Begreper	8.20	2.616	9.67	3.469	-1.47	9	10
Motsetninger	3.00	2.108	4.00	3.000	-1.0		
Ordkunnskap	5.20	1.549	5.67	1.317	-0.47		
BPVS2	81.20	12.390	84.86	8.668	-3.66		
WISC-III; ordforståelse	10.10	2.998	10.86	2.555	-0.76	10	10

I motsetning til jentene, der adoptivutvalget gjorde det litt bedre, er det her kontrollutvalgets gutter som på alle deltester gjør det litt bedre enn de adopterte guttene. På SPRÅK6-16; ”motsetninger” får de et høyere gjennomsnittlig resultat (M=4.00;SD=3.000). De adopterte guttene får her litt lavere gjennomsnittlig resultat, men spredningen er mindre på denne deltesten (M=3.00;SD=2.108). Tabellen viser at adopterte gutter får et litt lavere skalert skåre på SPRÅK 6-16; begreper (skalert skåre =9), sammenlignet med guttene i kontrollutvalget (skalert skåre=10). Begge gruppene har allikevel aldersadekvate ferdigheter. På BPVS2 er spredningen størst hos de adopterte guttene (M=81.20; SD;= 12.390). Kontrollutvalget får bedre gjennomsnittlig resultat og mindre spredning på BPVS2 (M=84.86; SD=8.668). På WISC-III; ordforståelse har guttene i adopsjonsutvalget et gjennomsnitt som er kun litt lavere enn kontrollutvalgets gjennomsnittlige resultat (forskjell i gjennomsnitt= - 0.76).

5.5.3 Ankomstalders betydning

De adopterte barna ble inndelt i to grupper. Den ene gruppen var de såkalt ”tidlig - adopterte”. De ble adoptert mellom 3-11 måneder. Den andre gruppen ble kalt ”sen - adopterte” og var barna som ble adoptert mellom 12-48 måneder. Deretter ble deres resultater utregnet og sammenlignet for å se om eksponeringstid i forhold til et nytt morsmål kan ha påvirket vokabularkunnskapen hos de adopterte barna. Ved å sammenligne barna fant en ingen signifikante resultater. Tabell viser følgende resultater:

Tabell 9. Resultat ankomstalter i adopsjonsutvalget

Språktest	Tidlig- adopterte (n=17)		Sen- adopterte (n=18)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		TA	SA
Språk 6-16;							
Begreper	9.06	3.211	8.67	2.910	0.39	10	9
Motsetninger	3.71	2.710	2.94	2.879	0.77		
Ordkunnskap	5.35	1.579	5.72	1.074	-0.37		
BPVS2	84.47	9.375	84.78	7.480	-0.31		
WISC-III; ordforståelse	10.35	2.317	10.00	2.473	0.35	10	10

SPRÅK 6-16; ”begreper” viser at de tidligadopterte barna har bedre gjennomsnittlig resultat og litt større spredning i resultatene (M=9.06; SD=3.211). De senadopterte barna har litt lavere gjennomsnittlig resultat og mindre spredning i resultatet her (M=8.67;SD=2.910). ”Ordkunnskap” er den deltesten på SPRÅK 6-16 der de senadopterte gjør det ørlite grann bedre gjennomsnittlig, men med litt større spredning i resultatet (M=5.72;SD=1.074). De tidligadopterte som jevnt over på alle ekspressive prøver gjør det litt bedre enn de senadopterte, får her litt lavere gjennomsnittlig resultat og større spredning (M=5.35;SD=1.579). Begge gruppene får skalerte skårer på ”begreper” som tilsier gjennomsnittlige evner ved at tidligadopterte får skalert skåre 10 og de senadopterte får skalert skåre 9.

Resultatene på BPVS2 tilsier at de senadopterte har et ørlite bedre resultat ((M=84.78; SD=7.480). Det er lite som skiller de tidligadopterte fra senadopterte, men spredningen i resultatet er større hos de tidligadopterte (M=84.47;SD=9.345). Ved sammenligning av resultatene med normtabell for BPVS2 der gjennomsnittsskåre og standardavvik blir oppgitt, ser en at begge gruppene har et litt lavere gjennomsnittlig resultat når en sammenligner med aktuelle aldergrupper. Normen for aldergruppen 7.0-7.5 år oppgir gjennomsnittsskåre på 90.82 og normen for aldergruppen 7.6-7.11 år opplyser at gjennomsnittsskåre for denne aldergruppen er 87.52.

Resultat på WISC-III tilsier at begge gruppene har aldersadekvate ferdigheter, da begge gruppene får skalert skåre 10. Tidligadopterte har litt høyere gjennomsnittlig resultat (M=10.35;SD=2.317) enn de senadopterte (M=10.00;SD= 2.473). Det er lite som skiller gruppene med hensyn til spredning i resultatene.

Forskning påpeker at ankomstalder kan ha innflytelse på læring av språk (Glennen, 2002; Glennen, 2007; van IJzendoorn, et al., 2005). Andre undersøkelser viser at barn som adopteres ved høyere alder, bruker noe lenger tid på å ta igjen jevngamle (Berntsen & Eikeland, 1986). Det er også studier som hevder at enkelte utenlandsadopterte barn får overfladiske språkkunnskaper blant annet fordi de har hatt mindre tid på å lære seg norsk ord og uttrykk. Dette kan se ut til å gjelde spesielt de barna som har begynt på sin andre morsmålsutvikling når de har blitt flere år (Rygvold, 1999a). Det finnes også undersøkelser som viser at ankomstalder ikke har noen betydning (Dalen & Rygvold, 2004). Denne undersøkelsen heller mot sistnevnte. På den annen side er utvalgene små og barna er fortsatt forholdsvis unge. Det kan være for tidlig å uttale seg om deres ferdigheter på skolespråket er tilstrekkelig utviklet. Min undersøkelse kan tilsi at adopsjonsalder ikke har noen betydning for mestring av dagligspråket.

5.5.4 Adopsjonslands betydning

Når det gjelder skolespråk viser forskning av barna adoptert fra Asia ser ut til å ha gode språklige ferdigheter (Dalen & Rygvold, 2004; Lindblad, et al., 2009; Rygvold, 2009). Utvalgene blir i undersøkelsen små. Det er kun 22 barn adoptert fra Asia og 13 barn adoptert fra andre land. Det er allikevel interessant å se etter noen forskjeller, uten å trekke konklusjonen om at resultatene er representativt for alle utenlandsadopterte barn i Norge. Tilfeldigvis viste det seg å være slik at barna adoptert fra asiatiske land var alle jenter. Det er lite som skiller utvalgsgruppene ”barn adoptert fra Asia” (n=22) og ”adopterte jenter” - gruppen (n=25).

Adopsjonsutvalget ble delt i to. Barn fra Kina utgjorde en gruppe og barn adoptert fra øvrige land utgjorde den andre gruppen (adopsjonsland er å finne i undersøkelsens metodedel). Ved å sammenligne barna adoptert fra asiatiske land med barn adoptert fra andre land fant en ingen statistisk signifikante forskjeller mellom utvalgene. Tabellen under viser resultatet.

Tabell 10. Resultat barn adoptert fra Asia sammenlignet med barn adoptert fra andre land

Språktest	Asia (n=22)		Andre (n=13)		Forskjell i gjennomsnitt (M)	Skalerte skårer	
	M	SD	M	SD		Asia	Andre
Språk 6-16;							
Begreper	9.36	3.017	8.00	2.944	1.36	10	9
Motsetninger	3.50	3.143	3.00	2.121	0.5		
Ordkunnskap	5.86	1.037	5.00	1.633	0.86		
BPVS2*	86.59	3.568	81.31	12.459	5.28		
WISC-III; ordforståelse	10.36	2.150	9.85	2.764	0.51	10	9

(* P=0.064)

De adopterte barna fra Asia har et litt bedre gjennomsnittlig resultat enn barn adoptert fra andre land på alle deltestene. Når en sammenligner Asia-gruppen med barn adoptert fra andre land, ser en at Asia-gruppen har størst spredning i resultatene på "begreper" (M=9.36; SD=3.017) sammenlignet med barn adoptert fra andre land (M=8.00;SD=2.944). Det samme ser en på "motsetninger" (M=3.50;SD=3.143). Barn adoptert fra andre land har lavere gjennomsnitt og mindre spredning i resultatene (3.00;SD=2.121). Barn adoptert fra Asia gjør det her noe bedre og har mindre spredning i resultatet (M=5.86; SD=1.037). Barn adoptert fra andre land får noe lavere resultat og litt større spredning i resultatet (M=5.00;SD=1.633). "Ordkunnskap" sier noe om ervervede begrepskunnskaper over tid. Det kan være at noe kortere eksponeringstid i forhold til det norske språk, gjør seg gjeldende for den senadopterte gruppen uten at forskjellene er alt for store.

På BPVS2 ser en igjen større spredning i resultater. Det er her en finner det resultatet som begynner å nærme seg statistisk signifikant (p=0.064). Gruppen adoptert fra andre land får et lavere gjennomsnittlig resultat og stor spredning (M=81.31;SD=12.459). Asia-gruppen får bedre gjennomsnittlig skåre og mindre spredning i resultatene (M=86.59;SD=3.568). I normene utarbeidet for forskningsformål viser normen for aldergruppen 7.0-7.5 år at gjennomsnittsskåre er 90.82 og for aldergruppen 7.6-7.11 år er gjennomsnittsskåre 87.52 poeng. Barna adoptert fra andre land fikk som tidligere nevnt 81.31 poeng, altså noen lavere skåre her. Barn adoptert fra andre land er også det utvalget som i min undersøkelse som har den største spredningen i resultatet på BPVS2 (SD=12.459) sammenlignet med resten av

utvalgene i dette studiet. En forklaring på dette kan være at enkelte av de barna som har problemer med å hente frem ord fra langtidsmindet og derfor får et lavere resultat på BPVS2 er adoptert på et senere tidspunkt og har derfor kortere eksponeringstid i forhold til det norske språket.

Asia-gruppen får et litt bedre resultat på WISC-III; ordforståelse sammenlignet med barna adoptert fra andre land. Spredningen er også litt mindre ($M=10.36$; $SD=2.150$). De andre adopterte barna får litt lavere gjennomsnittlig resultat og litt større spredning i resultatene på WISC-III; ordforståelse ($M=9.85$; $SD= 2.764$). Resultatene tilsvarer skalerte skåre 10 for Asia-gruppen og gruppen med andre adopsjonsland får skalerte skårer 9. Begge gruppene får et resultat innenfor normalområdet.

I neste kapittel vil jeg oppsummere min undersøkelse og forsøke å trekke noen konklusjoner før jeg til slutt kommer med noen refleksjoner omkring videre arbeid.

6 Oppsummering og konklusjoner

Det har vært ønskelig å få innsikt i 7 år gamle internasjonalt adopterte barn sitt vokabular. Nasjonal og internasjonal forskning viser variasjoner når det gjelder språklig fungering. Noen av de adopterte barna som strever har et godt dagligspråk, men får vanskeligheter med det mer abstrakte dekontekstualiserte språket, som blant annet benyttes på skolen. Forskningen kartlegger som regel flere språklige komponenter, der vokabular utgjør en av flere språklige komponenter.

I min undersøkelse får jeg benytte testprotokoller til 35 adopterte barn i 7 - årsalderen for å kunne se nærmere på deres vokabularkunnskap. Tester som ble benyttet til dette formålet er SPRÅK6-16; ”begreper”, ”motsetninger” og ”ordkunnskap”, BPVS2 og WISC-III; ordforståelse. Testene gir et overblikk over barnas vokabular og undersøker om ferdighetene er aldersadekvate. De adopterte barna sine resultater er sammenlignet med resultatene fra et kontrollutvalg med 65 norskfødte barn. Undersøkelsen har også sett på kjønnsforskjeller i utvalgene og om adopsjonsalder og adopsjonsland har betydning for vokabularkunnskapen til de adopterte barna.

Det er ønskelig og nødvendig å presisere at på bakgrunn av denne undersøkelsen skal en være varsom med å trekke sikre konklusjoner. Adopsjonsutvalget er valgt på bakgrunn av selvseleksjon og det er derfor tvilsomt om adopsjonsutvalget utgjør et representativt utvalg. Kjønnsfordelingen er skjev. Dette kan redusere den ytre validiteten. Når undersøkelsen skal dele adopsjonsutvalget i mindre grupper for å undersøke om det er forskjeller i adopsjonsland, blir gruppene små, henholdsvis på 22 og 13 barn. Dette svekker den statistiske styrken og igjen resultatene. Selv om resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde alle internasjonalt adopterte barn på 7 år i Norge, kan undersøkelsen allikevel bidra til kunnskap om vokabular hos internasjonalt adopterte barn. Undersøkelsen gir også et generelt bilde av 7- åringens prosess med å utvikle sitt vokabular.

Vokabularkunnskap er vanskelig å måle. I tillegg til formell testing, er den uformelle testingen og observasjonen av barnets motivasjon, oppgaveløsning og adferd under testing viktig. For å få et fullstendig bilde av hva et barn mestrer av vokabular er det nødvendig med informasjon om sosial utvikling, faglig fungering og observasjon i naturlige situasjoner. Det er viktig å ha samtale med foreldre og lærere for å finne ut om barnets interesser, evner og

historie. En helhetlig forståelse av vokabular krever kartlegging av også andre språklige områder. Det er en svakhet ved denne undersøkelsen at vokabularkunnskap ikke har andre språklige variabler å se resultatet opp imot.

Hovedkonklusjonen i undersøkelsen er at de adopterte barna som gruppe har aldersadekvate ferdigheter når det gjelder vokabularkunnskap sammenlignet med kontrollutvalget. Samtidig viser testresultatene i likhet med annen forskning at spredningen i resultatene var noe større hos de adopterte barna enn hos kontrollgruppen av norskfødte barn. Resultatene i denne undersøkelsen er varierende og til dels veldig like. Det er lite som skiller de ulike gruppene fra hverandre. Forskjellene i tallene er små og ikke statistisk signifikante, men de er der og støtter opp under litteratur og forskning om internasjonalt adopterte barn som sammensatt gruppe og derfor med større sprik i resultater enn det en finner i kontrollutvalg (Dalen, 2001; Rygvold, 1999b, 2009).

Det er ikke mulig å plukke ut en gruppe som jevnt over gjør det best på alle ekspressive og impressive tester. Når det gjelder SPRÅK 6-16 og WISC-III; ordforståelse, kommer det frem at kontrollutvalgets gutter og adopterte jenter fra Asia får høyeste gjennomsnittskåre. Lavest resultat på disse ekspressive testene får barn adoptert fra andre land og gruppen senadopterte. Det presiseres at forskjell i gjennomsnitt på høyeste og laveste skåre er 1.67 på SPRÅK 6-16 og 1.01 på WISC-III; ordforståelse. Forskjell på høyeste og laveste skåre er altså små, ikke statistisk signifikante og mellom disse tallene fordeler de andre utvalgene seg. Det er altså lite som skiller gruppene.

BPVS2 er knyttet opp til den passive ord -og begrepsforståelsen. På BPVS2 er det barn adoptert fra Asia sammen med alle adopterte jenter (disse to utvalgene består av mange av de samme informantene) som får best gjennomsnittlig resultat. I denne undersøkelsen er det barn adoptert fra andre land og adopterte gutter som gjør det noe svakere enn resten av utvalgene. Det presiseres at det er lite som skiller gruppene for øvrig. Mellom høyeste (adopterte jenter) og laveste skåre (adopterte gutter) er det 4.80 poeng som skiller.

Den største spredningen i resultatene på alle testene er å finne hos adopsjonsutvalgene og noe overraskende hos kontrollutvalgets gutter på SPRÅK 6-16.

Barn er kreative språkbrukere og de fleste barn tilegner seg meget raskt nye ord. I begge gruppene er det variasjoner i vokabularkunnskap. Noen har et svært høyt språklig nivå,

herunder et rikt vokabular, mens andre har et mindre utbygget vokabular sammenlignet med jevnaldrende. Litteratur om språkutvikling viser at 7-åringen er i prosess der det situasjonsuavhengige språket løsrevet fra tid og rom er en ferdighet de er i ferd med å utvikle nå (Pan & Uccelli, 2009; Tetzchner, et al., 1993). Det ser ut til at barna i undersøkelsen er i en prosess der overgangen fra konkret til abstrakt er i ferd med å utvikle seg. Noen barn har kommet lenger i sin utvikling av det situasjonauavhengige språket, mens andre er fortsatt avhengig av at begrepet kan relateres til til og rom. Spredningen i resultater reflekterer dette.

Forholdene rundt barna før de ble adoptert, tilpasningsvansker, konsentrasjonsvansker og genetiske komponenter er faktorer som kan spille inn på senere språkkompetanse. Disse faktorene kan påvirke utviklingen av språk alene og i samspill med andre faktorer. Noe av årsaken til at flertallet av de internasjonalt adopterte barn har tilfredsstillende språklige begreper kan skyldes at barna vokser opp i et hjemmemiljø med støttende adoptivforeldre og med fokus på stimulere barnas språkutvikling og i skolealder benyttes mye tid på å hjelpe til med hjemmelekser (Dalen & Rygvold, 2004; Rygvold, 1999a). En stor andel av de adopterte barna i undersøkelsen kommer fra Asia og dette kan være med på å forklare godt resultatet, men når en ser på barna adoptert fra Asia sammenlignet med barn adoptert fra andre land, er det ikke store skiller. Adopsjonsalder har ingen signifikant betydning for resultatene i denne undersøkelsen. Det kan også være så enkelt som at flere barn i adopsjonsutvalget rett og slett har gode kognitive forutsetninger for en tilfredsstillende begrepsutvikling.

Barna i denne undersøkelsen vil bli kartlagt på nytt når de er 11 år. Da er de kommet i den alderen at en kan forvente at det situasjonsuavhengige og abstrakte skolespråket i større grad er utviklet enn hos 7-åringene. Det blir spennende å se resultatene av denne kartleggingen. Den største spenningen er knyttet til spredningen i resultatene i adopsjonsutvalget.

Litteraturliste

- Adams, A.-M., & Gathercole, S. E. (2000). Limitations in working memory: implications for language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 95-116.
- Allen, R. J., Badderley, A. D., & Hitch, G. J. (2006). Is the Binding of Visual Features in Working Memory Resource- Demanding? *Journal of Experimental Psychology:General*, 135(2), 298-313.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt*: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Badderley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory. *Trends in Cognitive Science*, 4(11), 417-423.
- Badderley, A. D. (2003). Working memory and Language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208.
- Badderley, A. D., & Gathercole, S. E. (1998). The Phonological Loop as a Language Learning Device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., et al. (2006). Do the Effects of Early Severe Deprivation on Cognition Persist into Early Adolescence? Findings From the English and Romanian Adoptees Study. *Child Development*, 77(3), 696-711.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 ed.). Oslo: Det norske Samlaget.
- Berntsen, M., & Eikeland, I. (1986). *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk*. Hovedfagsoppgave, Statens spesiallærerhøgskole, Hosle.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Biemiller, A., & Sionim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Bishop, D. M. V. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Cambridge, UK.: Psychology Press Ltd, Publishers.

- Bishop, D. M. V., & Mogford, K. (1993). Language Development in unexceptional Circumstances. In D. M. V. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language Development In Exceptional Circumstances*. Hove, UK: Lawrence Erlbaums Associates, Ltd.
- Bloom, P. (2002). *How Children Learn the Meaning of Words: A Bradford Book*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London England.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*. New York. London: W.W Norton & Company.
- Clark, E. V. (2009). *First Language Acquisition*. (2. ed.): Cambridge University Press.
- Dalen, M. (1999). *The status of knowledge of foreign adoptions. A summary of the results of key foreign-adoption research projects based in Scandinavia*. Oslo: Department of Special Needs Education, Faculty of Education, University of Oslo.
- Dalen, M. (2001). School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway. *Adoption Quarterly*, 5(2), 39-58.
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (2004). *Barn adoptert fra Kina- i familien og på skolen*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Dalen, M., & Rygvold, A. L. (2008). Internasjonale adopsjoner i Norge. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. (4 ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- De Geer, B. (1992). *Internationally Adopted Children in Communication. A Development Study*. Doktoravhandling. Lund University. Department of Linguistics.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in Social Research* (5 ed.). London: Routledge.Taylor & Francis Group.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale* (2 ed.). London: nferNelson Publishing Company Ltd.
- Frost, J., & Ottem, E. (2005). *Screening test manual*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8 ed.). International Edition: Pearson Education Inc.
- Gathercole, S. E. (1998). The Development of Memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. Cambridge University Press*, 39(1), 3-27.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjærum, B., & Grøsvik, K. (2002). Psyisk utviklingshemmede/mental retardasjon. In B. Gjærum & B. Ellertsen (Eds.), *Hjerne og Adferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og unge i et nevrobiologisk perspektiv*. (2. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gleason, J. B. (2009). The Development of Language. An Overview And a Preview. In J. B. Gleason & N. Ratner, B. (Eds.), *The Development of Language*. (7. ed.): Pearson International Edition.

- Glennen, S. (2002). Language Development and Delay in Internationally Adopted Children and Toddlers: A Review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 333-339.
- Glennen, S., & Bright, B. J. (2005). Five Years Later: Language in School-Age Internationally Adopted Children. *Seminars in Speech and Language*, 26(1), 87-101.
- Hagtvet, B. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hene, B. (1987). *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling. Projektpresentation. SPRINS-rapport 36*. Göteborg.
- Hene, B. (1993). *Utlandsadopterade barns och svenska barns ordförståelse. En jämförelse mellan barn i åldern 10-12 år: SPRINS-gruppen 41*. Göteborgs universitet.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag AS.
- Ladage, J. S. (2009). Medical Issues in International Adoption and Their Influence on Language Development. *Topics in Language Disorders*, 29(1), 6-17.
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. New York, London: Macmillan Publishing Company, Collier Macmillan Publishers.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment: A Bradford Book*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England.
- Lindblad, F., Dalen, M., Rasmussen, B., Vinnerlund, B., & Hjern, A. (2009). School performance of international adoptees better than expected from cognitive test results. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(5), 301-308.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lyngstøl, S. (1994). *Utenlandsadopterte 5-åringers språk. En kartlegging av språklig nivå: Hovedfagsoppgave til 3.avdeling, hovedfagseksamen i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo*.
- Lyster Halaas, S. A. (1994). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og unge. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer.

- Odenstad, A., Hjern, A., Lindblad, F., Rasmussen, B., Vinnerlund, B., & Dalen, M. (2008). Does age at adoption and geographic origin matter? A national cohort study of cognitive test performance in adult inter-country adoptees. *Psychological Medicine*(38), 1803-1814.
- Ottem, E. (2007a). Begrepenes betydning for kognitiv og språklig utvikling-data fra Språk 6-16. *Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*, 42(4), 37-41.
- Ottem, E. (2007b). SPRÅK 6-16: Screening-test Manual II. Nye normer til bruk i forskning og utredning. *Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*(4).
- Ottem, E., & Frost, J. (2005). *SPRÅK 6-16. Screening test. Manual*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., & Forseth, U. B. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker. *Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*(5), 6-14.
- Pan, B. A., & Uccelli, P. (2009). Semantic Development: Learning the Meaning of Words. In J. B. Gleason & N. Ratner, B. (Eds.), *The Development of Language*. (7. ed.): Pearson International Edition.
- Piaget, J. (1959). *Language and Thought of the Child* (3. ed.). London: Routledge.
- Roberts, J., Kracow, R., & Pollock, K. (2003). Language outcomes for preschool children adopted from China as infants and toddlers. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 1(3), 177-183.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tekst og kommunikasjon. Ein innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvdal, A. L. (1999a). "Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursda'n". Om kreativitet i utenlandsadopterte barns språk. In M. Dalen, A. L. Rygvold & R. Tangen (Eds.), *Mangfold og samspill- om minoriteter og avvik i familie og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvdal, A. L. (1999b). Better or Worse? Intercountry adopted children's language and academic skills. In A. L. Rygvold, M. Dalen & B. Sætersdal (Eds.), *Utenlandsadopterte barn og unge i Norge. Mine-yours-ours and theirs. Adoption, changing kinship and family patterns*. Oslo.
- Rygvdal, A. L. (2008a). Språk- og talevansker. In A. L. Rygvold & T. Ogden (Eds.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rygvdal, A. L. (2008b). Språkvansker hos barn. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. (4 ed.). Oslo.: Cappelen akademiske forlag.
- Rygvdal, A. L. (2009). Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 55, 5-11.

- Sachs, J. (2009). Communication Development in Infancy. In N. Ratner, B. & J. B. Gleason (Eds.), *The Development of Language* (7. ed.): Pearson International Edition.
- Sattler, J. M. (2008). *Assessment of Children. Cognitive Foundations* (5 ed.). La Mesa, California: Jerome Sattler, Publisher, Inc.
- Scott, K. A., Roberts, J., & Kracow, R. (2008). Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 150-160.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Snedeker, J., Geren, J., & Shafto, C. L. (2007). Starting Over. International Adoption as a Natural Experiment in Language Development. *Psychological Science*, 18(1), 79-87.
- Stams, J.-G. J. M., Juffer, F., Rispens, J., & Hoksbergen, R. A. C. (2000). The Development and Adjustment of 7-year-old Children Adopted in Infancy. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 414141(8), 1025-1037.
- Sveen, A. (2005). Semantikk. In E. K. Kristoffersen, G. H. Simonsen & A. Sveen (Eds.), *SPRÅK. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, P. M. (2009). *SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne-og ungdomsalderen*. Oslo.: Gyldendal Norsk forlag.
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, G. H., et al. (1993). *Barns Språk*. (2. ed.). Oslo.: Ad Notam Gyldendal.
- Theil, R. (2005). SPRÅK. En grunnbok. In E. K. Kristoffersen, G. H. Simonsen & A. Sveen (Eds.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts. London, England.: Harvard University Press.
- van IJzendoorn, 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 Performance. *Psychological Bulletin*, 131(2), 301-316.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1. Badderleys (2000) modell av arbeidsminne. Hentet fra Ernst Ottem , 2007...	13
Figur 2. Norskfødte, innvandrerbarn og utenlandsadopterte barns språkutvikling. Hentet fra Lyngstøl, 1994 s.24.....	18
Tabell 1. Resultat oversikt over utvalg og kjønn.....	26
Tabell 2. Oversikt adoptivland.....	27
Tabell 3. Resultater vokabularkunnskap adoptivutvalget og kontrollutvalget.....	40
Tabell 4. Resultat over sammenheng mellom deltestene ”begreper” og ”setningsminne.....	43
Tabell 5. Resultat adopsjonsutvalget.....	48
Tabell 6. Resultat jenter i begge utvalgene mot gutter i begge utvalgene.....	49
Tabell 7. Resultat jentene i adopsjonsutvalget mot jentene i kontrollutvalget.....	50
Tabell 8. Resultat guttene i adopsjonsutvalget mot guttene i kontrollutvalget.....	51
Tabell 9. Resultat ankomstalder i adopsjonsutvalget.....	52
Tabell 10. Resultat barn adoptert fra Asia sammenlignet med barn adoptert fra andre land.....	54

Vedlegg

Vedlegg 1- Brev til foreldre om prosjektet

Vedlegg 2- Deltester fra SPRÅK 6-16

Vedlegg 3- Normtabell BPVS2

Vedlegg 4 - Test BPVS2

Vedlegg 1-Brev til foreldre om prosjektet

Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år

Kjære adoptivforeldre til barn født i 2002!

Som dere kanskje er kjent med har det her ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo blitt gjennomført flere større forskningsprosjekt vedrørende internasjonalt adopterte barn og unge. I disse prosjektene er søkelyset blitt rettet mot hvordan adopterte barn og unge klarer seg på skolen, identitetsutvikling, foreldrenes opplevelser av adopsjonen, språklig utvikling med mer.

Jeg arbeider for tiden med en longitudinell undersøkelse hvor jeg vil undersøke adoptivbarns språk på ulike alderstrinn. Første gang er når barna er 4 år. Da behersker de fleste grunnstrukturene i språket. Neste kartlegging vil være når barna er 7 år, har et mer avansert ordforråd og grammatikk og er på vei inn i skriftspråket. Å kartlegge talespråk- og skriftspråk hos de samme barna etter 1-2 års skolegang vil gi mer kunnskap om utviklingen fra daglig talespråk til skriftspråk hos adoptivbarn. Jeg håper også å få mulighet til å følge barna til de er 11 år. Valg av aldersgrupper henger og sammen med at det i England arbeides med forskningsprosjekt om internasjonalt adopterte barns språkmestring i nettopp disse aldrene, noe som gjør det mulig å sammenligne språkutvikling blant adopterte barn i Norge og England.

I tillegg til de adopterte barna vil jeg kartlegge språket til 2 norskfødte barn i samme barnehage/nærmiljø, med samme alder og kjønn som adoptivbarnet. Dette gjøres for å registrere likheter og forskjeller i språkutviklingen til adopterte og norskfødte barn.

4-åringene vil bli testet med et batteri av språktester. Testene består av lekemateriell og bilder. Testene jeg vil bruke er

- ? Reynell språktest som har fokus på språkproduksjon og –forståelse
- ? British Picture Vocabulary Scale, som er oversatt til norsk, og kartlegger ordforråd
- ? 4 delprøver fra en kognitiv test. 1 ordforklaringsprøve, 1 hvor barn skal finne likheter mellom begreper som skje og gaffel, 1 med ulike puslespill og 1 hvor barn skal kopiere mønstre.
- ? BUSS-historien hvor barn skal gjenfortelle en historie de har hørt
- ? Fortelling av en historie etter en tegneseriestripe
- ? Bokstavkunnskap – om barnet kjenner igjen noen bokstaver når de ser dem

Om barnehagen har kartlagt barnas språk med TRAS (Tidlig registrering av barns språk) vil det i tillegg være ønskelig å få tilgang til den.

Gjennomføringen av språktestene vil ta 1.5 - 2 timer og bli avviklet slik at barnet får gode pauser. Testingen vil fortrinnsvis gjennomføres i barnets barnehage, etter avtale med denne. Å teste hjemme er ikke et godt alternativ. Jeg veileder 1 masterstudent, Marianne Moe, som vil hjelpe meg i arbeidet med å kartlegge språket til noen av barna. Denne studenten avslutter sin logopedutdanning med å skrive en masteroppgave. Alle data og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i rapporter fra prosjektet inkludert masteroppgaven. Opplysningene vil ikke bli utlevert til andre. Testresultatene vil bli oppbevart forsvarlig innelåst på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Vedlegg 2- Deltester fra SPRÅK 6-16

3. SPRÅK 6-16 (Ottem & Frost)

Screening tester	Råskåre	Skalert skåre	Sumskåre
Setningsminne			
Ordspenn			
Begreper			
→	↓	↓	↓
Sum screeningtester			

Screening: Minne

I. SETNINGSMINNE	
Avbryt etter tre ufullstendige setninger på rad. Ingen gjentakelser.	
<i>Nå skal jeg lese noen setninger høyt for deg. Du må høre godt etter og gjenta akkurat det jeg sier.</i>	
Skåring: 1 dersom setningen er helt riktig gjengitt, 0 dersom det er 1 eller flere feil.	
Prøveoppgave: Kari har ei grønn kåpe.	Skåre
1. Han sprang ut igjen.	
2. Først tapte vi, så vant vi.	
3. På skolen leker vi med bokstaver.	
4. Jenta sparker fotballen over hustaket.	
5. Mor og far reiste ut på tur i en liten kano.	
6. Pærene i hagen min er bedre enn dem i butikken.	
7. Line hadde en fin kjole på seg, fordi hun skulle være med mor	
8. Vi vet at noen barn slutter å gråte når vi gir dem noe å spise.	
9. Hun er så flink til å spille gitar at hun kan bli med i et rockeband.	
10. Jenta stoppet og kjøpte brus, selv om hun kom for sent på skolen.	
11. Hvis det ikke slutter å regne snart, blir de nødt til å avlyse utekonserten.	
12. Før elevene på videregående fikk gå ut, måtte de levere inn besvarelsene på matteprøvene.	
13. Gutten som skulka treninga, fikk ikke lov til å spille på laget før det var gått en uke.	
14. Dersom treneren hadde latt oss slutte treninga tidligere, ville vi vært hjemme for lenge siden.	
15. Da skoledagen var slutt, bestemte elevene seg for å sykle en tur før de dro hjem.	
16. Bibliotekaren har tolv nye mattebøker for åttende klasse som er reservert for oss.	
Sum	

3. Motsetninger		
Avbryt etter tre nullskårer på rad. Gjentakelser tillatt.		
<i>Nå skal du finne det motsatte ordet av det jeg sier.</i>		
Skåring: 1 for riktig svar, 0 for feil svar.		
Prøveoppgave: Er kapteinen liten eller er han (stor)?		Skåre
1. Er jakken pen eller er den (stygg)?		
2. Er gulvet vått eller er det (tørt)?		
3. Er buksene vide eller er de (trange, smale)?		
<i>Hva er det motsatte av:</i>		
4. Starte (stoppe, slutte)		
5. Feig (tapper, modig, tøff)		
6. Tam (vill)		
7. Synke (flyte, stige)		
8. Krympe (vokse)		
9. Sende (ta i mot, motta, få)		
10. Stramme (løse, slakke)		
11. Finne (miste, gjemme)		
12. Tømme. (fylle)		
13. Optimist (pessimist)		
14. Konkret. (abstrakt)		
4. Ordkunnskap		
Avbryt etter tre nullskårer på rad. Gjentakelser tillatt.		
<i>Hva er.....? eller Hva betyr.....?</i>		
Skåring: 1 for alle betydninger av ord som man kan finne i vanlige ordbøker. 0 dersom svaret er åpenbart galt, svært vagt eller har et fattig meningsinnhold (se vedlegg med skåringsnøkler)		
Prøveoppgave: Hva er en hatt? (Til å ha på det hodet, et hodeplagg)		Skåre
15. Hva er en paraply?		
16. Hva er en seng?		
17. Hva er en tulipan?		
18. Hva er et brev?		
19. Hva er en spiker?		
20. Hva er en belønning?		
21. Hva er et mikroskop?		
22. Hva betyr presis?		
23. Hva betyr lojalitet?		
24. Hva er en fabel?		
25. Hva er en fure?		
26. Hva betyr konsumere?		
<i>Sum for deltestene 3 + 4</i>		

Vedlegg 3- Normtabell BPVS2

Tabell 1 Gjennomsnittsskåre, standardavvik og utvalg for TROG og BPVS

Alder	Skåre TROG-R	St.av. TROG-R	Utvalg TROG-R	Skåre BPVS	St.av. BPVS	Utvalg BPVS	Reliabilitet BPVS
4.0 - 4.2	4.11	3.00	26	40.92	11.39	26	.92
4.3 - 4.5	4.36	3.50	36	46.08	11.50	36	.92
4.6 - 4.8	6.02	3.92	47	48.77	11.65	47	.91
4.9 - 4.11	7.55	3.01	29	54.66	13.16	29	.92
5.0 - 5.3	8.60	4.12	50	60.20	12.87	49	.92
5.4 - 5.7	10.25	3.97	44	66.09	12.53	44	.92
5.8 - 5.11	11.25	3.74	40	66.23	14.18	40	.91
6.0 - 6.5	12.48	3.21	27	73.81	11.60	27	.87
6.6 - 6.11	12.82	3.29	39	78.94	13.58	34	.93
7.0 - 7.5	14.50	3.00	28	90.82	13.55	22	.89
7.6 - 7.11	15.17	2.79	42	87.52	12.57	23	.90
8.0 - 8.5	15.71	2.61	45	93.61	12.22	31	.91
8.6 - 8.11	16.41	2.09	54	99.61	11.32	36	.83
9.0 - 9.11	15.79	2.95	63	99.40	12.55	48	.92
10.0 -10.11	16.83	2.04	54	112.16	10.58	37	.87
11.0 - 11.11	17.49	1.65	80	115.88	8.59	59	.83
12.0 - 12.11	17.90	1.50	63	120.41	7.92	51	.82
13.0 - 13.11	17.75	1.61	105	121.38	8.88	94	.87
14.0 -14.11	18.30	1.42	33	127.08	5.75	26	.72
15.0 -	18.10	1.42	48	128.35	4.59	26	.67

Vedlegg 4 - Test BPVS2

ald: Internasjonalt mloysterte barns språk, 4-11 år

3. BPVS (British Picture Vocabulary Scale)

Instruksjon

Det er viktig at du starter med øvingsoppgavene før du gjennomfører selve testen. Instruksjonen til øvingsoppgaven finner du i testboken.

Startsted: For et normalt fungerende barn begynner testingen med oppgavesettet som tilsvarer barnets alder. Start med det første leddet og gjennomfør alltid alle leddene i hvert oppgavesett.

Nedre grense tilsvarer oppgavesettet der barnet har mer enn 1 feil. Dersom barnet har mer enn

1 feil gå da bakover i oppgavesettene til nedre grense er fastsatt.

Øvre grense tilsvarer oppgavesettet der barnet har 8 eller flere feil.

Registrering av svar: Skriv ned nummeret på den illustrasjonen barnet peker på under "Svar". Hvis barnet svarer feil, sett i tillegg en strek gjennom sirkelen.

HUSK DISSE REGLENE:

- Gjennomfør alltid de 12 testleddene i hvert oppgavesett
- Nedre grense 1 eller ingen feil i oppgavesettet
- Øvre grense 8 eller flere feil i oppgavesettet

Oppgavesett 1 Alder 2 ½ - 3	Svar
1. hånd	(1) _____ ○
2. baby	(2) _____ ○
3. katt	(2) _____ ○
4. hoppe	(4) _____ ○
5. buss	(4) _____ ○
6. drikke	(3) _____ ○
7. traktor	(4) _____ ○
8. løpe/springe	(1) _____ ○
9. port	(3) _____ ○
10. lese	(2) _____ ○
11. ku	(1) _____ ○
12. tromme	(3) _____ ○
Antall feil	

Oppgavesett 2 Alder 4 - 5	Svar
13. stige	(2) _____ ○
14. plante	(1) _____ ○
15. sirkel	(4) _____ ○
16. stearinlys	(2) _____ ○
17. gjennomskiktig	(4) _____ ○
18. rede/reir	(4) _____ ○
19. danse	(4) _____ ○
20. skilpadde	(1) _____ ○
21. bonde	(3) _____ ○
22. spindelvev	(3) _____ ○
23. hals	(3) _____ ○
24. pingvin	(1) _____ ○
Antall feil	

Oppgavesett 3 Alder 6 - 7	Svar
25. pakke inn	(4) _____ ○
26. frukt	(1) _____ ○
27. lukte på	(3) _____ ○
28. pil	(1) _____ ○
29. læreren	(2) _____ ○
30. fullt	(3) _____ ○
31. panda	(4) _____ ○
32. trimme/trene	(4) _____ ○
33. mynt	(2) _____ ○
34. klo	(1) _____ ○
35. måle	(2) _____ ○
36. skrelle	(3) _____ ○
Antall feil	

Oppgavesett 4 Alder 8-9		Svar
37. tamburin	(1)	_____○
38. borg	(2)	_____○
39. hengselås	(4)	_____○
40. teleskop	(3)	_____○
41. dryppe	(2)	_____○
42. diger	(3)	_____○
43. pelsdyr	(4)	_____○
44. nesebor	(1)	_____○
45. røtter	(1)	_____○
46. grønnsak	(3)	_____○
47. stupe	(2)	_____○
48. væske	(4)	_____○
		Antall feil

Oppgavesett 5 Alder 10		Svar
49. bagasje	(3)	_____○
50. tannlege	(3)	_____○
51. røyskatt	(2)	_____○
52. trekke	(1)	_____○
53. bikube	(1)	_____○
54. begejstret	(4)	_____○
55. globus	(3)	_____○
56. rasende	(4)	_____○
57. sump	(1)	_____○
58. kelner	(2)	_____○
59. blink	(2)	_____○
60. ørn	(4)	_____○
		Antall feil

Oppgavesett 6 Alder 11		Svar
61. par	(2)	_____○
62. komme	(4)	_____○
63. rørformet	(2)	_____○
64. intervju	(1)	_____○
65. snerre	(1)	_____○
66. medisin	(4)	_____○
67. belg	(1)	_____○
68. korn	(4)	_____○
69. pedal	(3)	_____○
70. rovdyr	(2)	_____○
71. balkong	(3)	_____○
72. forurens	(3)	_____○
		Antall feil

Oppgavesett 7 Alder 12		Svar
73. hilse	(4)	_____○
74. gevir	(1)	_____○
75. krets	(1)	_____○
76. kollisjon	(1)	_____○
77. oppblåst	(4)	_____○
78. applauderte	(3)	_____○
79. næringsrik	(3)	_____○
88. justerbar	(2)	_____○
81. hodebunn	(2)	_____○
82. reptil	(2)	_____○
83. gjenopplivning	(3)	_____○
84. lenke	(4)	_____○
		Antall feil

Oppgavesett 8 Alder 13 - 15		Svar
85. arktisk	(2)	_____○
86. seilfly	(2)	_____○
87. forelese	(3)	_____○
88. inngravere	(1)	_____○
89. samarbeid	(2)	_____○
90. fantasidyr	(3)	_____○
91. heve	(1)	_____○
92. isolasjon	(3)	_____○
93. sprøyte	(4)	_____○
94. komponere	(4)	_____○
95. bregne	(1)	_____○
96. utslitt	(4)	_____○
		Antall feil

Oppgavesett 9 Alder 16 - 21		Svar
97. parallell	(4)	_____○
98. forfallent	(3)	_____○
99. forlate	(2)	_____○
100. staffeli	(4)	_____○
101. omfavne	(3)	_____○
102. redskap	(2)	_____○
103. kvartett	(4)	_____○
104. sitrusfrukt	(3)	_____○
105. indikator	(1)	_____○
106. bufe	(1)	_____○
107. søyle	(1)	_____○
108. timer	(1)	_____○
		Antall feil

Sum
