

Internasjonalt adopterte barns språkforståelse

Marta Lykkenborg



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

Sammendrag

Tittel

Jeg har i min oppgave undersøkt språkforståelsen til internasjonalt adopterte barn. Tittelen på oppgaven er «*Internasjonalt adopterte barns språkforståelse*».

Bakgrunn og formål

Det å bli adoptert innebærer et avbrekk i den naturlige språkutviklingen. Adopsjon forandrer dramatisk livet til de adopterte barna. De må skifte familie, omgivelser, kultur, mat og drikke og ikke minst språk (De Geer 1992). Barnet må lære seg et nytt språk, og mister som regel sitt førstespråk (Berntsen & Eigeland 1986, Hægglund 1987, Lyngstøl 1994, Rygvold 1999b, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvold 1999, Dalen 2003, Roberts m.fl. 2005, Miller 2005). Tilegnelsen av et nytt morsmål er en sårbar prosess, og noen barn kan oppleve vansker i tilegnelsen av det nye språket. Det er stor spredning i forskningsresultater om internasjonalt adopterte barn og språk. De internasjonalt adopterte barna lærer seg ofte det nye språket raskt og får gode dagligspråklige ferdigheter, men en del av barna kan slite med skolespråklige ferdigheter og har vansker med språkforståelsen (Lyngstøl 1994, Berntsen & Eigeland 1986, Rygvold 1998, Rygvold 1999c, Dalen & Rygvold 1999, Dalen & Rygvold 2004). Omfanget av språkvansker hos internasjonalt adopterte barn varierer i ulike undersøkelser. Forskning tyder på at rundt en tredjedel, mellom 20 % og 40 %, av de utenlandsadopterte barna får språklige problemer (Dalen & Sætersdal 1999, Rygvold 1999b).

Gjennom denne undersøkelsen ønsket jeg å rette søkelyset mot språkforståelsen hos internasjonalt adopterte fireåringer. Adoptivbarnas språkforståelse ble sammenliknet med en ikke-adoptert kontrollgruppe og med en normgruppe.

Problemstilling

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan er språkforståelsen hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med ikke-adopterte barn i fireårsalderen?

Metode

Det er valgt kvantitativ metode med deskriptivt design for å belyse problemstillingen. Som instrument for datainnsamling har jeg valgt Reynells språktest. Fordelen med Reynells språktest er at den gir mulighet til å måle språkforståelse uavhengig av talespråk. Utvalget består av 44 barn, 15 av disse var adoptivbarn og 29 var norskfødte barn i kontrollgruppen.

Dataanalyse

Datamaterialet er bearbeidet og systematisert ved hjelp av dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science). Resultatene er fremstilt i tabeller, diagrammer og figurer.

Resultater og konklusjon

Internasjonalt adopterte barn i mitt utvalg skåret innenfor eller over normalområdet på både språkforståelse og talespråk målt med Reynells språktest. Adoptivbarnas resultater var høyere enn testens normgruppe, dog noe lavere enn de ikke-adoptertes kontrollgruppe, både på språkforståelse og talespråk. Det var relativt stor spredning i resultater til adoptivbarna.

Resultatene er analysert i forhold til opprinnelsesland og adopsjonsalder. Det er sammenheng mellom adopsjonsalder og adoptivbarnas resultater i min undersøkelse. Desto høyere adopsjonsalder, desto dårligere resultater på både språkforståelse og talespråk. Det kan sees i sammenheng med høy adopsjonsalder til noen av adoptivbarna i utvalget. Språkforståelsesdelen av Reynells språktest er blitt gjennomgått mer detaljert. Språkforståelsen til internasjonalt adopterte fireåringer var på eller over gjennomsnittet i forhold til levealder og testens normer, dog noe lavere enn hos den ikke-adopterte kontrollgruppen.

Til Jakob og Gaute

Forord

En spennende og lærerik periode er over. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg i et emne jeg er spesielt interessert i. Jeg har lenge vært interessert i språk, språkinnlæring og tospråklighet fordi jeg har tsjekkisk som morsmål, og er mor til et barn som er tospråklig. Derfor har det vært spennende å fordype seg i emnet internasjonalt adopterte barn og språk.

Takk til alle barna og foreldrene som har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven. Takk til barnehagene for praktisk tilrettelegging. En stor takk til min veileder Anne-Lise Rygvold for all inspirasjon og støtte på veien, og til Peer M. Sørensen for nyttig veiledning i statistikk. Takk til OpenOffice.org som jeg har brukt for å skrive oppgaven i.

Til slutt vil jeg takke Jakob og Gaute for all tålmodighet, forståelse og støtte!

Oslo, juni 2006



Marta Lykkenborg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	v
Oversikt over figurer.....	viii
Oversikt over tabeller.....	ix
1 Innledning.....	1
2 Teoribakgrunn.....	4
2.1 Hva er språk?.....	4
2.2 Språkutvikling.....	7
2.2.1 Det første leveåret – førspråklig periode.....	10
2.2.2 Det andre og det tredje leveåret.....	10
2.2.3 Det fjerde og femte leveåret.....	11
2.3 Adopsjon.....	14
2.4 Forskning om adopsjon.....	16
2.4.1 Tilpasning.....	18
2.4.2 Skole, skolemestring og skolefungering.....	19
2.5 Språk og adopsjon.....	21
2.5.1 Overgang til nytt språk.....	21
2.5.2 Forskning om språk.....	25
2.5.3 Preadopsjonsforhold.....	31
3 Metode.....	35

3.1 Forskningsopplegg. Design og metode.....	35
3.1.1 Utvalg.....	35
3.1.2 Forskningsopplegg.....	36
3.1.3 Reynells språktest	36
3.1.4 Gjennomføring av prosjektet.....	38
3.1.5 Metode og analyse av data	39
3.2 Validitet.....	40
3.2.1 Definisjon av validitet.....	40
3.2.2 Statistisk validitet og ytre validitet.....	41
3.2.3 Begrepsvaliditet.....	41
3.3 Reliabilitet.....	42
3.4 Andre vitenskapsteoretiske spørsmål som mitt prosjekt reiser.....	43
3.4.1 Induktivisme og deduktivisme.....	43
3.4.2 Kritisk realisme.....	44
3.5 Etske betraktninger.....	45
4 Presentasjon og drøfting av funn.....	46
4.1 Utvalg.....	46
4.2 Resultater fra Reynells språktest (språkforståelse og talespråk)	49
4.3 Språkforståelsen målt med Reynells språktest.....	52
4.3.1 Situasjonsavhengig forståelse og ordforståelse.....	57
4.3.2 Relasjonsforståelse.....	58

4.3.3 Setningsforståelse.....	61
Setningsforståelse 1.....	61
Setningsforståelse 2	62
Setningsforståelse 3	64
5 Konklusjon	67
5.1 Internasjonalt adopterte barns språkforståelse.....	67
5.2 Tanker om undersøkelsen og veien videre.....	69
Litteraturliste.....	I

Oversikt over figurer

Figur 1: Bloom og Lahyes språkmodell. Etter Bloom og Lahey (1978:21).....	5
Figur 2: Forståelsestrinn fra fonologisk representasjon til mening. Etter Bishop (1997:14).....	6
Figur 3: Modell over språkforståelse basert på Tetzchner m.fl. (1993). Egen modell....	7
Figur 4: Antall adopsjoner av norske og utenlandske barn i perioden 1970-2004. Kilde: Statistisk Sentralbyrå. Egen graf.....	14
Figur 5: Antall internasjonalt adopterte barn ankommet gjennom de norske adopsjonsforeningene i perioden 1979 – 2004 fordelt etter adopsjonsland. Kilde: Statistisk sentralbyrå. Egen graf.....	16
Figur 6: Minoritetsspråklig og adoptivbarns utvikling. Etter Hene (1987:7).....	23
Figur 7: Adoptivbarnas opprinnelsesland.....	47
Figur 8: Reynels språkforståelse - totalskåre hos de adopterte.....	53
Figur 9: Sammenligning av stanineskårer på språkforståelse hos adoptert og ikke adoptert.....	54
Figur 10: Sammenligning av stanineskårer for språkforståelse og talespråk hos de adopterte.....	55
Figur 11: Sammenligning av stanineskårer for språkforståelse og talespråk hos de ikke-adopterte.....	55
Figur 12: Relasjonsforståelse.....	59
Figur 13: Setningsforståelse 1.....	62
Figur 14: Setningsforståelse 2.....	63
Figur 15: Setningsforståelse 3.....	65

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over antall adopterte og ikke-adopterte barn i utvalget fordelt etter kjønn.....	46
Tabell 2: Gjennomsnittsalder ved testpunktet i måneder. Fordelt på adopterte, ikke-adopterte, og alle barna.....	47
Tabell 3: Gjennomsnittlig adopsjonsalder i måneder fordelt etter adopsjonsland.....	48
Tabell 4: Språkforståelse og talespråk. Gjennomsnitt av totalskåre for begge utvalg..	49
Tabell 5: Språkforståelse og talespråk. Gjennomsnittsskåre for begge utvalg når de svakeste barna er tatt ut.....	50
Tabell 6: Språkforståelse og talespråk. Gjennomsnitt av totalskåre for de adopterte barna fordelt etter adopsjonsland – Asia og Andre land.....	51
Tabell 7: Språkforståelse og talespråk. Totalskåregjennomsnitt fordelt etter adopsjonsalder.....	51
Tabell 8: Språkforståelse hos de ikke-adopterte og hos de adopterte fordelt etter Asia og Andre land.....	56
Tabell 9: Reynells språkforståelse totalskåre fordelt på de enkelte adopsjonsland.....	56
Tabell 10: Språkforståelse hos jenter og gutter.....	57

1 Innledning

Det å bli adoptert innebærer et avbrekk i den naturlige språkutviklingen. Adopsjon forandrer dramatisk livet til de adopterte barna. De må skifte familie, omgivelser, kultur, mat og drikke og ikke minst språk (De Geer 1992). Barnet må lære seg et nytt språk, og mister som regel sitt førstespråk (Berntsen & Eigeland 1986, Hægglund 1987, Lyngstøl 1994, Rygvold 1999b, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvold 1999, Dalen 2003, Roberts m.fl. 2005, Miller 2005). Tilegnelsen av et nytt morsmål er en sårbar prosess, og noen barn kan oppleve vansker i tilegnelsen av det nye språket. Det er stor spredning i forskningsresultater om internasjonalt adopterte barn og språk. De internasjonalt adopterte barna lærer seg ofte det nye språket raskt og får gode dagligspråklige ferdigheter, men en del av barna kan slite med skolespråklige ferdigheter og har vansker med språkforståelsen (Lyngstøl 1994, Berntsen & Eigeland 1986, Rygvold 1998, Rygvold 1999c, Dalen & Rygvold 1999, Dalen & Rygvold 2004). Omfanget av språkvansker hos internasjonalt adopterte barn varierer i ulike undersøkelser. Forskning tyder på at rundt en tredjedel, mellom 20 % og 40 %, av de utenlandsadopterte barna får språklige problemer (Dalen & Sætersdal 1999, Rygvold 1999b). Man har ofte sett frekvensen av språkvanskene i sammenheng med adopsjonsalder, men adopsjonsalder alene har antakelig ikke en avgjørende betydning for utviklingen av et nytt språk (Dalen & Rygvold 2004). Hele den kognitive og språklige utviklingen til det adopterte barnet blir også påvirket av preadopsjonsforhold. Forhold i fødelandet, rundt graviditet, fødsel og barnets første levetid virker inn på barnets utvikling både fysisk og psykisk (Dalen & Rygvold 2004, Miller 2005). Dette er også forhold som adoptivforeldrene ofte får lite informasjon om.

Jeg har knyttet meg til Anne-Lise Rygvolds prosjekt «*Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 til 11 år.*», og som tema for masteroppgaven min har jeg valgt språkforståelse hos internasjonalt adopterte 4 åringer.

Ut ifra teorigrunnlaget har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan er språkforståelsen hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med ikke-adopterte barn i fireårsalderen?

I masteroppgaven fokuserer jeg på internasjonalt adopterte barns språkforståelse, og prøver å finne ut om det finnes forskjeller mellom internasjonalt adopterte barns og ikke-adopterte barns språkforståelse. Jeg kommer til å beskrive tendenser det er mulig å se i utvalget. Reynells språktest blir brukt for å belyse barnas språkforståelse. Fordelen med Reynells språktest er at den gir mulighet til å måle språkforståelse uavhengig av talespråk. Mange andre språktester fokuserer primært på artikulasjon eller syntaks mens Reynell fokuserer på semantiske sider ved språket (Hagtvet & Lillestølen 1985).

Språkforståelse betyr å få mening ut av det som blir sagt og er grunnlaget for all språklig aktivitet (Bishop 1995). Begrepet språkforståelse vil bli operasjonalisert i henhold til deltestene i språkforståelsesdelen i Reynells språktest.

På grunn av oppgavens omfang og tidsaspektet har jeg valgt en kvantitativ metode med deskriptiv design for å belyse problemstillingen. Deskriptiv statistikk blir brukt i dataanalysen. Deskriptiv statistikk kan omfatte blant annet tabeller, grafisk presentasjon og gjennomsnitt (Befring 2002). Datamaterialet blir systematisert og bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science).

I denne oppgaven blir ordet adopsjon brukt synonymt med internasjonal adopsjon og adoptivbarn blir brukt synonymt med de internasjonalt adopterte barn.

Opgaven består av 5 deler. Etter innledningen kommer teorikapittelet. Her beskrives først hva språk er, etterfulgt av en beskrivelse av barnets språkutvikling. Videre omhandles adopsjon, forskning om adopsjon og språk og adopsjon. I metodekapittelet kommer en beskrivelse av forskningsopplegget, og noen refleksjoner, som jeg har hatt

under gjennomføring av prosjektet, samt et kritisk blikk på egen metode og etiske betraktninger. Mine funn presenteres og drøftes fortløpende i oppgavens resultatdel, presentasjon og drøfting av funn. I konklusjonen sammenfattes de viktigste resultatene, etiske betraktninger og tanker om veien videre.

2 Teoribakgrunn

For å belyse problemstillingen skriver jeg først generelt om hva språk og språkforståelse er. I den neste delen av oppgaven beskriver jeg språkutvikling generelt, denne er etterfulgt av et kapittel om adopsjon og et kapittel om adopsjonsforskning med vekt på adopsjon og språk. Preadopsjonelle forhold blir også beskrevet og diskutert.

2.1 Hva er språk?

Språk kan defineres på mange måter. Hvordan vi definerer språk avhenger av i hvilken kontekst vi stiller dette spørsmålet. Jeg velger å vektlegge Blooms og Laheys (1978) beskrivelse av språk.

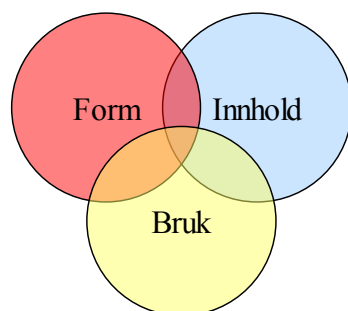
Bloom og Lahey (1978:4) definerer språk på denne måten: «*A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication.*» Språket er et system og i dette systemet blir lyder kombinert til ord og ord til setninger. Kunnskaper individet har om objekter og relasjoner representeres av en språklig kode. Videre er språket en konvensjon. Det betyr at folk som snakker et bestemt språk er enige om at bestemte ord (det vil si koden) refererer til bestemte ting og handlinger.

En sentral side ved språk er at det brukes i kommunikasjon. Rommetveit (1972) vektlegger at kommunikasjon er en aktiv prosess mellom en sender og en mottaker. I denne prosessen har senderen som hensikt å formidle et budskap til mottakeren. Mottakeren tolker budskapet og gir tilbakemelding. Kommunikasjon er derfor en sirkulær prosess. I denne prosessen veksler kommunikasjonspartene mellom å være sender og mottaker (Rommetveit 1972).

Bloom og Lahey (1978) deler språket i tre dimensjoner: innhold, form og bruk. Disse dimensjonene overlapper hverandre. Språkets form består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er system av språklyder og reglene for hvordan disse kan brukes. Morfologi er hvordan ord er bygd opp og hvordan de bøyes. Mens syntaks sier noe om

hvordan ord kan settes sammen i setninger. Under språkets innhold finner vi semantikk, som er ordenes og setningenes betydning. Språkets bruk dreier seg om pragmatikk det vil si hvordan språket brukes og tolkes i sosiale situasjoner.

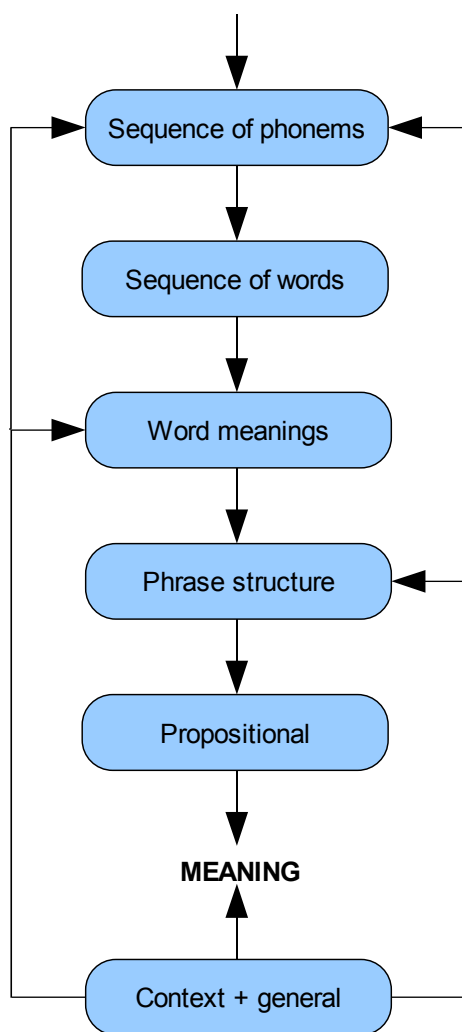
Språkets form, innhold og bruk henger nøye sammen og er ikke atskilte komponenter. Dette illustrerer Bloom og Lahey (1978) ved hjelp av sin språkmodell som vises i Figur 1



Figur 1: Bloom og Lahyes språkmodell. Etter Bloom og Lahey (1978:21).

Bloom og Lahey (1978: 21) sier: «*The integration of content/form/use is knowledge of language.*» Sammenhengen mellom dimensjonene er at språket har et innhold som blir kodet inn i en lingvistisk form slik at det kan brukes til kommunikasjon (Bloom & Lahey 1978, Arnquist 1993, Rygvold 2001).

Allerede i 1932 kom Barlett (Brown 1994) med en enkel, men dekkende definisjon av språkforståelse som «*striving after meaning*». Reynell (Hagtvet & Lillestølen 1985) definerer språkforståelse som evnen til å oppfatte mønstre i verbaliserte stimuli som meningsbærende. Eller sagt med andre ord er språkforståelsen selve avkodingen fra artikulasjonsmønstre til språklig mening. Dette i motsetning til talespråk hvor det er innkodingen fra tanke til artikulasjonsmønstre som er det sentrale. Bishop (1995) understreker at språkforståelse betyr å få mening ut av det som blir sagt, og at språkforståelsen er grunnlaget for all språklig aktivitet. Figur 2 viser Bishops (1997:14) forståelsestrinn fra fonologisk representasjon til mening. Bishop (1997:12) definerer språkforståelse på følgende måte: «*Comprehension involves selecting a meaning from a range of possibilities, rather than simply decoding the meaning.*» Dette kan forklares nærmere for eksempel ved bruk av setningen «*Fisken er på bordet*» – som har forskjellige forklaringer og det finnes flere måter å forstå denne



Figur 2: Forståelsestrinn fra fonologisk representasjon til mening. Etter Bishop (1997:14).

setningen på. Det kan for eksempel være en død eller levende fisk liggende på bordet, men det kan også være en mors påminnelse om at fisken er servert. For å kunne delta i en sammenhengende konversasjon er det ikke nok å bare forstå isolerte setninger. Man må være i stand til å koble en setning med en annen og bygge opp noe som Bishop (1997) kaller en mental modell.

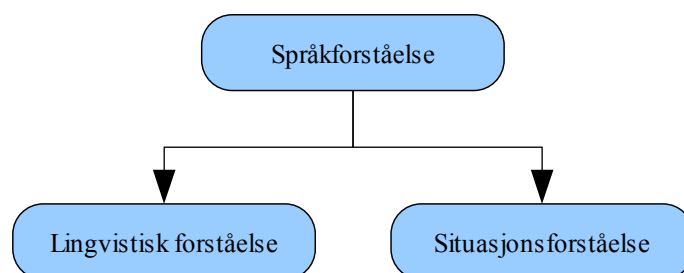
For å forstå hva et ord betyr må barnet trekke ut ordets lydmønster fra tale, barnet må forbinde dette mønsteret med et kjent objekt og lagre det i langtidsminnet (Rygvoid 1999a). Arnquist (1993) beskriver det å produsere og å forstå språket som to forskjellige ting. Han sammenligner språkforståelse med å kjenne igjen en person på et fotografi og språkproduksjon med å huske og kunne si navnet til personen. Miller (2005) understreker at det reseptive språket eller språkforståelse, går

foran det ekspressive språket som er synonymt med språkproduksjon.

Forholdet mellom forståelse og produksjon er også av betydning. Ifølge Tetzchner m.fl. (1993) har forholdet mellom forståelse og produksjon vært relativt lite undersøkt i forskning. Man retter ofte oppmerksomheten mot det barn sier og ikke mot det de forstår. Bloom og Lahey (1978) sier at forståelse og produksjon ikke kan utvikles uavhengig av hverandre. Dette begrunner de med at barnet må bearbeide ord og strukturer for å kunne lære å bruke dem. Samtidig er forståelse og produksjon to forskjellige prosesser som påvirker hverandre.

Tetzchner m.fl. (1993) peker på at det er all grunn til å tro at barns språkforståelse

gjennomgår en utvikling og er forskjellig på forskjellige faser i språkutviklingen. Samtidig understreker de at barns forståelse er vesensforskjellig fra den voksnes forståelse. Det skilles mellom to typer av forståelse som vises i Figur 3.



Figur 3: Modell over språkforståelse basert på Tetzchner m.fl. (1993). Egen modell.

Lingvistisk forståelse innebærer at man tolker språket ut fra lingvistisk kunnskap, mens situasjonsforståelse innebærer at man tolker språket i lys av situasjonen.

Tetzchner m.fl. (1993) nevner at barns tidlige språkforståelse kan være vanskelig å undersøke fordi den i stor grad er situasjonsavhengig. Barns språkforståelse er i stor grad basert på kunnskap om hva som pleier å hende. Strohner & Nelson (Tetzchner m.fl. 1993) snakker om sannsynlighetsstrategien i barns tidlige språkforståelse – barn tolker språklige strukturer på bakgrunn av hva som er det mest sannsynlige i virkeligheten. For eksempel setningene «Ballen trekker vogna» og «Vogna trekker ballen». Det å tolke og å forstå passive setninger riktig kan være en utfordring for barn helt opp til skolealder (Bjørnlykke 1996). Dewart (Tetzchner m. fl. 1993) fant ut at barn som var 3-4 år gamle ikke forstod setningen: «Katten ble bitt av anda» når de ble bedt om å utføre handlingen.

Språkforståelse har en sammenheng med «her og nå» språket som er et språk som refererer til tilstedeværende objekter og hendelser, og som barn forstår før de forstår språk som handler om objekter, hendelser og relasjoner som ikke er knyttet til den aktuelle situasjonen (Tetzchner m.fl. 1993). Og som ser ut til å samsvare med «der og da» språket.

2.2 Språkutvikling

Barn lærer språket uten noen form for formell læring eller bevissthet om språkets underliggende logikk (Rygvoild 1999b). Normalt utrustede barn tilegner seg språk i

løpet av noen få år i stor grad på samme måte verden over, uavhengig av intelligens og uten formell instruksjon (Simonsen & Christensen 2000, Smith & Ulvund 1999).

Høigård (1999) snakker om behovet for å forstå og uttrykke seg som en viktig motivasjon i språkinnlæringen. Bloom og Lahey (1978: 23) påpeker at: «*Children learn language as they use language, both to produce and understand messages.*»

Smith & Ulvund (1999) snakker om «bagasje» barnet har med seg når det skal lære seg et språk. Bagasjen inneholder kognitiv og sosial kunnskap. Denne kunnskapen kan være medfødt eller stamme fra tidligere erfaringer. Språklig utvikling og fungering henger nøye sammen med kognitiv utvikling fordi språket er en integrert del av barnets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling (Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvold 1999). Kognisjon kan beskrives som et begrep som omfatter utvikling av ulike mentale prosesser som for eksempel begrepsutvikling, symbolsk forståelse, oppmerksomhet og minne (Andersson & MacDowall 1986). Nelson (1996: 3) sier at «... *language is a catalyst of cognitive change during early to middle childhood.*» Også ifølge Hagtvet & Lillestølen (1985) er intellektuelle prosesser av kritisk betydning for utvikling og bearbeiding av språk.

Behaviorisme var en viktig språkutviklingsteori i 1950-årene (Rygvold 2001). Ifølge behaviorisme er språklæring helt avhengig av miljøet og språket læres ved betinging – det vil si at barnet lærer seg nye ord gjennom at mennesker i dets nærhet gir en positiv forsterkning (Arnquist 1993). Forskeren Chomsky hevdet i 1960-årene at barn er utstyrt med en medfødt språkevne, det vil si at språktilegnelsen er en biologisk styrt ferdighet (Simonsen & Christensen 2000, Arnquist 1993, Høigård 1999, Rygvold 2001). Språket er altfor komplekst til å kunne tenke seg å være innlært (Arnquist 1993). I 1980-årene ble søkelyset rettet mot betydningen av det sosiale samspillet i språkutviklingen (Rygvold 2001). Barnet bruker språket sosialt og etter hvert blir språket til indre tale og brukes i tenkning (Vygotsky 2001). Vygotsky (2001) antar at språket styrer den kognitive utviklingen. Han framhever betydningen av kulturarv og sosialt samspill. Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle – fra det ytre til det indre (Vygotsky 2001). Språket er et sosialt fenomen som utvikles for at mennesker skal kunne kommunisere med hverandre. Dette i motsetning til Piaget, som mente at

utviklingen går fra det individuelle til det sosiale (Arnquist 1993). Språket er i begynnelsen sosialt og kommunikativt og utvikles senere til egosentrisk språk. Senere utvikles det egosentriske språket til indre tale. Det egosentriske språket blir i førskolealder et viktig instrument for å utvikle tanken. Barnet kan gjennom språket styre og planlegge sine handlinger. Vygotsky (2001) beskriver språkutviklingen som en prosess hvor språket i større og større grad blir et redskap for tanke og en støtte for læring.

Ingen av disse teoriene kan alene forklare det komplekse ved barns språktilegnelse, fordi språkinnlæring er et komplisert samspill mellom mange faktorer (Rygvoid 2001). Forskerne er i dag uenige om det er en spesifikt språklig evne som ligger til grunn for språkutviklingen eller om språkutviklingen er en integrert del av barnets mer generelle kognitive utrustning (Simonsen & Christensen 2000). Imidlertid påpeker Simonsen & Christensen (2000) at det er enighet om at barnet har medfødte forutsetninger for å tilegne seg språk, men språkinnlæring skjer ikke uten trening og aktiv innsats fra barnets side.

Barnet lærer seg ikke språket ved imitasjon alene men gjenskaper språket selv (Simonsen & Christensen 2000). Høigård (1999) sier noe av det samme nemlig at barn gjør mer enn å imitere når de lærer seg språket – det ser vi for eksempel ved at de bruker bøyingsformer og ordsammenstillinger som de ikke har hørt andre bruke, som for eksempel gådde, muser og huser.

I litteraturen (Tetzchner m.fl. 1993, Rygvoid 1999a, Söderbergh 1985, Andersson & MacDowall 1986) beskrives språkutviklingen i stadier uten at disse er klart avgrenset fra hverandre. I den neste delen av oppgaven kommer jeg kort til å beskrive de forskjellige stadiene i språkutviklingen fra fødselen av fram til 4-5-årsalderen. Jeg har valgt en slik fordeling for oversiktens skyld, men er klar over at det å snakke om ulike trekk ved ulike alderstrinn til en viss grad kan bli feil, fordi barn er forskjellige og utvikler seg i forskjellig tempo.

2.2.1 Det første leveåret – førspråklig periode

Tilegnelsen av språk begynner fra fødselen av. Barnets første leveår kalles for en førspråklig periode (Rygvold 1999a, Tetzchner m.fl. 1993, Messer 1999) fordi barnet ikke bruker symboler for kommunikasjon ennå (Tetzchner m.fl. 1993). I denne førspråklige perioden er tidlig interaksjon mellom omsorgspersonene og barn spesielt viktig (Tetzchner m.fl. 1993, Messer 1999). De tidlige signalene et barn kommuniserer med er gråt og smil. De første lydene, som ikke er gråt, kommer i 2-3-månedersalderen og kalles godlyder (Tetzchner m.fl. 1993). Barnet har lært å delta i en slags konversasjon med omsorgspersoner som kalles protokonversasjon (Andersson & MacDowall 1986, Söderbergh 1985). Språkmiljøet har betydning for språkutvikling. Overtolkningsteorien går ut på at foreldrene reagerer på barns aktiviteter som om de var kommunikative. Det fører til at barna lærer å bruke aktivitetene på en kommunikativ måte (Tetzchner m.fl. 1993).

Babbling begynner ved 6-månedersalderen. Da snakker vi om marginal babbling - vokale lekelyder, lange segmenter av konsonant- og vokallignende lyder. Neste bablestadiet varer fra 6 til 10 måneder og kalles reduplisert babbling som er serier med konsonant-vokal- stavelser som ligner på hverandre. Rundt 1-årsalderen begynner en ny fase med mer varierte bablelyder, denne fasen kalles ikke-reduplisert babbling (Tetzchner m. fl. 1993).

Når barnet lærer seg språket må det lære å knytte ord og ytringer sammen med de relevante objektene og hendelsene i omgivelsene (Smith & Ulvund 1999). Fra 10-månedersalderen begynner barnet å peke og dette blir mer og mer vanlig etter 12-månedersalderen. Peking er omtalt som den mest entydige form for førspråklig kommunikasjon (Tetzchner m.fl. 1993).

2.2.2 Det andre og det tredje leveåret

De fleste barn sier sine første ord mellom 8 og 17 måneder (Söderbergh 1985). Protoord er de første språklige nyskapninger barnet lager. De kan ligne men trenger ikke å ligne voksnes ord (Tetzchner m.fl. 1993). Mellom 1 og 2 år er barnets ordforråd

rundt 50-ord (Rygvoid 1999a). Ved 16-månedersalderen klarer barnet å forstå ca. 210 ord (Sundby 2002) men variasjon er stor. Sundby (2002) påpeker at etter 20 måneders alder kjenner barn så mange ord at det er vanskelig å registrere hvor mange ord barnet kan. Smith & Ulvund (1999: 369) sier følgende om de første ordene barnet lærer:

«Ervervelsen av de 15-25 første ordene er en langsom og vanskelig prosess, som synes å ha nære forbindelser med babling. Først etter at barn har oppnådd et repertoar på 40-50 ord, skyter ordtilegnelsen fart.» Fra barnet er 2 ½ år til 3-årsalderen er veksten i ordforrådet stor. Barnet lærer flere funksjonsord som preposisjoner, artikler og konjunksjoner (Rygvoid 1999a). Smith & Ulvund (1999: 359) påpeker at *«vokabularspurten er blitt satt i sammenheng med barns kognitive utvikling.»*

Språket til en 2 åring er fremdeles preget av «her og nå» situasjonen. Når barn setter ord sammen bruker de såkalt telegrafisk tale eller telegramstil hvor de sier 2 eller 3 ord uten grammatiske bøyninger for eksempel «pappa bil» istedenfor «pappas bil» (Sundby 2002).

Overgang til flerordsytringer er et sentralt skille i barns språkutvikling (Tetzchner m.fl. 1993). Ifølge Rygvoid (1999a) er dette starten på den syntaktiske utviklingen. Barnet lærer også flere former og bøyninger av ord. Barnet bøyer ord regelmessig som for eksempel muser, huser og gådde. Slike bøyninger kalles «barnegrammatikk» (Rygvoid 1999a).

Fra 3-årsalderen blir barnets setninger lengre og mer komplekse og de regelmessige bøyninger forsvinner (Rygvoid 1999a). Barnet bruker de fleste pronomen. I treårsalderen har barna fått en gjennomsnittlig ytringslengde på ca. fire ord. Da er de i stand til å delta i dialoger med voksne på en mer likeverdig måte. Det vil også være mulig å få til en dialog om et emne, og barna vil som regel føye ny informasjon til temaet (Smith & Ulvund 1999).

2.2.3 Det fjerde og femte leveåret

Det som kjennetegner språket til en 4-åring er at hun behersker språkets viktigste komponenter (Bishop 1997, Rygvoid 1999a, Hagtvatn 2004). Ifølge Bishop (1997)

mestrer den gjennomsnittlige 4 åringen fonologiske ferdigheter, grammatikk, semantikk og pragmatikk. Bruun (1993:104) karakteriserer 4-5-årsalderen slik: «*Dette er alderen da alt overdrives. Alt er kjempestort, noe har hendt tusen millioner ganger, storebror er den sterkeste i verden og så videre.*» Bjørnlykke (1996) beskriver perioden fra 3 til 7 år som «der og da» språk, mens språket til yngre barn karakteriseres som «her og nå» språk.

Fonologisk utvikling til barn i 4-5-årsalderen har kommet forholdsvis langt. Barnet tilegnet seg hverdagsspråkets uttale (Rygvoid 1999a, Bjørnlykke 1996, Hagtvvet 2004) og ifølge Paul (2001) er barnets tale 100 % forståelig, selv om barnet fremdeles kan slite med å uttale enkelte lyder.

Når det gjelder semantisk utvikling så har barnet fått større ordforråd (Rygvoid 1999a) og Miller (2005) påpeker at 4 åringer har vokabular på ca. 1500 ord og bruker 4- til 5-ords ytringer. Hun sier videre at barnet kan grunnleggende former – sirkel og firkant og grunnleggende farger. Et viktig trekk ved ordforrådet til 5-åringer er at begrepene ofte er diffust organisert. Begrepsinnholdet er situasjonsstyrt og ordenes mening blir fremdeles i stor grad bestemt av sammenhengen de forekommer i (Hagtvvet 1997).

Bjørnlykke (1996) peker på at barnets språk begynner å ligne voksenspråket både når det gjelder grammatikk og setningskonstruksjoner. Men samtidig ser det ut som om språket til barn i denne alderen fungerer på en annen måte enn hos voksne. Barnet begynner å bruke mer komplekse setninger og bruker flertall og fortid, setningene er lengre enn før og barnet bruker preposisjoner og konjunksjoner (Bruun 1993, Paul 2001). Rygvoid (1999a) fremhever at 4-åringer bøyer ordene riktigere enn før og mestrer ulike setningsstrukturer.

Barnet kan følge ordre og retninger, selv om målobjektet ikke er til stede (Bruun 1993, Miller 2005). Barnet har samtidig en større evne til å løse problemer og konflikter ved hjelp av språket (Bruun 1993), og kan snakke om ting abstrakt og fantasifullt (Miller 2005). Paul (2001) fremhever at barnet i 4-5-årsalderen kan navn og lyd på bokstaver, kan tall og grunnleggende telling og bruker konjunksjoner – slik som når, så, fordi, hvis og klarer å dele ord i stavelser. Hagtvvet (1997) peker på forskjellig bruk av

årsakskonjunksjonen «fordi» hos voksne og femåringer. I motsetning til voksnes bruk av «fordi» mangler femåringers språk ofte en klar årsaksbetydning.

Fire – fem åringer klarer å stille spørsmål for å oppklare misforståelser i dialog med andre (Hagtvet 2004, Paul 2001). Språkforståelsen til 4-5-åringer er mer situasjonsuavhengig (Rygvoid 1999a) sammenliknet med yngre barn. Barnet forstår det meste av det som sies hjemme og i barnehagen og kan fortelle om det som har skjedd. (Miller 2005). Hagtvet (2004) peker på at det er forskjell mellom ord og ytringer barnet forstår og dem det bruker. Barnet bruker ikke alle ordene det kan aktivt i tale.

Barnet har også større evne til å bruke fantasi i lek, og leker med ord og rytmer og lager rim (Bruun 1993). Bruun (1993) karakteriserer 4-5-årsalderen som den mest språklig aktive perioden i førskolealder. Barnet spør mye, spør om hvordan og hvorfor (Miller 2005). Samtidig snakker barnet mye om det det er opptatt av. Barnet fabulerer, og grensen mellom fantasi og virkelighet er ofte flytende (Bruun 1993).

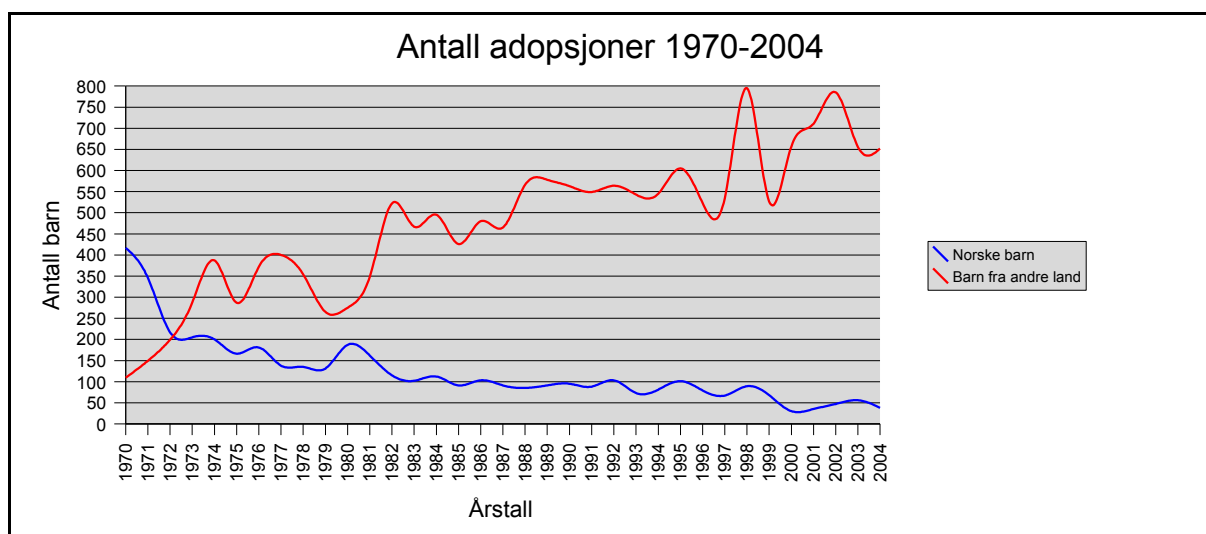
Paul (2001) hevder om pragmatisk utvikling at 4-5-åringer bruker hint uten å nevne intensjonen bak det de vil. Barnet kan for eksempel si «*Dette lukter godt!*», istedenfor å si «*Jeg vil ha kake*». Også Hagtvet (2004) påpeker at barna i denne alderen bruker språket aktivt og påvirkende. Barnet klarer å fortelle en historie i rekkefølge og med handling, men ofte uten en avslutning. Barnet klarer å spørre for å oppklare misforståelser (Hagtvet 2004, Paul 2001). Miller (2005) påpeker i likhet med Paul (2001) at barnet i 4-5-årsalderen kan konsentrere seg om en kort historie og kan svare på spørsmål om historien. Hva som er akseptabel pragmatisk kompetanse varierer fra miljø til miljø og også fra kultur til kultur (Hagtvet 2004).

Motorisk utvikling er viktig i hele perioden fra 3 til 7 år – hoppe, sykle, stå på ett bein, gå i trapper (Bruun 1993, Hagtvet 2004). I 4 til 5-årsalderen blir også syn og hørsel stadig viktigere. Barnet klarer å se likheter og ulikheter, som for eksempel forskjellige former og farger, og klarer ifølge Bruun (1993) å gruppere erfaringer etter dette. Barnet kan også snakke samtidig som det gjør noe annet – for eksempel kle på seg eller spise (Bruun 1993) noe barnet ikke mestret på tidligere utviklingstrinn.

I neste del av oppgaven beskrives og drøftes relevante problemstillinger knyttet til adopsjon og adopsjonsforskning.

2.3 Adopsjon

Begrepet adopsjon kommer av det latinske ordet «*adoptare*» som betyr «å anta som sitt eget.» Adoptanten får i henhold til norsk lov foreldremyndighet over barnet, blir dets verge og har forsørgerplikt. Adoptivbarnet får samme rettsstilling som adoptivforeldrenes biologiske barn (Barne- og familiedepartementet 2005, Statistisk sentralbyrå 2006a). Det finnes flere private adopsjonsforeninger – Verdens barn som ble stiftet i 1969 og Adopsjonsforum som ble stiftet i 1970 (Dalen & Sætersdal 1992 og 1999) og InorAdopt som ble stiftet i 1981 (InorAdopt 2006). Figur 4 viser utviklingen av forholdet mellom innenlands og utenlandsadopsjon i Norge fra ca. 1970 til 2004.



Figur 4: Antall adopsjoner av norske og utenlandske barn i perioden 1970-2004. Kilde: Statistisk Sentralbyrå. Egen graf.

Som det fremgår fra Figur 4 viser ble like mange norske som utenlandske barn adoptert i begynnelsen av 1970-tallet. Siden den gang har adopsjon fra utlandet økt. Dette har sammenheng med nye sosiale og økonomiske forhold, slik som mer tilgjengelige prevensjonsmidler og at det er større aksept for å være alenemor. Dermed ble det færre norske barn som kunne adopteres. Barnløse som ville adoptere måtte

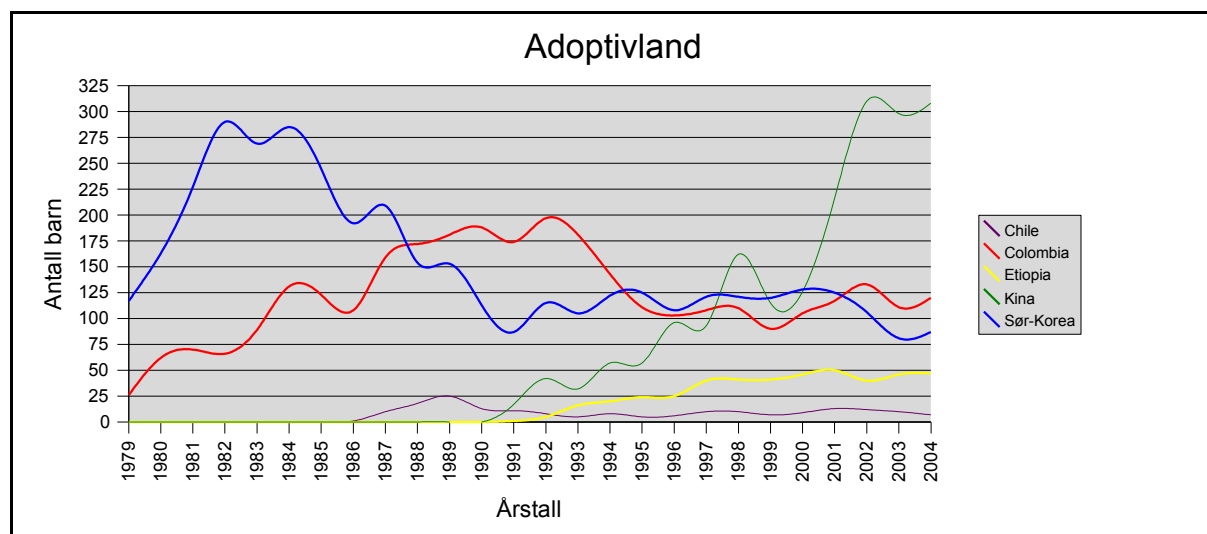
finne nye veier (Dalen & Sætersdal 1992 og 1999). I 2004 var det i underkant av 700 barn som ble adoptert fra utlandet. De skandinaviske landene mottar uproporsjonalt mange adoptivbarn sammenliknet med andre land i verden. Norge har størst antall av internasjonalt adopterte barn i verden i forhold til folketallet. Ca. 1 % av årlige «fødsler» er internasjonalt adopterte barn, og det adopteres flere jenter enn gutter (Dalen & Sætersdal 1992 og 1999, Miller 2005, Statistisk sentralbyrå 2006b).

Dalen & Sætersdal (1992) bruker betegnelsene usynlig og synlig adopsjon. Med usynlig adopsjon mener de adopsjoner innen ett og samme land, hvor foreldrene og adoptivbarna ikke skiller seg fra hverandre med hensyn til utseende og rasetilhørighet. Synlig adopsjon er adopsjon som blir foretatt over land og rasegrenser. I land som England og USA hvor adopsjonsorganisasjonene jobber ut fra prinsippet «*same race – same culture*» har disse synlige adopsjoner en politisk dimensjon. Holdninger til adopsjoner over land- og rasegrenser har vært mer negative her enn i Skandinavia (Dalen & Sætersdal 1999). De fleste adopsjoner i Norge er i dag synlige adopsjoner.

Adoptivfamilier er stabile familier (Botvar 1994, Miller 2005) og har langt lavere skilsmisseprosent enn familier med biologiske barn (Dalen & Sætersdal 1999). Adoptivforeldre skiller seg ut fra foreldre med biologiske barn ved at de har høyere utdanningsnivå og noe bedre økonomi og høyere alder (Rygvold 1998, Dalen & Sætersdal 1999, Botvar 1994). Miller (2005) og van IJzendoorn, Juffer & Klein Poelhuis (2005) understreker at det samme finner man for adoptivforeldre i USA, som ofte er fra middel eller overklasse og har høyere sosioøkonomisk status enn foreldre med biologiske barn. Groza, Ryan & Cash (2003) påpeker noe av det samme. Ifølge dem er adoptivfamiliene i USA økonomisk stabile, middelaldrende og lever i stabile parforhold.

Figur 5 viser utviklingen av antall internasjonalt adopterte barn fordelt etter land som er med i mitt utvalg. Adopsjoner fra Kina begynte først i begynnelsen av 1990-tallet, men har tatt seg fort opp. I 2004 var Kina det største adopsjonslandet. Chile er det giverlandet med færrest adopsjoner, selv om Etiopia også har relativt få adopsjoner. Men her er det en stigende tendens. På 1980-tallet var Sør Korea et stort giverland,

men adopsjonstallene har sunket fra begynnelsen av 1990-tallet. Antall adopsjoner fra Colombia har også sunket fra 1990-tallet.



Figur 5: Antall internasjonalt adopterte barn ankommet gjennom de norske adopsjonsforeningene i perioden 1979 – 2004 fordelt etter adopsjonsland. Kilde: Statistisk sentralbyrå. Egen graf.

2.4 Forskning om adopsjon

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på forskning om adopsjon med vekt på tilpasning og skole som relevante innfallsvinkler. Forskning om språk og adopsjon blir beskrevet og drøftet i underkapittelet 2.5. «Språk og adopsjon».

Den tidligste adopsjonsforskningen var direkte knyttet til arv- og miljøproblematikken (Dalen & Sætersdal 1992). Mye av seinere skandinavisk forskning har dreid seg om identitet og tilpasning (Pruzan 1977, Gardell (Andresen 1989), Dalen & Sætersdal 1992)), om skole (Pruzan 1977, Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999 og 2004) og om språk (Berntsen & Eigeland 1986, Lyngstøl 1994, Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999 & 2004). Dette i motsetning til USA hvor man tidligere har hatt et snevrere fokus rettet mot etnisitet og tilhørighet. Imidlertid har fokus i den nyeste amerikanske adopsjonsforskningen forandret seg de siste årene. Mye av den amerikanske adopsjonsforskningen i de senere år har dreid seg om språkutvikling, språkvansker, tilpassningsvansker og atferdsvansker hos de internasjonalt adopterte barna (Pallier m.fl. 2003, Glennen & Masters 2002, Glennen & Bright 2005, Glennen,

Rosinsky-Grunhut & Tracy 2005, Pollock & Price 2005, Roberts m.fl. 2005). Mange amerikanske undersøkelser dreier seg om adoptivbarn fra Øst-Europa i hovedsak fra Romania og Russland (Glennen & Masters 2002, Gindis (Geren, Snedeker & Ax 2005), Glennen & Bright 2005, Glennen, Rosinsky-Grunhut & Tracy 2005, Groze & Ileana (Roberts m.fl. 2005)).

Dalen & Sætersdal (1999) betegner adopsjonsforskning som et følsomt forskningsfelt fordi adopsjon berører menneskets privatliv. Fokus på adoptivbarnas opprinnelse kan virke stigmatiserende, særlig med tanke på sterkt belastet kriminelt miljø, psykisk sykdom eller mulig narkotika- og alkoholmisbruk hos foreldrene (Dalen & Sætersdal 1999, Miller 2005).

Dalen & Sætersdal (1999) snakker om et adopsjonstriangel hvor man står i et spenningsforhold mellom biologiske foreldre, adoptivbarnet og adoptivforeldre. Biologiske foreldre er ofte en enslig mor som ikke kan ta vare på barnet sitt, mens adoptivforeldrene er sosialt velstående. Adoptivbarnet er det forlatte barnet.

De tre gruppene i adopsjonstriangelet kan være mulige informanter i adopsjonsforskning. Men det kan finnes flere grupper slik som adoptivbarnets lærere, leger og venner som ikke er med i denne triangelen. Adopsjonsforskning kan ta utgangspunkt i adopsjonstriangelet. De fleste forskerne har ifølge Dalen & Sætersdal (1999) henvendt seg til adoptivforeldre i sine forskningsprosjekter. Det er sjeldent at man har tatt utgangspunkt i de biologiske foreldrene fordi de ofte er ukjente. Og kanskje også med tanke på mulig stigmatisering (Dalen & Sætersdal 1999, Miller 2005). Det er først fra midten av 1980-tallet at de adopterte selv ble benyttet som informanter. I Skandinavia har man også henvendt seg til lærere, leger og annet helsepersonell (Dalen & Sætersdal 1999, Pruzan 1977, Gardell (Andresen 1989)).

I neste del av oppgaven blir relevant skandinavisk og amerikansk adopsjonsforskning gjennomgått. Forskningen om språk vies mest oppmerksomhet med hensyn til oppgavens tema. Forskningen om språk blir gjennomgått i del 2.5. «Språk og adopsjon.»

2.4.1 Tilpasning

Den tidligste adopsjonsforskningen dreide seg i stor grad om barnas tilpasning til den nye familien, og om hvordan de adopterte barna og foreldrene opplevde situasjonen (Pruzan 1977, Dalen & Sætersdal 1992). Men også om hvordan utviklingen, ofte inkludert språkutviklingen, til adoptivbarna har vært (Berntsen & Eigeland 1986, Lyngstøl 1994, Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999 og 2004).

Dalen & Rygvold (2004) fant i sin studie at de adoptivbarna som har vansker med språkutvikling har hatt signifikant større omstillingsvansker enn barn uten slike problemer. Jo større vansker barna hadde med språkutviklingen, desto flere omstillingsvansker hadde de hatt. De fant en sammenheng mellom omstillingsvansker og problematferd. Problematferd ble ikke påvirket av adopsjonsalder.

Gardell (Andresen 1989) og Pruzan (1977) var blant de første som undersøkte adoptivbarnas tilpasning til sin nye situasjon. Pruzan (1977) gjennomførte en dansk større studie av adoptivbarn og deres tilpasning til familien og til skolen. Hun intervjuet foreldrene og lærerne til 168 koreanske adoptivbarn, som var i alderen 8-12 år da undersøkelsen fant sted. En tredjedel av foreldrene i hennes studie forteller om tilpasningsvansker den første tiden i familien. Pruzan (1977) så nærmere på forholdet mellom adopsjonsalder og tilpasningsvansker og konkluderte med at det ikke var noen sammenheng mellom disse to. Også Gardell (Andresen 1989) i Sverige gjennomførte i 1979 en større studie av adoptivbarn og deres tilpasning. Gardell (Andresen 1989) fant at de fleste barna hadde hatt tilpasningsproblemer og problemenes omfang og varighet var økende med adopsjonsalder. Hun hadde et utvalg på 207 barn adoptert fra Korea, brukte intervju som metode og intervjuet både foreldrene og adoptivbarna personlig. En lærer og helsesøster ble intervjuet på telefon. Ifølge Gardell (Andresen 1989) hadde de fleste barna hatt tilpasningsproblemer, og problemenes omfang og varighet var økende med adopsjonsalder.

I motsetning til disse funnene fant Dalen & Sætersdal (1992) at de fleste adoptivbarn er uten tilpasningsproblemer. De gjennomførte en todelt undersøkelse av adoptivbarn fra India og Vietnam. De sendte spørreskjema til foreldre til 182 barn i alder fra

førskolealder til 17 år. Blant tilpasningsproblemer nevnes klenging, søvnproblemer og oppmerksomhetssøking. Type og hyppighet av tilpasningsproblemer var avhengig av alderen ved ankomst. Desto høyere adopsjonsalder, desto flere tilpasningsproblemer. Det er i samsvar med Gardell (Andresen 1989) som i likhet med Dalen & Sætersdal (1992) konkluderer med at desto høyere adopsjonsalder desto større tilpasningsproblemer. Dalen & Rygvolds (2004) studie bekrefter også at tilpasningsvansker ser ut til å ha sammenheng med adopsjonsalder. Imidlertid konkluderer Pruzan (1977) i sin undersøkelse at adopsjonsalderen ikke har noen betydning for om adoptivbarna får problemer eller ikke. Som del to i undersøkelsen har Dalen & Sætersdal (1992) intervjuet 41 adopterte ungdommer og deres foreldre. Ungdommene var adoptert fra Korea og var 17 år gamle da undersøkelsen ble gjennomført. Mange av ungdommene hadde en vanskelig tilpasningsperiode som barn, men det gikk bra med dem etter hvert.

Alle de overnevnte forskerne brukte intervju som metode for å belyse adoptivbarnas tilpasningsvansker. I forskning om skole og språk, som blir beskrevet seinere i oppgaven, har man i større grad benyttet spørreskjema og resultater på forskjellige tester.

Det synes å være enighet om at adoptivbarna opplever en del tilpasningsvansker den første tiden i familien. Tilpasningsvanskene ser ut til å være avhengig av adopsjonsalder.

2.4.2 Skole, skolemestring og skolefungering

Adoptivbarns tilpasningsvansker kan vise seg på skolen. Ifølge studien til Pruzan (1977) var de fleste barna veltilpasset på skolen og hadde ikke flere faglige problemer enn den ikke-adopterte kontrollgruppen. Dalen & Sætersdal (1992) fant i motsetning til Pruzan (1977) at det er sprikende resultater i adoptivbarnas skoleprestasjoner med stor spredning innenfor adoptivgruppen. Det samme viser forskningen til Dalen & Rygvold (1999). Dette kan tyde på at man må være varsom med å regne ut gjennomsnitt av resultatene fordi dette kan dekke over en stor spredning innenfor gruppen. Adoptivbarna som gruppe har i undersøkelsen til Dalen & Sætersdal (1992)

dårligere skoleprestasjoner enn norskfødte barn. Vanskene forekommer blant barn med ulike adopsjonsalder og har sammenheng med lave skoleprestasjoner – særlig i matematikkfaget. Også Dalen & Rygvold (1999) fant lave skoleprestasjoner og vansker i matematikk i sin studie. De undersøkte 193 familier til adoptivbarn fra Korea og Colombia i alderen 11-16 år. De fant ut at det var større forskjeller mellom jenter og gutter enn mellom adopterte og ikke-adopterte barn i utvalget. Jentene skårer signifikant høyere enn guttene i faglige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter. Imidlertid er det også signifikante forskjeller mellom norskfødte og adopterte i faglige ferdigheter og matematikk. Spredningen innen gruppen internasjonalt adopterte var svært stor, som samsvarer med undersøkelsen til Dalen & Sætersdal (1992). Mange av de adopterte klarer seg svært bra på skolen, men mange har også svært lave prestasjoner. Også her kan det virke tilslørende å regne ut gjennomsnittresultater på grunn av stor spredning innenfor adoptivgruppen.

Også en undersøkelse av kinesiske barn fant stor spredning i resultater. Dalen & Rygvold (2004) har gjennomført en undersøkelse av 403 kinesiske adoptivbarn i førskolealderen og 75 kinesiske adoptivbarn i skolealder. De fant ingen signifikante forskjeller mellom barn adoptert fra Kina og den ikke-adopterte kontrollgruppen. Imidlertid var det en langt større spredning innen den adopterte gruppen. Den store spredningen innenfor gruppen er i samsvar med tidligere resultater til Dalen & Sætersdal (1992) og Dalen & Rygvold (1999). Dalen & Rygvold (2004) fant videre ut det var ikke var noen sammenheng mellom adopsjonsalder og barnas skoleprestasjoner.

Glennen & Bright (2005) i USA har gjennomført en studie av 46 skolebarn som var adoptert fra Øst-Europa, og som tidligere ble undersøkt av Glennen & Masters (2002) i 2 eller 3-årsalderen. Fem år seinere er barna fra 6 til 9 år gamle. Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer til foreldre og lærere. Foreldrene rapporterer at 17,4 % av barna får spesialundervisning på skolen. Dette er i samsvar med Dalen & Rygvold (1999 og 2005) som fant at de adopterte fikk mer spesialundervisning enn de ikke-adopterte og forskjellene var signifikante. Glennen & Bright (2005) fant videre ut at 54,5 % av barna i deres studie har en eller flere diagnoser. Den diagnosen som er

opptrer hyppigst er ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Denne diagnosen har 25 % av adoptivbarna, flest gutter. 11,4 % av barna har lærevansker og språkvansker.

Det som synes å være felles for mange av studier er en stor spredning i adoptivbarnas resultater. Å regne ut gjennomsnittresultater kan skjule at det kan være barn som strever. Derfor er det en fare i at disse barna ikke får den hjelpen og den tilretteleggingen de har behov for.

I neste del av oppgaven skriver jeg først om språk og adopsjon, deretter blir forskning om adoptivbarn og språk gjennomgått. Til slutt beskrives preadopsjonelle forhold som kan ha betydning for adoptivbarnas seinere utvikling.

2.5 Språk og adopsjon

2.5.1 Overgang til nytt språk

Adoptivbarnet skal bli en del av en ny familie, lære seg et nytt språk og en ny kultur. Det er en krevende tilpasnings- og læringsoppgave (Rygvoid 1998, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvoid 1999). Hene (1987) kaller dette en forandring av hele livssituasjonen til de adopterte barna. Miller (2005:6) uttrykker det samme på denne måten: «*Adoption crosses some unusual bridges: culture, race, religion, and socioeconomic status.*» Berntsen & Eigeland (1989) påpeker blant annet at kroppsspråket (gester, miner osv.) er helt forskjellig enn det barnet kjenner fra hjemlandet.

Adoptivbarna opplever en overgang til nytt språk som kan være vanskelig. Det å bli adoptert innebærer et avbrekk eller brudd i den naturlige språkutviklingen (Hägglund 1987, Rygvoid 1998, Dalen 2003). Barnet må lære seg et nytt språk og mister som regel sitt førstespråk (Berntsen & Eigeland 1986, Hägglund 1987, Lyngstøl 1994, Rygvoid 1999b, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvoid 1999, Dalen 2003, Roberts m.fl. 2005, Miller 2005). Bruddet i språkutvikling er ikke absolutt fra den ene dagen til den neste (Hene 1987, De Geer 1992). I en overgangsperiode bruker barna

språk- og kommunikasjonsstrategier de allerede har (De Geer 1992, Rygvold 1998, Dalen & Rygvold 1999). Noen barn har en stille periode rett etter adopsjonen, hvor de ikke bruker språket (De Geer 1992, Roberts m.fl. 2005).

De internasjonalt adopterte barna lærer seg ofte det nye språket raskt (Berntsen & Eigeland 1986, Hene 1987, De Geer 1992, Dalen & Sætersdal 1992 og 1999, Dalen & Rygvold 1999, Dalen 2003, Glennen 2005, Miller 2005, Roberts, Pollock & Krakow 2005), begynner å produsere nye ord i rask tempo (Berntsen & Eigeland 1986, Glennen & Masters 2005) og får gode dagligspråklige ferdigheter. Imidlertid kan en del av barna slite med skolespråklige ferdigheter og kan ha vansker med språkforståelsen (Berntsen & Eigeland 1986, Lyngstøl 1994, Rygvold 1998 og 1999c, Dalen & Rygvold 1999 og 2004).

Dalen & Rygvold (1999) peker på at den raske bruken av aldersadekvate norske ord og uttrykk kan ha sammenheng med imitasjon i språkinnlæring. Med dette menes at adoptivbarna lærer og bruker fraser og setninger korrekt uten at de gjenkjenner de ulike lingvistiske trekkene i norsk. Barna klarer ikke å kombinere disse på en slik måte at de virkelig behersker ord og grammatiske regler (Dalen & Rygvold 1999). Barn er motivert til å kommunisere med sine adoptivforeldre og dette kan føre til at de lærer ord og setninger overfladisk uten at de har «semantisk dekning» for sine ytringer. Det kan se ut som om læring av språkets form (fonologi og syntaks) ikke er i takt med læring av språkets mening (Dalen & Rygvold 1999, Dalen & Sætersdal 1999). Ifølge Rygvold (1999b) er imitasjon i språklæringen mer utbredt blant adopterte enn blant norskfødte barn. Hene (1987) og De Geer (1992) sammenligner læring ved imitasjon med tilegnelse av et andrespråk. Når vi tilegner oss et fremmedspråk er det vanlig at vi lærer fraser og setninger utenat. Dette gir oss en rask mulighet for å kommunisere med omgivelsene. Imitasjon kan i mindre grad forklare språkutviklingen, men er viktig i ordlæringen. Også ifølge Bishop (Rygvold 1999b) er ikke imitasjon det sentrale, men et supplement til andre former for ordlæring. I tradisjonen til Vygotsky spiller også imitasjon i språkinnlæring en sentral rolle (Hagtvet 2004). På overflaten kan det ofte se ut som om adoptivbarn har gode kommunikasjonsferdigheter og bruker språket helt korrekt, men bak kan det skjules språklige problemer. For å beskrive dette bruker man

begrepet «språkfasaden blender» (Sætersdal & Dalen 1991, Ryggvold 1999b og 1999c, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Ryggvold 1999, Miller 2005). Språkutviklingen kan også sees som en kreativ prosess og ikke bare ren imitasjon (Södergergh 1985, Ryggvold 1999b og 2001, Høigård 1999). Barnet er da aktivt og skapende i sin språkutvikling.

Dalen & Sætersdal (1999) synes å mene at adopterte barns språkvansker i stor grad kan ramme språkforståelsen. Dette kan ha sammenheng med preadopsjonelle forhold og mangel på stabile omsorgspersoner og sosialt samspill den første tiden i barnets liv. Også adoptivforeldrenes og førskolelærerens forventninger til barnas språkutvikling kan ha betydning. Barnas språkutvikling knyttes ofte til alder og ikke funksjonsnivå. Da kan det oppstå et misforhold mellom krav og barnets kapasitet til å oppfylle disse kravene. Høye forventninger fra foreldre og førskolelærere kan føre til at barna bruker imitasjon og overfladisk språklæring (Dalen & Sætersdal 1999).

Figur 6 viser en modell hvor Hene (1987) sammenligner minoritetsspråklig utvikling med adoptivbarns utvikling.

<i>Svenskfødte barn</i>	<i>Innvandrerbarn</i>				<i>Internasjonalt adopterte barn</i>	
Svensk	Språk X	Svensk	Språk X	Svensk	Språk X	Svensk
↓	↓	↓	↓	↓	⊥	↓
Kontinuerlig enspråklig utvikling	Simultan		Suksessiv		Avbrudd språkutvikling språkbytte	
	Tospråklig utvikling					

Figur 6: Minoritetsspråklig og adoptivbarns utvikling. Etter Hene (1987:7).

Det går fram fra Figur 6 at svensk-fødte barn har en kontinuerlig enspråklig utvikling i svensk. Innvandrerbarna har et annet språk ved siden av svensk, og er derfor simultant eller suksessivt tospråklige. Simultan tospråklighet er tospråklighet hvor barnet lærer to språk mer eller mindre samtidig og snakker disse to språkene før fylte 3 år. Mens suksessivt tospråklighet betyr at barnet først lærer seg ett språk og deretter et annet

(Engen & Kulbrandstad 2002). Situasjonen til adoptivbarna er annerledes fordi de mister sitt morsmål, som blir erstattet av det nye språket. Internasjonalt adopterte barn har derfor ikke en kontinuerlig språkutvikling. Deres språkutvikling forveksles ofte med tospråklig utvikling, men man kan ikke uten videre sammenligne den med verken norskfødte barns eller innvandrerbarns språkutvikling (Hägglund 1987, Berntsen & Eigeland 1989, De Geer 1992, Rygvold 1998 og 1999c, Dalen & Sætersdal 1999, Miller 2005). Miller (2005) tilføyer at språksituasjonen adoptivbarna opplever også er forskjellig fra den til barn med språkvansker.

De Geer (1992) påpeker at de adopterte barna som regel mister sitt morsmål. Dette skjer selv om adoptivforeldrene snakker barnets morsmål. Foreldrene snakker ofte barnets morsmål som skolelært språk, og kan ikke barne- og koseord på dette språket. Derfor klarer de ikke å forstå baby-koreansk eller baby-spansk som deres barn snakker. Derfor er det ifølge De Geer (1992) vanskelig å hjelpe barna med å beholde deres originalspråk. Barna har ikke mulighet til å møte andre barn som snakker deres morsmål. Og da glemmer de språket sitt fort (De Geer 1992). Noen ganger får barna mulighet til å lære sitt opprinnelige språk på skolen. Men adoptivbarna vil ofte ikke delta i et slikt opplæringsprogram (Berntsen & Eigeland 1986, Hene 1987, Sætersdal & Dalen 1991, De Geer 1992, Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999, Rygvold 1999b).

Ifølge Gindis (Geren, Snedeker & Ax 2005) undersøkelse fra 2005 ble 4 til 8 år gamle barn adoptert fra Russland svakere i sitt morsmål allerede 3 til 6 måneder etter adopsjonen, og 1 år etter adopsjonen reagerte de ikke på kommandoer gitt på deres opprinnelige morsmål. Tilegnelsen av et nytt morsmål kan bringe med seg vanskeligheter fordi «*IA [International Adopted] children begin losing their first language before they achieve competence in their second language which may put them at risk for language delay.*» (Geren, Snedeker & Ax 2005: 46). Pallier m.fl. (2003) har undersøkt 6 franskspråklige voksne som ble adoptert fra Korea som barn (i alderen mellom 3 og 8 år). Pallier m.fl. (2003) har gjort sin studie i forhold til hypotesen om kritiske perioder i språkutviklingen, og har stilt seg spørsmål om førstespråket - morsmålet S1 kan bli fullstendig erstattet av andrespråket S2.

Konklusjonen til Pallier m.fl. (2003) er at de koreansk adopterte ikke på noen måte skiller seg fra den franskfødte kontrollgruppa. Det ser ut som om deres S1 språk ble erstattet av S2 språket.

Det ser ut til at adoptivbarna lærer det nye språket raskt uten nødvendigvis å ha adekvat semantisk forståelse. Adoptivbarna synes også å miste sitt første språk fullstendig etter kort tid i det nye landet.

2.5.2 Forskning om språk

Det er stor spredning i forskningsresultater om internasjonalt adopterte barn og språk, og omfanget av språkvanskene varierer i ulike undersøkelser. I enkelte norske undersøkelser (Dalen & Sætersdal 1992, Berntsen & Eigeland 1986, Dalen & Rygvold 1999) var omfanget av språkvanskene mellom 20-25 %. Imidlertid fant Gardell (Dalen & Sætersdal 1999) at hele 43 % av de adopterte barna hadde språkvansker som var økende med når adopsjonsalderen var høyere enn fire år.

I Norge har adoptivbarna fra Colombia og Korea vært i fokus blant annet hos Berntsen & Eigeland (1986) og Dalen & Rygvold (1999). I nyere forskning er det kinesiske adoptivbarn som står i fokus (Dalen & Rygvold 2004). I amerikanske studier er det adopterte både fra Kina og fra Øst-Europa (Glennen & Masters 2002, Glennen, Rosinsky-Grunnhut & Tracy 2005, Pollock & Price 2005). Det ser ut til å ha sammenheng med antall adoptivbarn fra de forskjellige adoptivlandene. I Norge på 1980- og 1990- tallet var det mange adoptivbarn fra Colombia og Korea, og det ble gjenspeilet i adopsjonsforskning. Fra andre halvdel av 1990-tallet er det flest adoptivbarn fra Kina som igjen ser ut til å gjenspeiles i forskningen.

Dalen & Sætersdal (1999) drøfter det de kaller myten om adopsjonsalderen. De sier at mange forskningsprosjekter har hatt adopsjonsalder som en særdeles viktig variabel. Både blant fagfolk og foreldre er det en oppfatning om at desto yngre et barn er når det adopteres, desto større mulighet vil barnet ha for en god utvikling. Dalen & Sætersdal (1999) framhever videre at selv om det finnes en tendens til økning av språklige problemer med adopsjonsalder, så finner man barn som ble adoptert i

spedbarnsalderen og som har språklige vansker. Det er flere faktorer enn adopsjonsalder som er av betydning. For eksempel antall separasjoner, voksenkontakt lite stimulering og dårlig fysisk helse ved ankomst (Dalen & Sætersdal 1999, Miller 2005). Samtidig er det slik at høy adopsjonsalder og dårlige preadopsjonsforhold vil kunne ha dårlig innvirkning på barnets språklige og kognitive utvikling (Dalen & Sætersdal 1999). Det er vanskelig å komme med noen entydige årsaksforklaringer på barnas språklige problemer. Det skyldes blant annet at vi ikke vet nok om barnets historie (Rygvoid 1998, Miller 2005). Barna har opplevd lite stimulering, og har derfor et svekket utgangspunkt for utvikling av tidlig språk og kommunikasjon (Rygvoid 1998, Miller 2005). Allerede i de første månedene av barnets liv opplever barnet at det får lite respons på sine vokaliseringer og kommunikasjonsforsøk. Livet på en institusjon er ofte preget av rutiner, og heller ikke dette er heldig for barnets språkutvikling (Miller 2005).

Berntsen & Eigeland (1986) fant at de adoptivbarna som var over 1 år ved ankomst er mer utsatt for å få språkvansker enn mindre barn. 46 % av disse barna hadde språkvansker. De hadde et utvalg på 241 adoptivbarn i ulike aldre som var adoptert fra Colombia og Korea. Undersøkelsen tyder på at faktorer som mange omplasseringer, langvarig opphold på barnehjem, dårlig fysisk og psykisk helsetilstand og store omstillingsvansker ser ut til å ha vært medvirkende årsaker til at barna har fått språkvansker. Når man ser bort fra de yngste barna (0-1 år) fant de ikke at alder ved språkskifte hadde noen vesentlig betydning for utvikling av språkvansker. Deres studie støtter Dalen & Sætersdals (1999) antagelser om at det er flere faktorer enn adopsjonsalder som virker inn på barnas utvikling.

For bedre å kunne beskrive språket til adoptivbarna, er språket ofte delt i dagligspråk, skolespråk og skriftspråk (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvoid 1999 og 2004). Dagligspråk er det kontekstavhengige språket, hvor mening og forståelse i like stor grad er forankret i situasjonen «her og nå», som i ordene selv (Rygvoid 1998). Dagligspråket er det språket vi bruker i daglige samtaler og situasjoner, mens skolespråket er det dekontekstualiserte språket hvor mening og forståelse i liten grad formidles gjennom selve situasjonen. Skriftspråket formidles i en tekst, men kan også

være en forelesningspreget undervisning på skolen (Rygvoid 1998). Glennen & Bright (2005) understreker at barna begynner å bruke språket for å lære når de når skolealderen. Dette synes å være i samsvar med det som kalles skolespråklige ferdigheter.

Forskningsresultatene til blant annet Gardell (Andresen 1989) og Dalen & Sætersdal (1992) viser at barnas språkvansker er økende med høyere adopsjonsalder. Dalen & Rygvold (1999) fant at det ikke er signifikant sammenheng mellom adopsjonsalder og språkvansker i dagligspråklige ferdigheter. Imidlertid fant de en signifikant sammenheng mellom adopsjonsalder og skolespråklige ferdigheter. I noen nyere amerikanske forskningsprosjekter indikerer høyere alder dårligere språkresultater (Roberts m.fl. 2005, Groze & Ileana (Roberts m.fl. 2005)). Imidlertid fant Glennen & Masters (2002) ingen slik sammenheng. Også Dalen & Rygvold (2004) fant i sin undersøkelse at det ikke var noen sammenheng mellom adopsjonsalder og adoptivbarnas skoleprestasjoner. Det samme viser studier til Dalen & Sætersdal (1992) og Botvar (Dalen & Sætersdal 1999). Dalen & Rygvold (2004) sier at adopsjonsalder synes å ha liten påvirkning på språkutviklingen i førskolealder. Sammenhengen mellom språkvansker og adopsjonsalder var ikke signifikant i deres undersøkelse.

Også Dalen & Sætersdals (1992) undersøkelse viser at barna i utvalget har dårligere skolespråklige ferdigheter enn dagligspråket. De av adoptivbarna som har vansker med dagligspråket har høyere adopsjonsalder. I en seinere undersøkelse til Dalen & Rygvold (1999) skiller ikke adoptivbarna seg ut fra de norske i dagligspråklige ferdigheter. Da de delte alle barna i 3 grupper, norske, asiatiske og sør amerikanske, så de at koreanske elever klarte seg veldig bra, og til og med skårte bedre enn de norske. Colombianske elever hadde langt svakere mestring av dagligspråket. Colombianske barn med høyest adopsjonsalder har lavest skåre på dagligspråklige ferdigheter. Hos de koreanske elevene finner man ikke en slik sammenheng mellom dagligspråklige ferdigheter og adopsjonsalder. I språklig kompetanse skårer norskfødte bedre enn adopterte.

Flere amerikanske forskere har sett nærmere på de enkelte sidene ved språket.

Glennen, Rosinsky-Grunhut & Tracy (2005) undersøkte den morfologiske utviklingen til 23 adoptivbarn fra Øst-Europa. De fant ut at det bare var små forskjeller i morfologien til de adopterte barna sammenlignet med engelskspråklige barn. De fant ingen forskjeller i morfologitilegnelsen hos adoptivbarna, og morfologiutviklingen ble ikke påvirket av det russiske grammatiske systemet. Også Pollock & Price (2005:62) sier at: «*Little evidence was found of cross-language interference in children adopted as infants and toddlers. For children adopted at older ages, such interference may play a bigger role.*» Glennen (2005) har benyttet det samme utvalget, men med flere informanter. Hun sendte spørreskjema til foreldrene hvor de skulle svare på spørsmål om adoptivbarnas språkutvikling og medisinske status. Hun fant ingen korrelasjon mellom språkresultater, medisinsk status og adopsjonsalder. De fleste adoptivbarna skåret på eller over normalen. Allerede etter de første månedene hjemme hadde de fleste barna i utvalget raskt lært seg engelske ord. 65 % av disse barna trengte ingen tidlig språklig intervensjon, 7 % var på grensen og ble anbefalt å bli fulgt opp innen 2-3 måneder, og 28 % av barna ble anbefalt tidlig språklig intervensjon (Glennen 2005).

Geren, Snedeker & Ax (2005) undersøkte den tidlige leksikalske og syntaktiske utviklingen til 14 kinesiske førskolebarn basert på rapport fra foreldrene. Barnas leksikalske og syntaktiske utvikling foregikk på samme måte som for barna som har engelsk som morsmål. Alle barna viste rask utvikling i løpet av det første året etter adopsjonen. De gjennomgikk mange av utviklingsstadiene til enspråklige barn, men i raskere tempo. For eksempel lærte de seg mange pronomener og relativt få verb kort tid etter ankomsten. Etter hvert lærte barna seg flere verb og andre typer ord. Resultatene til Geren, Snedeker & Ax (2005) ser ut til å samsvare med Glennens (2005) resultater.

Pollock & Price (2005) har gjennomført tre undersøkelser av adoptivbarn og språk. To av disse undersøkelsene var longitudinelle studier av fonologisk utvikling av 8 adoptivbarn fra Kina. De sier at «... *nearly all of the children were performing at a level comparable to nonadopted monolingual English-speaking peers.*», ved 3-årsalderen (2005:54). Bare ett av barna lå under normal fonologisk utvikling. Den tredje studien til Pollock & Price (2005) så på fonologi til 25 førskolebarn, alle var

jenter i alderen 3 – 6 år og adoptert fra Kina. Blant disse er det få med store fonologiske vansker, og vanskene skiller seg ikke ut fra de fonologiske forsinkelsene ikke-adopterte barn kan oppleve.

Også Pollock (2005) fant at adopterte ikke ligger under ikke-adopterte. Hun fant samtidig stor variasjon blant de adopterte. Noen av barna skårer over aldersnivået sitt, mens andre skårer mye under. Hun hadde et utvalg bestående av 141 kinesiske adoptivbarn (140 jenter og 1 gutt). Hun sendte spørreskjema til foreldrene hver 3 måned og undersøkte antall produserte ord og ytringslengde. Hennes studie er i samsvar med tidligere forskning til Pruzan (1977), Dalen & Sætersdal (1992) og Dalen & Rygvold (1999 og 2004) og nyere forskning til Pollock & Price (2005), som tyder på stor spredning innenfor adoptivbarnas gruppe.

Roberts m.fl. (2005) fant at mesteparten (94,5 %) av adoptivbarna i deres utvalg skåret på eller over gjennomsnittet for enspråklige barn. De undersøkte språket til 55 kinesiske adoptivbarn (54 jenter og 1 gutt) i alderen 3-6 år. 27,3 % av barna skåret signifikant over gjennomsnittet og 5 % skåret signifikant under gjennomsnittet. De som skåret under gjennomsnittet har høyere adopsjonsalder enn de andre adoptivbarna i utvalget. Imidlertid fant Glennen & Bright (2005) at adoptivbarn som gruppe har lavere språkskårer enn ikke-adopterte barn, men skårene var innenfor normalen.

Derimot fant Lyngstøl (1994) i sin studie av 25 internasjonalt adopterte femåringer at deres språkforståelse var dårligere enn hos ikke-adopterte barn. Adoptivbarna hadde vansker med språklig innhold, abstrakte begreper, setningsforståelse og situasjonsavhengig forståelse. Mange av barna hadde dårligere språkforståelse enn talespråk. De Geer (1992) og Berntsen & Eigeland (1986) fant imidlertid at adoptivbarna hadde god språkforståelse.

Utvalget til Price (2005) bestod av 6 barn adoptert fra Kina. De ble undersøkt fra ca. 3 måneder etter adopsjon til de fylte 3 år. Foreldrene fylte ut skjema om barnas utvikling og medisinske status. Hun testet barnas språkutvikling hver tredje måned. Ved 3-årsalderen viste 5 av disse barna normale eller over normale språkevner sammenlignet med enspråklige barn i USA.

Imidlertid fant Groze & Ileana (Roberts m.fl. 2005) i 1996, gjennom en spørreundersøkelse besvart av foreldrene, at 30 % av barna adoptert fra Øst-Europa hadde språklige vansker. Adopsjonsalderen var signifikant for hvor mye vansker med språket barna hadde. I motsetning til dette fant Glennen & Masters (2002) at det ikke var noen signifikante forskjeller i ordforrådet mellom engelskspråklige barn og adoptivbarn fra Øst-Europa ved 3-årsalderen. Det samsvarer med funnene til Krakow & Roberts (Roberts m.fl. 2005) i 2003 som undersøkte 15 barn adoptert fra Kina med gjennomsnittlig adopsjonsalder på 9 måneder. Disse barna hadde ved 30-månedersalderen et ordforråd som var gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet sammenliknet med engelskspråklige barn.

Roberts, Pollock & Krakow (2005) lurte på om språkvanskene til adoptivbarna var vedvarende og undersøkte språket til de 10 svakeste kinesiske adoptivbarna i et utvalg på 55 adoptivbarn. De 10 adoptivbarna skåret 1,25 standardavvik eller lavere enn den engelskspråklige normgruppen. Disse 10 barna ble testet med det samme testbateriet 2 år seinere. Det viste seg at mer enn halvparten av disse 10 barna hadde signifikant framgang ved annen gangs testing, men hele gruppen skåret fremdeles lavere enn de andre adoptivbarna.

Det ser ut til å være forskjell på hvordan språkvansker defineres i forskjellige studier. Noen undersøkelser sammenlikner med testens normgrupper (Lyngstøl 1994, Roberts m.fl. 2005) noen har kontrollgrupper med ikke-adopterte barn (Dalen & Rygvold 2004, Groze & Ileana (Roberts m. fl. 2005), Price (2005)) og mange forholder seg til opplysninger og vurderinger fra foreldrene (Glennen 2005, Pollock 2005, Price 2005). Dalen & Rygvold (2004) påpeker noe av det samme, nemlig at forskningsresultater om adoptivbarn og språk ikke er entydige, og kan henge sammen med at studiene har benyttet ulike metoder for å kartlegge barnas språk. Flere studier har benyttet spørreskjema til foreldrene eller lærerne i forskning om internasjonalt adopterte barn og språk (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999 og 2004, Pollock (2005), Groze & Ileana (Roberts m.fl. 2000), Price (2005), Glennen (2005) og Glennen & Bright (2005)).

Flere av de overfor beskrevne amerikanske studiene antyder at de fleste adoptivbarna har vanlig språkutvikling (Glennen 2005, Geren, Snedeker & Ax 2005, Pollock & Price 2005). Noen av studiene viser stor spredning i adoptivbarnas resultater. De forskjellige studiene har fokusert på ulike sider ved språket. Det synes å være uenighet om hvorvidt språkvansker har sammenheng med adopsjonsalder. Det kan være behov for flere longitudinelle studier som følger adoptivbarnas språkutvikling videre i skoleforløpet.

Forhold rundt graviditet, fødsel og adoptivbarnas første levetid har stor betydning for adoptivbarnas fysiske og psykiske utvikling seinere (Dalen & Rygvold 2004). Det er derfor relevant å gå nærmere inn på preadopsjonelle forhold i neste kapittel. Man vet ofte lite om foreldrene til de adopterte barna og om barnas bakgrunn (De Geer 1992, Miller 2005).

2.5.3 Preadopsjonsforhold

Det er vanskelig å snakke om adopterte som en ensartet gruppe. Adoptivbarna har forskjellig bakgrunn avhengig av land de er adoptert fra, psykisk og fysisk helse og leveforhold (De Geer 1992, Miller 2005), adopsjonsalder, intellektuelle forutsetninger og tidligere livserfaringer (Rygvold 1998). Alle disse faktorene påvirker adoptivbarnas utvikling, ikke minst emosjonelt og kognitivt (De Geer 1992, Rygvold 1998). Tross ulikheter har adoptivbarna noe felles – alle har opplevd en eller flere separasjoner. Mange av barna har levd i forsterhjem og har kanskje klart å etablere et nært forhold til forsterfamilien. Noen av barna har levd på institusjon eller sykehus (De Geer 1992). Roberts m.fl. (2005:94) sier om betydningen av institusjonalisering som risikofaktor: *«Institutionalized care has been found to be a risk factor for language and general development for children residing in institutions, some of whom are later adopted domestically.»* Også Pollock & Price (2005) hevder at opphold på institusjon er en risikofaktor for utvikling av språkvansker. Miller (2005) påpeker at de fleste internasjonalt adopterte barn er plassert i deres nye familie etter måneder eller år på barnehjem eller en annen institusjon. Hun sier videre: *«Although institutions are never optimal settings for children, in some cases they may be preferable to other local*

alternatives.» (Miller 2005:25). Opphold på institusjoner bringer med seg mange risikofaktorer for barnet. Miller (2005) nevner noen av disse faktorene: mangel på medisinsk hjelp, utsettelse for infeksjoner, dårlig næring og dårlig vekst, fysisk forsømmelse, forsinket kognitiv utvikling, emosjonell forsømmelse og fysisk eller seksuelt misbruk. Det er ikke bare opphold på institusjonen eller barnehjem som kan ha uheldig virkning på adoptivbarnas utvikling. Miller, Chan, Comfort & Tirella (2005) har sammenliknet utviklingen av barn adoptert fra Guatemala med vekt på om de kom fra et barnehjem eller et fosterhjem, og konkluderer med at også et opphold på fosterhjem kan ha negativ virkning på barnas utvikling. Price (2005) peker på at de fleste amerikanske undersøkelser om virkning av opphold på institusjon er gjennomført på adoptivbarn fra barnehjem i Øst-Europa. Disse forskningsresultatene trenger ifølge henne ikke å stemme med barn som har vært på institusjoner i andre land, for eksempel i Kina.

Kats (1997) understreker at barn har forskjellige forutsetninger for hvordan de håndterer opphold på en institusjon. Noen barn er sterkere enn andre. Miller (2005) stiller spørsmål om det finnes gode barnehjem. Miller (2005:45) sier følgende «... *the individual experiences of the child (including genetics, prenatal exposures, nutrition, health, and environment) are more important determinants of the child's well-being than the colors of the flag flying over the orphanage.*» Miller (2005) nevner at det viktigste er den individuelle opplevelsen barnet har av et opphold på et barnehjem. Hun sier videre at dårlig språkutvikling seinere, intellekt, personlighet og sosiale evner ikke trenger å være forårsaket av barnehjemsopphold. Resilience forskning har sett på noe av det samme. Ordet resilience er første gangen brukt av Rutter og betyr motstandskraft (Sommerschild 2001, Gjermundsson 2001) eller elastisitet (Befring 2001, Nøvik 2001). Resilience-forskning baserer seg på studier av såkalte løvetannbarn det vil si robuste barn som til tross for oppvekst med mange risikofaktorer viser normal utvikling både psykisk og sosialt (Befring 2001). Adoptivbarna kan synes å være slike løvetannbarn som klarer seg til tross for uheldige miljø og oppvekstforhold. Dalen & Rygvold (2004:35) uttrykker det slik: «*Adoptivbarna må med rette karakteriseres som resiliente.*»

Adoptivbarna blir under svangerskapet og den første levetiden omgitt av miljøforhold som ikke er gunstige for utvikling og språkutvikling (Dalen & Sætersdal 1999, Miller 2005, Berntsen & Eigeland 1989). Den genetiske utrustningen til barna er også av betydning (Dalen & Sætersdal 1999). Samtidig er det stor forskjell mellom fødelandene og hvordan barna har det før adopsjon. Dette vil ifølge Dalen & Sætersdal (1999) naturlig nok få innvirkning på adoptivbarnas seinere utvikling og læring. Miller & Hendrie (Price 2005) hevder at barn adoptert fra Kina som gruppe er friskere og har færre utviklingsforsinkelser enn barn adoptert fra Øst-Europa. Det er også forskjell i hvordan enkelte land regulerer adopsjonene. Hvordan skjer utvelgning til adopsjon i de forskjellige landene? I enkelte land blir barn funnet på gaten eller forlatt foran barnehjem. Man mangler da informasjon om de biologiske foreldrene. I andre land er adopsjonene mye mer regulert og avtaler om adopsjon kan inngås før barnet er født (Dalen & Sætersdal 1999).

De mest vanlige språklige avvikene hos barn som har vokst opp i dårlig språkmiljø, er mindre ordforråd og dårlig uttale (Tetzchner m.fl. 1993). Selv relativt store avvik i barnets språkmiljø medfører ikke forsinkelser i den generelle språkutviklingen. Kvaliteten på den tidlige kommunikasjonen mellom barn og voksne er viktig for seinere språkutvikling, det holder ikke at barnet bare eksponeres passivt for språket (Tetzchner m.fl. 1993). Også Söderbergh (1985) understreker viktigheten av kvaliteten på den språklige kommunikasjonen mellom voksne og barn.

Miller (2005) påpeker at det heller ikke er overraskende at mange adopterte barn har signifikante utviklingsforsinkelser, dette fordi den kognitive funksjonen hos små barn er avhengig av erfaringer, noe adoptivbarna har lite av. Tilknytningsforstyrrelser og emosjonelle problemer kan oppstå etter opphold på institusjon. De første to årene av barnets liv er ifølge Miller (2005) de mest følsomme for utvikling av tilknytningsforstyrrelser. Det meste av forskningen vi har om adoptivbarn og tilknytningsforstyrrelser er basert på forskning på adoptivbarn fra Romania som ble adoptert til USA i slutten av 1980-tallet og begynnelsen av 1990-tallet (Miller 2005). Disse barna var preget av stor deprivasjon (Miller 2005). Groza (1999) har gjennomført en undersøkelse hvor han sammenliknet barn adoptert fra Romania med

amerikanske adopterte barn. Han konkluderer med at romenske adoptivbarn har flere atferdsproblemer og sier videre: «... *the longer the institutionalization, the more behavior problems, particularly in the areas of social problems, thinking, and attention.*» (Groza (1999:141).

Mange internasjonalt adopterte barn har ikke opplevd tidlig tilknytning til en voksenperson. For enkelte barn kan det ta lengre tid før tilknytningen til adoptivforeldrene etableres, og dette kan ifølge Dalen & Rygvold (1999) føre til en forsinket utvikling på en del områder. Rye (2002) nevner faktorer som kan være av betydning for hvordan barnets tidlige erfaringer påvirker seinere fungering og mestring. Han understreker at vedvarende negativ erfaring i barnets tidlige måneder kan ha alvorlige følger for seinere utvikling. Imidlertid understreker han i likhet med Dalen & Rygvold (1999) at mange barn kan vise en god utvikling så snart negative erfaringer og livsforhold erstattes av positive. Miljøforandring ved adopsjon kan derfor virke positivt på barns utvikling (Van IJzendoorn, Juffer & Klein Poelhuis 2005). Rye (2002) peker videre på at uheldige erfaringer kan utløse og forsterke hverandre. «*Jo tidligere negative erfaringer begynner, og jo lengre de varer, desto mer langvarige kan virkningene bli.*» (Rye 2002: 28). Genetiske faktorer spiller også inn og påvirke barnets samspill med omgivelsene. Tidlig intervensjon og positivt samspill med nære omsorgspersoner kan ha en beskyttende rolle mot negative erfaringer (Dalen & Rygvold 1999).

I dag vet vi ikke nok om hvordan preadopsjonelle forhold, som er beskrevet overfor, påvirker adoptivbarnas seinere utvikling. Derfor er det behov for mer forskning på området (Dalen & Rygvold 2004).

I neste kapittel kommer beskrivelsen av forskningsopplegget og noen refleksjoner som jeg har hatt under gjennomføringen av prosjektet, samt et kritisk blikk på egen metode og etiske betraktninger.

3 Metode

Metodologi betyr læren om metoder (Kruuse 2001). Begrepet metode kommer fra greske ord meta og hodos, som kan oversettes med «etter» og «vei». Metoder betyr derfor den eller de veiene som man regner med å bruke for å komme til et bestemt sted. Den vitenskapelige betydningen av metode kan beskrives som systematiske måter å samle inn og bearbeide data på (Kruuse 2001).

3.1 Forskningsopplegg. Design og metode

3.1.1 Utvalg

Utvalget mitt består av 15 internasjonalt adopterte 4 åringer og to kontrollgrupper med 15 og 14 barn i hver gruppe. Det vil si at det er to kontrollbarn per et internasjonalt adoptert barn. Det ble valgt to kontrollgrupper for å styrke statistisk validitet.

Følgende utvalgskriterier er lagt til grunn for valg av informanter blant internasjonalt adopterte barn:

- Barna er internasjonalt adopterte barn
- Barna er 4 åringer født i 2001
- Barna er adoptert fra Sør-Amerika, Asia og Afrika.
- Barna bor på Østlandet.

Følgende utvalgskriterier er lagt til grunn for valg av informanter i kontrollgruppene:

- To kontrollbarn per adoptert barn
- De to kontrollbarn går i samme barnehage
- De to kontrollbarn har samme kjønn som adoptivbarnet
- De to kontrollbarn har nærmeste fødselsdato til det adopterte barnet – eldre og yngre.

Alder ved adopsjon blir ikke en del av utvalgskriteriene og heller ikke sosioøkonomisk bakgrunn til familiene.

En kritikk til utvalgskriteriene kan være at i det norske utvalget var normalspråklig fungering et av utvalgskriteriene mens det ikke var tilfelle hos de adopterte.

Adoptivforeldrene ble valgt ved selvseleksjon ved at de kun fikk et tilbud om å delta i undersøkelsen. Det kan tenkes at de av adoptivforeldrene som har vist interesse har barn som fungerer meget bra eller dårlig språklig.

3.1.2 Forskningsopplegg

Masteroppgaven min er, som sagt tidligere, et ledd i et større forskningsprosjekt med testmateriale bestående av flere tester (Reynells språktest, Bus Story, Tegneserier, Non-ord repetisjon, bokstavkunnskap og fire WPPSI delprøver (Verbal delen: Likheter og Ordforråd, Utføringsdelen: Brikkemønster og Puslespill)).

3.1.3 Reynells språktest

Reynell developmental language scales er utarbeidet av Joan Reynell og kom ut første gang i 1968 på engelsk. Ni år seinere kom den reviderte og endelige utgaven av testen. Det er denne som ble oversatt og utgitt på norsk i 1985 (Hagtvet & Lillestølen 1985). Det norske navnet som brukes om testen er Reynells språktest.

Reynells språktest er beregnet for barn i alderen 1 ½ - 6 år. Det som er enestående med testen er at den gir mulighet for å beskrive et barns språkforståelse uavhengig av dets talte språk (Hagtvet & Lillestølen 1985). Hagtvet & Lillestølen (1985:19) påpeker imidlertid at: «*Det sier seg selv at det er umulig å måle disse prosessene fullstendig uavhengig av hverandre og av de andre prosessene.*» Testen består av to hoveddeler, språkforståelse og talespråk. Hvert avsnitt i testen er ment å reflektere et utviklingsstadium i normal språkutvikling. Testmaterialet består av konkrete gjenstander, miniatyrleker og fotoer. Testsituasjonen blir derfor leke- og lystbetont og Reynells språktest er på den måten konstruert på barnets premisser (Hagtvet & Lillestølen 1985). Den norske utgaven av Reynells språktest ble standardisert på 712

barn fordelt i aldersgrupper fra 1 ½ år til 6 år (Hagtvet & Lillestølen 1985). Det er resultatene fra denne standardiseringen som blir brukt som normgruppe i kapittel 4, «Presentasjon og drøfting av funn.»

Reynell (Hagtvet & Lillestølen 1985) definerer språkmestring som evnen til å forstå og bruke symboler i både tenkning og kommunikasjonssammenheng. Reynell har en vid definisjon av språk som et system av symboler. Hun legger stor vekt på språklig mening (semantikk) i motsetning til mange andre språktester som fokuserer primært på artikulasjon eller syntaks (Hagtvet & Lillestølen 1985).

Hagtvet & Lillestølen (1985) påpeker at testen i en viss forstand opererer i skjæringsfeltet mellom intellektuelle og språklige funksjoner. Reynell (Hagtvet & Lillestølen 1985) hevder i samsvar med russisk språkpsykologisk tradisjon at språk og tenkning står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre.

Reynell var i stor grad påvirket av Vygotsky og Piaget i sitt teoretiske utgangspunkt (Hagtvet & Lillestølen 1985). De enkelte delavsnitt avspeiler ifølge Reynell (Hagtvet & Lillestølen 1985) utviklingen fra den første situasjonsavhengige språkmestringen og fram til det stadiet hvor barnet klarer å forstå og bruke et språk som går utover «her og nå». I de tidlige fasene av språkutviklingen tenkte Reynell (Hagtvet & Lillestølen 1985) i tråd med Vygotsky (2001) at språk og tanke utvikler seg relativt uavhengig av hverandre. Språk og tanke integreres gradvis og står etter hvert i et sterkt gjensidig avhengighetsforhold. Språket blir da redskap for tanken (Vygotsky 2001). Etter dette begynnerstadiet er språket sterkt integrert med intellektuelle prosesser, og det blir vanskelig å vurdere dem separat. Reynell (Hagtvet & Lillestølen 1985) ser i denne sammenheng begrensninger i sin egen test når hun sier at språkutviklingen som finner sted etter 5-6-årsalderen ikke kan observeres uavhengig av intellektuelle ferdigheter.

Reynells språktest er en standardisert og normert test. Stanine-skalaen som er laget etter normalfordelingskurven brukes ved normering. Hver aldersgruppe er delt inn i 9 prøveklasser, med prøveklasse 1 som er dårligst og prøveklasse 9 som best. Man må gjennomføre en sertifiseringskurs for å kunne bruke Reynells språktest.

Selv om Reynells språktest er lekebetont og morsom for barnet så vil en testsituasjon alltid i noen grad sette kunstige rammer for den språklige samhandlingen (Hagtvet & Lillestølen 1985). Under testsituasjonen kreves det at barnet skal samarbeide med en fremmed voksen. Det er den voksne som bestemmer og strukturerer situasjonen. Ifølge Hagtvet & Lillestølen (1985) forteller da testresultatet først og fremst om hva barnet forstod og sa i en bestemt situasjon under kontroll av en voksen. Forskeren Anastasi (Hagtvet & Lillestølen 1985) understreker at et testresultat bare er en beskrivelse av et utsnitt av et individs atferd.

Førskolebarn er ofte mindre konsentrerte enn skolebarn. Derfor vil omstendighetene rundt en testsituasjon alltid være med på å bestemme resultatene. Barna kan også være skeptiske i møte med fremmede. Man må også forsikre seg om at man har barnets fulle oppmerksomhet når testinstruksjonen gis (Hagtvet & Lillestølen 1985). Også dette er blitt ivaretatt i min studie.

3.1.4 Gjennomføring av prosjektet

Vi var tre studenter som samarbeidet om datainnsamlingen. Til sammen ble det testet 44 barn, 15 av disse var internasjonalt adopterte, mens 29 av disse var ikke-adopterte barn i 2 kontrollgrupper. Den ikke-adopterte gruppa mangler et kontrollbarn på grunn av at det praktisk ikke var mulig å skaffe et kontrollbarn som oppfylte alle utvalgs-kriteriene. Alle barna ble testet med testbatteriet som er beskrevet i 4.1.2. Testingen tok ca. 2 timer, 1 time for Reynells språktest og 1 time for alle de andre testene.

I forkant av prosjektet fikk vi godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Adopsjonsforeningen er blitt kontaktet for å sende forespørsel til foreldrene om de er interessert i å delta i prosjektet. Foreldrene formidlet kontakten videre til barnehagen som fikk et infobrev. Det var barnehagen som foretok valg av barn i kontrollgrupper. I enkelte av barnehagene hadde man ikke barn som passet i kontrollgruppen. Derfor ble barn fra en annen avdeling, eventuelt fra en nabobarnehage, valgt. Barnehagen kontaktet foreldrene med et infobrev. Foreldrene måtte da returnere en samtykkeerklæring. Etter at denne var mottatt, ble barnehagen

kontaktet for å avtale testdato. De aller fleste barnehagene disponerte et eget rom hvor testingen kunne foregå. I noen tilfeller var også en førskolelærer, eventuelt en annen ansatt, med under testsituasjonen. Den barnehageansatte fikk ikke lov til å avbryte og/eller kommentere testingen. Dette bidro til at de mer sjenerte barna følte seg tryggere i testsituasjonen. Jeg måtte dra til noen barnehager flere ganger. I noen barnehager ble alle 3 barna testet på en dag. Selve testingen tok 1,5 til 2 timer per barn. Barna fikk en eller flere pauser under testingen, når de hadde behov for det. De fikk også litt å drikke under testingen og en liten leke som takk når testingen var fullført. Alle barn ble testet med testene i den samme rekkefølgen. Den første testen var Reynells språktest. Det er resultatene av denne testen jeg bruker i masteroppgaven min.

Barna fikk også lov til å bli kjent med materiellet forhånd, ved at de ble brukt som «hjelpere» og fikk lov til å ta tingene ut av posene og legge dem på bordet. Dette var i samsvar med anbefalinger i testhåndboka (Hagtvet & Lillestølen 1985).

Testsituasjonen var påvirket av mange forhold, som dagsformen til barna. Noen av barna kunne være slitne, andre ble utålmodig og mistet motivasjonen. De fleste barna virket som om de syntes at testingen var grei, at det var mange morsomme oppgaver, og de opplevde en mestringsfølelse. Jeg som testleder prøvde å være mest mulig lik mot alle barna jeg testet. Vi studentene som samarbeidet om datainnsamlingen ble også enige om testbetingelser og gjennomføring av testen på forhånd.

I forkant av testingen har jeg deltatt på kurs om bruk av dataprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science), som er et statistikkprogram. Ved hjelp av SPSS kunne jeg behandle og seinere analysere forskningsdataene mine. Jeg laget en kodebok, og alle testresultatene ble lagt inn i SPSS. Resultatene ble videre behandlet med SPSS programmet.

3.1.5 Metode og analyse av data

Det finnes mange metodiske muligheter som kunne brukes for å belyse min problemstilling, for eksempel kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder.

På grunn av oppgavens omfang og tidsaspektet har jeg valgt en kvantitativ metode med deskriptivt design for å belyse problemstillingen. Reynells språktest er valgt som instrument for datainnsamlingen. Fordelen med Reynells språktest er, som sagt tidligere, at den gir mulighet til å måle språkforståelse uavhengig av talespråk (Hagtvet & Lillestølen 1985). Kvantitativ metode kjennetegnes ved at resultatene blir presentert i form av tall ved hjelp av gjennomsnittskårer. Til slutt foretas det en analyse av mønsteret i tallmaterialet (Ask 1991, Hellevik 2002). Deskriptiv statistikk blir brukt i dataanalysen. Deskriptiv statistikk kan omfatte blant annet tabeller, grafisk presentasjon og gjennomsnitt (Befring 2002). Datamaterialet blir systematisert og bearbeidet ved hjelp av dataprogrammet SPSS.

I neste del av oppgaven drøftes viktige refleksjoner som kan oppstå under gjennomføring av et forskningsprosjekt. Begrepene validitet, reliabilitet, induktivisme, deduktivisme og kritisk realisme blir drøftet i forhold til oppgaven min. Disse er etterfulgt av etiske refleksjoner som oppgaven reiser.

3.2 Validitet

3.2.1 Definisjon av validitet

Validitet kommer fra det latinske ordet «*validitas*» som betyr «*sannhet, troverdighet, gyldighet og styrke*» (Kruuse 2001). Validitet handler om en undersøkelses gyldighet og grad av sikkerhet (Lund 2002). Validiteten avhenger av hva det er som er målt, og om målte data er relevante for problemstillingen (Hellevik 2002). Validitet innebærer at man virkelig undersøker det man vil undersøke, og ingen ting annet (Thuren 1993). I denne sammenheng stiller jeg meg spørsmål om Reynells språktest, som jeg brukte som instrument i masteroppgaven min, måler det jeg har tenkt å måle det vil si språkforståelsen hos internasjonalt adopterte fireåringer. Ifølge Halvorsen (1993) oppstår validitetsproblemet, fordi forskeren befinner seg på to plan – på teoriplanet og på empiriplanet.

I drøftingen av validitetsproblemer vil jeg ta utgangspunkt i Cook og Campells validitetssystem for kausale undersøkelser (Lund 2002). Selv om Cook og Cambells

validitetssystem er utviklet for kausal forskning, kan deler av systemet ifølge Lund (2002) også være relevant for beskrivende forskning. Med beskrivende forskning mener Lund (2002) forskning hvor kausale forhold ikke studeres. Min masteroppgave hører under beskrivende forskning. Cook og Campell (Lund 2002) beskriver fire typer validitet: statistisk validitet, begrepsvaliditet, ytre validitet og indre validitet. Jeg kommer til å snakke om de tre første validitetstypene. Indre validitet blir ikke omtalt nærmere fordi den er mest aktuell for kausale undersøkelser (Lund 2002). Oppgaven min er ikke en kausal undersøkelse. Statistisk validitet og ytre validitet blir behandlet under ett.

3.2.2 Statistisk validitet og ytre validitet

Statistisk validitet dreier seg om sammenhenger eller tendenser som er målt, er statistisk signifikante, det vil si om resultatene er sikre og ikke slumpmessige, og av en rimelig størrelsesorden (Lund 2002).

Ytre validitet dreier seg om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres til en større populasjon og andre situasjoner og tider (Lund 2002, Hellevik 2002).

Generaliserbarhet innebærer at man kan dra slutninger ut fra et enkelt, eller noen få tilfeller, til samtlige tilfeller (Kruuse 2001). Utvalget mitt består av 44 barn (15 internasjonalt adopterte barn og 29 barn i kontrollgrupper). Dette er et utvalg som ikke er stort nok til å kunne generalisere funnene til hele «populasjonen» av internasjonalt adopterte fireåringer. Informantene mine ble heller ikke plukket ut fra hele landet, men bare fra Østlandet. Selv om jeg ikke kan generalisere resultatene, håper jeg å kunne si noe om internasjonalt adopterte barns språkforståelse, og se hovedtendenser i materialet.

3.2.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om hvorvidt instrumentet jeg har valgt (det vil si Reynells språktest) måler det jeg har tenkt å måle og ikke noe annet (Lund 2002, Hellevik 2002). Reynells språktest måler språkforståelse uavhengig av talespråk (Hagtvatn & Lillestølen 1985), og er en test som er standardisert på norsk, og som derfor har høy

begrepsvaliditet. Jeg mener derfor at begrepsvaliditeten i min masteroppgave er blitt ivaretatt. Samtidig er jeg klar over at det ikke er mulig å oppnå fullstendig eller perfekt validitet i empirisk forskning (Lund 2002). Pedhazur & Schmalin (Kruuse 2001) hevder at begrepsvaliditet er det mest sentrale i hele validitetsprosessen, fordi alle former for validitet har sammenheng med begrepsvaliditet. Forskjellige feilkilder kan redusere begrepsvaliditeten (Lund 2002, Hellevik 2002). Blant feilkildene finner vi tilfeldige og systematiske målingsfeil (Kleven 2002). Tilfeldige målingsfeil er feil som oppfører seg tilfeldig – for eksempel flaks og uflaks eller dagsform. Disse målingsfeilene jevner seg i de lange løp. Imidlertid vil systematiske målingsfeil (f.eks. eksamensangst) ikke jevne seg i det lange løp, og har en tendens til å påvirke den samme personen ved gjentatte målinger (Kleven 2002). Disse målingsfeilene ble tatt i betraktning i arbeid med masteroppgaven min.

3.3 Reliabilitet

Reliabiliteten bestemmes av hvordan målingene er utført, og hva deres nøyaktighet er (Hellevik 2002). Reliabilitet sier med andre ord noe om resultatenes pålitelighet. Kleven (2002) snakker i denne sammenheng om målepresisjon, og om i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil. Spørsmålet om reliabilitet kan være et spørsmål om hvor nøyaktig eller konsistent en test måler det den skal måle. Hvis målingene er konsistente vil samme person få tilnærmet samme resultat ved gjentatte målinger (Kleven 2002).

Ifølge Kleven (2002) finnes det to prinsipielt forskjellige måter å bedre reliabiliteten på. For det første kan vi redusere målingsfeilene så mye som mulig. For det andre kan vi nøytralisere effekten av målingsfeilene ved å utnytte det faktum at tilfeldige målingsfeil jevner seg i det lange løp. Kleven (2002) påpeker videre at målingsfeilene kan reduseres ved standardisering av målingsprosedyren. Reynells språkttest er en standardisert språkttest, og på denne måten er målingsfeilene redusert.

For å unngå målingsfeil i mine resultater har jeg gått gjennom skåring av testene flere ganger. Også variabelverdiene i SPSS ble gjennomgått og sjekket gjentatte ganger.

Alle testsituasjonene ble tatt opp på bånd. Under skåringen av testene har jeg hørt på båndopptak flere ganger for å sikre mest mulig nøyaktig skåring.

3.4 Andre vitenskapsteoretiske spørsmål som mitt prosjekt reiser

I denne delen av oppgaven velger jeg å diskutere to vitenskapsteoretiske spørsmål – induktivisme i forhold til deduktivisme, og kritisk realisme.

3.4.1 Induktivisme og deduktivisme

Begrepene induktivisme og deduktivisme hører sammen. Induktiv resonnering tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på grunn av disse (Kvernbekk 2002). Deduktiv resonnering kjennetegnes av det motsatte – det vil si at man går fra det generelle til det partikulære. Deduktive argumenter er logisk gyldige (Kvernbekk 2002). Befring (2002) understreker at deduktiv forskning er en basisstrategi for all forskning. Både induktivisme og deduktivisme henger tett sammen med vitenskapelige metoder på den måten at de er overordnet de konkrete metodene (Kvernbekk 2002). Kvernbekk (2002) hevder at enhver generalisering er en induktiv slutning og at alle slutninger fra utvalg til populasjon dermed er induktive slutninger. Dette gjelder masteroppgaven min – jeg skal ha et utvalg av barn, og på bakgrunn av dette, kommer jeg til å se tendenser i dette utvalget. Hadde utvalget mitt vært større, kunne jeg generalisere til populasjonen. Det er ikke bare størrelsen på utvalget, men flere vilkår som må være til stedet for å kunne generalisere fra utvalg til populasjon.

Alle former for induksjon kjennetegnes av at vi slutter oss til noe som er ukjent og usett. Dette gjelder slutninger som generaliseres over tid eller over situasjoner (Kvernbekk 2002). En konklusjon om det ukjente kan være feil. Dette gjelder også masteroppgaveprosjektet mitt. Selv om jeg kanskje vil se noen tendenser i internasjonalt adoptertes barns språkforståelse, betyr ikke dette at slike tendenser også finnes hos alle andre internasjonalt adopterte barn. Ifølge Norris (Kvernbekk 2002) blir våre fremgangsmåter legitimert av begrepsvaliditet når vi trekker induktive slutninger.

I et forskningsprosjekt, hvor man vil trekke slutninger fra utvalg til populasjon, kan forskeren støtte seg til samplingsteori (Kvernbekk 2002), og til å gjøre utvalget så representativ som mulig (Kvernbekk 2002). Ifølge induktivismen kan ikke en enkeltobservasjon vise at en generalisering er sann, men at det allikevel er et bekræftelsesforhold mellom enkeltobservasjon og generalisering. Det vil si at hver enkeltobservasjon regnes som en positiv evidens og støtte for generaliseringen (Kvernbekk 2002). Ifølge Befring (2002) kan induktiv forskning føre til utvikling av nye ideer og problemstillinger for nærmere empiriske studier.

3.4.2 Kritisk realisme

Både Lund (2002) og Kvernbekk (2002) snakker om kritisk realisme som et viktig vitenskapsteoretisk perspektiv. Lund (2002) argumenterer imot at kvantitativ forskning innen psykologi og pedagogikk tradisjonelt er antatt å ha en positivistisk tilnærming. Kritisk realisme er nært forbundet med kausalitetsforskning (Lund 2002, Kvernbekk 2002). Kvernbekk (2002:73) hevder at «*de fleste praktiserende forskere trolig er kritiske realister*». Med dette mener hun at forskere har en kritisk holdning til sin forskning og sine forskningsresultater, og er bevisste på at det kan være ulike måter å representere fenomener. En slik kritisk holdning er også viktig for meg i mitt arbeid med forskningsresultatene i masteroppgaven. Selv om masteroppgaven min ikke baserer seg på kausale antagelser velger jeg likevel å ha en kritisk holdning til mine forskningsresultater. Lund (2002) understreker at vi må være bevisste på at vår oppfatning av reelle forhold og prosesser er ufullkommen og at vi må være opptatt av feilkilder. Vi kan aldri være helt sikre på våre slutninger og tolkninger, men må forsøke å oppnå best mulig sikkerhet ved å være kritiske og systematiske i både vår tenkning og anvendelse av forskningsmetoder (Lund 2002). Lund (2002) understreker viktigheten av dokumentasjonskravet til forskeren. Med dette mener han at forskeren kan dokumentere med rimelig sikkerhet at sentrale feilkilder er eliminert ved en systematisk fremgangsmåte. Jeg anser dokumentasjonskravet som viktig, og det er også blitt ivaretatt i min masteroppgave.

3.5 Etske betraktninger

Forskningsetiske hensyn, som må ivaretas i mitt prosjekt, er hensyn i forhold til informanter og foreldre, metodevalg, oppgavetyper som brukes i testing og ikke minst en konfidensiell behandling av resultatene (Befring 2002). Testing av barn kan bringe med seg mange utfordringer, ikke bare i selve testsituasjonen, men også med tanke på for eksempel informert samtykke. Det er derfor viktig å gi god informasjon til foreldrene. Kravet om anonymitet må bli ivaretatt for alle involverte.

Et annet etisk aspekt i forskningsfeltet «internasjonalt adopterte barn og språket» er det faktum at barna er adopterte og dermed lett synlige, og at det er en fare for stigmatisering på grunn av dette. I all forskning er det også viktig at resultater fremstilles på en pålitelig måte og med metodisk troverdighet (Befring 2002). Regler for oppbevaring av innsamlede opplysninger (Gall m.fl. 1996) er også blitt ivaretatt.

Gall m.fl. (1996) skriver mer detaljert om informert samtykke. Forskeren må informere deltakere i prosjektet om hva som vil skje under forskningsopplegget, om informasjon forskeren vil ha tilgang til, og om planlagt bruk av de innsamlede dataene. Dette kravet er blitt ivaretatt i mitt masteroppgaveprosjekt. Foreldrene til barna i utvalget har fått en forklaring på hva slags tester eller prosedyrer som kommer til å bli brukt. Det ble også informert om at foreldrene kunne trekke seg fra deltakelsen når som helst, uten å behøve å oppgi grunnen. Jeg som forsker må da respektere deres ønske.

I neste del av oppgaven presenteres og drøftes funn fra min undersøkelse.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven kommer jeg først til å beskrive utvalget mitt. Deretter blir resultater fra Reynells språktest presentert. Videre ser jeg nærmere på språkforståelsesdelen av Reynells språktest og dens forskjellige avsnitt. Resultatene blir fremstilt ved hjelp av tabeller, diagrammer og figurer. Funnene vil bli drøftet underveis.

4.1 Utvalg

Utvalget mitt bestod av 44 barn, 15 av disse var adoptivbarn og 29 var norske kontrollbarn. Tabell 1 viser en oversikt over alle barn i utvalget fordelt på kjønn og adoptert og ikke-adoptert. Som det fremgår av tabellen er det overvekt av jenter i adoptivutvalget, 9 jenter og 6 gutter. Dette er i samsvar med at det adopteres flere jenter enn gutter (Dalen & Sætersdal 1992, Statistisk sentralbyrå 2006b).

Tabell 1: Oversikt over antall adopterte og ikke-adopterte barn i utvalget fordelt etter kjønn.

	<i>Adoptert (N)</i>	<i>Ikke adoptert (N)</i>	<i>Alle (N)</i>
<i>Jenter (N)</i>	9	17	26
<i>Gutter (N)</i>	6	12	18
<i>Total (N)</i>	15	29	44

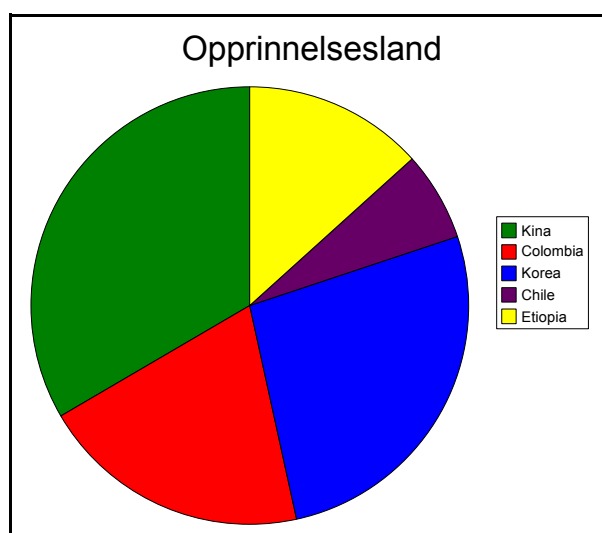
Figur 7 viser en oversikt over opprinnelsesland til adoptivbarna i utvalget.

Adoptivbarn i mitt utvalg kom fra fem forskjellige land. Flest barn kommer fra Kina.

De asiatiske landene, Kina og Korea, representerer til sammen 60 % av utvalget.

Resten av landene er land fra Latin Amerika og Afrika, og utgjør da 40 % av utvalget.

Siden midten av 1990-tallet er Kina det største adopsjonslandet i Norge (Statistisk sentralbyrå 2006a, Dalen & Rygvold 2004). Det gjenspeiles også i utvalget mitt, fordi flest barn er kinesiske jenter.



Figur 7: Adoptivbarnas opprinnelsesland.

Tabell 2 viser gjennomsnittlig alder ved testpunktet fordelt etter begge utvalg. Gjennomsnittsalderen til de ikke-adopterte barna er noe høyere enn gjennomsnittsalderen til de adopterte. Alderen hos adoptivbarna varierte fra 49 til 59 måneder, og hos de ikke-adopterte fra 50 til 59 måneder.

Tabell 2: Gjennomsnittsalder ved testpunktet i måneder. Fordelt på adopterte, ikke-adopterte, og alle barna.

Status	Adoptert (N=15)	Ikke adoptert (N=29)	Alle barna (N=44)
Gjennomsnittsalderen i måneder	55,4	56,2	55,9

I Tabell 3 presenteres adopsjonsalder i måneder fordelt etter de fem adopsjonslandene. Adopsjonslandene er sortert alfabetisk. Adopsjonsalderen på kinesiske adoptivbarn var over gjennomsnittet for alle adopterte. Adopterte fra Korea derimot har mye lavere adopsjonsalder, faktisk den laveste adopsjonsalderen. Adopsjonsalderen til adoptivbarn fra Colombia og Chile er over gjennomsnittet. Etiopia har forholdsvis lav adopsjonsalder.

Tabell 3: Gjennomsnittlig adopsjonsalder i måneder fordelt etter adopsjonsland.

Land	Chile	Colombia	Etiopia	Kina	Korea	Alle
N	1	3	2	5	4	15
Adopsjonsalder	50,0	17,0	6,5	16,2	4,0	14,1
Variasjonsbredde i måneder	-	3-45	6-7	11-23	3-5	3-50

I Tabell 3 vises i tillegg til adopsjonsalder adopsjonalders variasjonsbredde i måneder. Colombia har størst spredning i adopsjonsalder, som varierer fra 3 til 45 måneder. Koreanske adoptivbarn har lavest variasjon, som er fra 3 til 5 måneder. Adopsjonsalderen er blitt brukt som en variabel i mange forskningsstudier (Pruzan 1977, Gardell (Andresen 1989), Dalen & Sætersdal 1992 og 1999, Glennen & Masters 2002, Dalen & Rygvold 2004, Glennen 2005, Roberts m.fl. 2005)). Drøfting av myten om adopsjonsalder kan sees i del 2.5.2, «Forskning om språk».

Det kan ofte være vanskelig å angi adoptivbarns alder pga. manglende opplysninger (Kats 1997, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen 2003, Miller 2005). Ifølge Miller (2005) gjelder denne usikkerheten mange kinesiske barn som ofte bare blir etterlatt uten noen nærmere opplysninger om alder og fødselsdato. Da er det de ansatte på barnehjemmet som angir barnets fødselsdato og alder. Dalen & Sætersdal (1999) påpeker at noen adoptivbarn er blitt utsatt for underernæring og manglende stimulering, og kan derfor virke yngre enn de er. Noen barn kan mestre en del praktiske ferdigheter og virke eldre enn de er, men de kan slite på andre områder (Dalen & Sætersdal 1999). Det er mulig at noen av adoptivbarna i mitt utvalget har en usikker adopsjonsalder.

I de følgende tabeller og diagrammer presenteres gjennomsnittsskårer på Reynells språktest. Jeg ville da regne ut gjennomsnittet på totalskåre og denne delen av oppgaven har derfor et kvantitativt preg. I delene 4.3.2 «Relasjonsforståelse» og 4.3.3 «Setningsforståelse» får oppgaven mer kvalitativt preg, da jeg går nærmere inn på testens forskjellige avsnitt og konkrete testspørsmål. Likevel er oppgaven i hovedsak en kvantitativ og ikke kvalitativ undersøkelse.

4.2 Resultater fra Reynells språktest (språkforståelse og talespråk)

Tabell 4 viser gjennomsnittsskåre i språkforståelses- og talespråksdelen av Reynells språktest for alle barna i utvalget og for begge utvalg. Standardavviket, som sier noe om spredning og hvordan skårene fordeler seg i forhold til gjennomsnittet (Befring 2002), er høyere på talespråk enn på språkforståelse hos alle tre grupper. De adopterte barna har høyest standardavvik både på språkforståelse og språkproduksjon og det viser at det er forholdsvis stor spredning og sprik innenfor adoptivgruppen. Det er i samsvar med tidligere funn som peker på at adoptivbarn kan oppnå sprikende resultater innenfor sin gruppe. (Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999 og 2004, Pollock 2005, Pollock & Price 2005).

Tabell 4: Språkforståelse og talespråk. Gjennomsnitt av totalskåre for begge utvalg.

Reynells språktest	Språkforståelse			Talespråk		
	Adoptert (N=15)	Ikke adoptert (N=29)	Alle barna (N=44)	Adoptert (N=15)	Ikke adoptert (N=29)	Alle barna (N=44)
Gjennomsnitt	55,4	59,9	58,4	52,3	56,3	55,0
Standardavvik	10,52	3,87	7,11	13,62	5,56	9,18

Den store spredningen i adoptivgruppen kan forklares med at det var to adoptivbarn som oppnådde svake resultater (testens prøveklasse 1) på både språkforståelse og talespråk. Disse to adoptivbarna hadde høy adopsjonsalder – 49 og 50 måneder, og har vært i Norge i kort tid. Fordi utvalget av adoptivbarna bare er 15 barn, påvirker disse to barna gjennomsnittresultatene til hele gruppen. Imidlertid var det også to norskfødte barn som var svake (prøveklasse 2).

Her vil jeg påpeke at språkforståelse og talespråk har forskjellige maksskåre. Derfor er det ikke mulig å sammenligne poengsum direkte. På grunn av dette blir stanineskåreresultater presentert videre i oppgaven.

Det ble foretatt en t-test for å se om det er signifikante forskjeller mellom hvordan de adopterte og ikke-adopterte mestrer de to Reynells deltestene. Det er ikke noen signifikante forskjeller ($p=0,126$) mellom adoptertes og ikke-adoptertes totalskåre på språkforståelsen, og heller ikke noen signifikante forskjeller ($p=0,29$) når det gjelder totalskåre på talespråk.

Tabell 5 viser fordeling av resultatene når de to svakeste av adoptivbarna og av de norskfødte er tatt ut. Dette er gjort for bedre å kunne belyse i hvilken grad de svakeste barna påvirker resultatene. Ved presentasjon av flere resultater seinere i oppgaven regnes de svakeste barna med. Det er gjort med hensyn til utvalgenes størrelse.

Tabell 5: Språkforståelse og talespråk. Gjennomsnittsskåre for begge utvalg når de svakeste barna er tatt ut.

<i>Reynells språktest</i>	<i>Språkforståelse</i>		<i>Talespråk</i>	
<i>Grupper</i>	Adoptert (N=13)	Ikke adoptert (N=27)	Adoptert (N=13)	Ikke adoptert (N=27)
<i>Gjennomsnitt</i>	59,2	60,67	56,9	57,3
<i>Standardavvik</i>	3,46	2,82	6,73	4,44

Etter at de svakeste barna er tatt ut, fordeler resultatene seg annerledes enn i Tabell 4. Begge gruppene, særlig de adopterte skårer bedre enn i Tabell 4. Imidlertid finnes det fremdeles forskjeller mellom de to gruppene. Standardavviket på språkforståelse er lavere hos de ikke-adopterte enn hos de adopterte. Samtidig har de adopterte lavere totalskåre på språkforståelse (59,2) enn de ikke-adopterte (60,67). Når det gjelder talespråk skårer de ikke-adopterte høyere (57,3) enn de adopterte (56,9).

Standardavviket hos de adopterte er høyere enn hos de ikke-adopterte. Selv om de to eldste adoptivbarna skårer lavt nå, trenger det ikke å bety at de kommer til å slite med språket framover.

Av Tabell 6 går det frem totalskåre på språkforståelse og talespråk, denne gangen gruppert etter «Asia» og «Andre land». Gruppen «Asia» omfatter Kina og Korea. «Andre land» omfatter Etiopia, Colombia og Chile.

Tabell 6: Språkforståelse og talespråk. Gjennomsnitt av totalskåre for de adopterte barna fordelt etter adopsjonsland – Asia og Andre land.

<i>Reynells språktest</i>	<i>Språkforståelse</i>		<i>Talespråk</i>	
<i>Grupper</i>	Asia (N=9)	Andre land (N=6)	Asia (N=9)	Andre land (N=6)
<i>Gjennomsnitt</i>	58,3	51,0	57,2	45,0
<i>Standardavvik</i>	3,81	15,75	7,12	18,19

Det går fram av tabellen at gruppen «Andre land» har lavere totalskåre enn «Asiagruppen», både på språkforståelse og talespråk. Dette skyldes at de to svakeste adoptivbarna befinner seg i gruppen «Andre land». Hadde man tatt ut de to svakeste adoptivbarna, hadde resultater antakelig fordelt seg annerledes. Denne tabellen bekrefter igjen at det er forholdsvis stor spredning innenfor gruppen adopterte barn.

Tabell 7 viser fordeling etter adopsjonsalder og gjennomsnittsskåre på Reynells språkforståelse og talespråk. De fleste barna i utvalget (N=10) ble adoptert før fylte 1 år. Barna som ble adoptert før 36 måneder skårer høyere enn de to barna som har høy adopsjonsalder og til og med høyere enn barn som er adoptert før fylte ett år. Men det må taes i betraktning at det bare dreier seg om 3 barn som har adopsjonsalderen før 36 måneder. Variasjonen i språk og språkutvikling hos barn er stor og det kan dreie seg om individuelle variasjoner.

Tabell 7: Språkforståelse og talespråk. Totalskåregjennomsnitt fordelt etter adopsjonsalder.

<i>Reynells språktest</i>		<i>Språkforståelse</i>	<i>Talespråk</i>
<i>Adopsjonsalder</i>	Alle (N =15)	55,4	56,9
	før 12 mnd. (N=10)	59,0	57,3
	før 36 mnd. (N = 3)	59,7	55,7
	etter 36 mnd. (N =2)	31,0	22,5
<i>Ikke-adopterte (N=29)</i>		59,9	56,3

Det ble regnet ut korrelasjon (Pearson r) på forholdet mellom adopsjonsalder og resultater på språkforståelse og talespråk, mellom levealder og testresultater og mellom språkforståelse og talespråk. Korrelasjon betyr samvariasjon mellom variabler og varierer fra - 1,00 til + 1,00. Hvor minustallet betyr en perfekt negativ korrelasjon og plusstallet betyr en perfekt positiv korrelasjon. Tallet 0 betyr total mangel på korrelasjon (Befring 2002).

Det er en negativ korrelasjon mellom adopsjonsalder og resultater på språkforståelsesdelen ($r = - 0,78$) og på talespråkdelen ($r = - 0,81$). Det betyr at det er sammenheng mellom adopsjonsalder og språkresultater i min undersøkelse. Desto høyere adopsjonsalder desto dårlige resultater på både språkforståelse og talespråk. Dette er i samsvar med resultatene til flere forskere (Gardell (Andresen 1989) Dalen & Sætersdal 1992, Dalen & Rygvold 1999, Roberts m.fl. 2005, Groze & Ileana (Roberts m.fl. 2005)). Imidlertid viser flere forskningsresultater at det ikke er noen sammenheng mellom adopsjonsalder og adoptivbarnas prestasjoner (Dalen & Rygvold 2004, Glennen & Masters 2002, Glennen 2005, Glennen & Bright 2005). Det er en positiv korrelasjon mellom testalder på alle barna og resultatene på de to deltestene på Reynells språktest. Korrelasjon for språkforståelse er $r = 0,11$ og for talespråk $r = 0,1$. Dette tyder på at desto høyere levealder desto bedre resultater på disse to deltestene. Denne tendensen virker naturlig, fordi det er sannsynlig at desto eldre barnet er desto bedre testresultater får det.

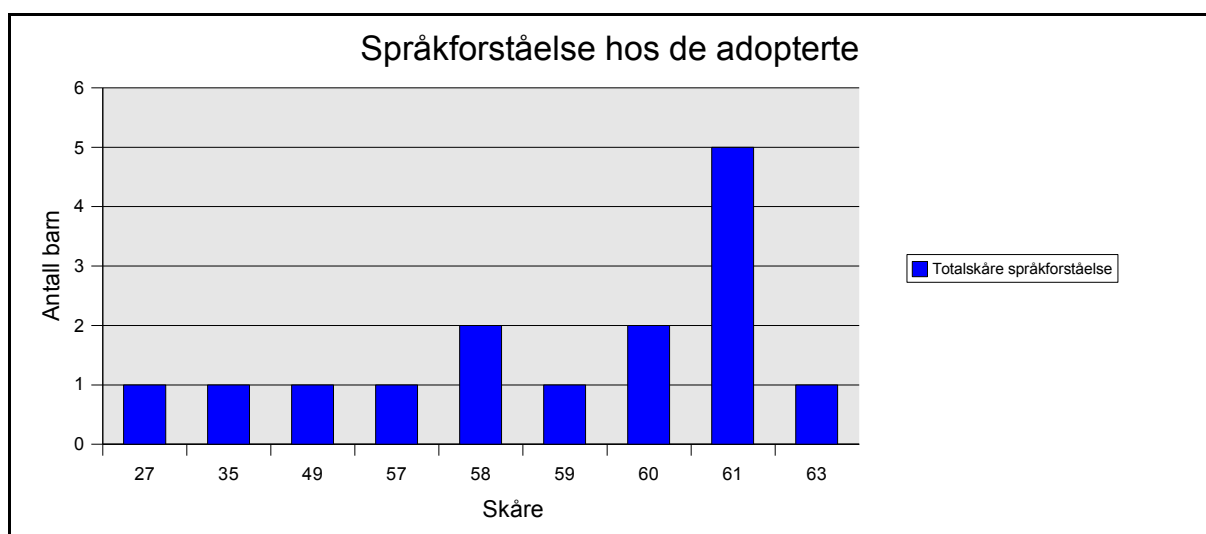
Korrelasjonen mellom språkforståelse og talespråk i min undersøkelse var $r = 0,82$. Det betyr at det er en temmelig sterk korrelasjon mellom språkforståelsesresultater og talespråkresultater i utvalget mitt. Dette ser ut til å stemme med Bloom & Lahays (1978) antagelse om at språkforståelse og språkproduksjon påvirker hverandre og ikke kan utvikles uavhengig av hverandre.

4.3 Språkforståelsen målt med Reynells språktest

Språkforståelsesdelen av Reynells språktest består av 10 deltester, som hver måler en milepæl i normal språkutvikling (Institutt for spesialpedagogikk 2006). Det er en viss

stigende vanskegrad i de 10 avsnittene (Hagtvet & Lillestølen 1985). De tidligste avsnittene forutsetter mestring av enkle begrep, for eksempel *Hvor er ballen?* eller *Hvor er koppen?* I senere avsnitt kreves det at barnet forstår relasjoner mellom for eksempel en gjenstand og gjenstandens funksjon, for eksempel *Hva kan vi skrive med?* *Hva kan vi skjære med?* I de neste avsnittene kreves det at barnet forstår setninger med relativt komplisert syntaks. Barnet må også mestre begreper for farge, størrelse og posisjoner, for eksempel *Hvor er den lengste røde blyanten?* Det kreves også at barnet forstår mer abstrakte setninger, setninger som går utover «her og nå», for eksempel *Hvem tror du har vært en liten jente en gang, men er det ikke nå lenger?*

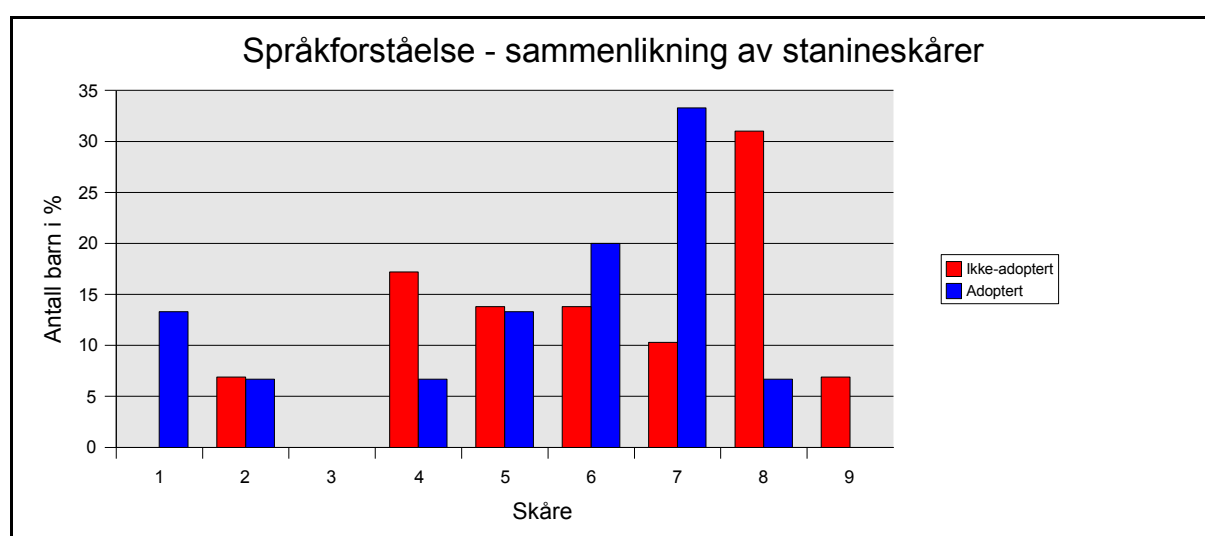
Figur 8 viser at det er relativt store individuelle forskjeller mellom adoptivbarna i utvalget. Den laveste skåren på språkforståelse hos adoptivbarna er 27 og den høyeste 63 poeng. Variasjonsbredden er 36 poeng. Verdien med høyest frekvens er 61 poeng. Det er 5 barn som fikk denne poengsummen. Dette tyder på stor spredning i resultater i utvalget mitt. Stor spredning i resultater bekreftes av flere forskere (Pruzan 1977, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvold 1999 og 2004, Rygvold 1999c, Pollock 2005, Pollock & Price 2005). Til sammenlikning hadde de ikke-adopterte en spredning fra 49 til 65 poeng. Det gir variasjonsbredde på 16 poeng. Verdien med høyest frekvens var 63 poeng. Det var 9 barn i det norskfødte utvalget som fikk dette resultatet.



Figur 8: Reynels språkforståelse - totalskåre hos de adopterte.

I de neste figurene hvor jeg sammenlikner resultatene til adoptivbarna og de ikke-adopterte, har jeg valgt å regne om resultatene til prosent. Dette fordi utvalgets størrelse var forskjellig – 15 adopterte barn og 29 barn i kontrollgruppen. Imidlertid må man ta i betraktning at å prosentualisere utvalg med få informanter i en viss grad kan virke misvisende.

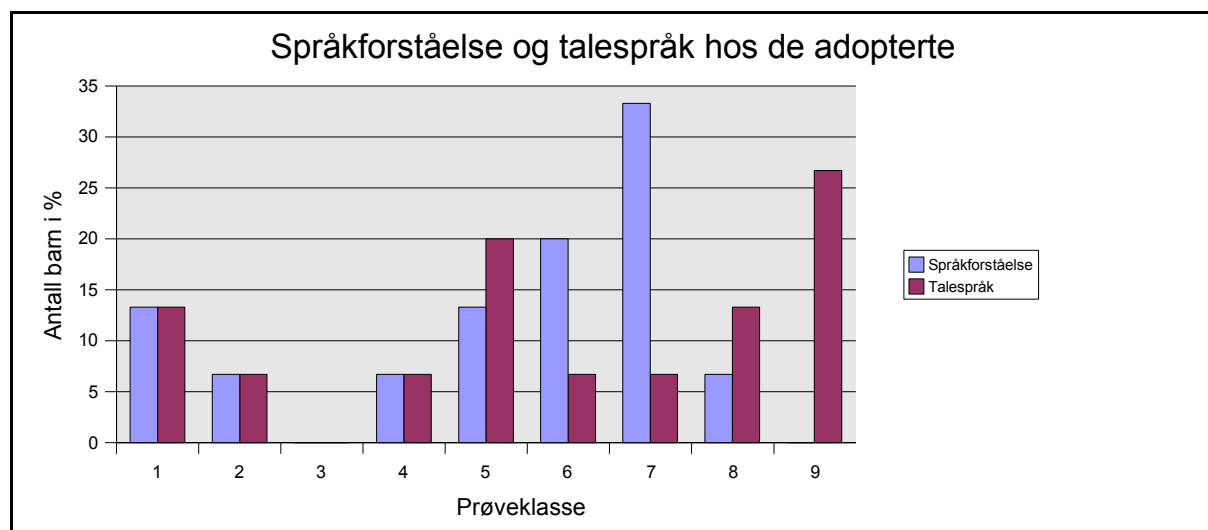
Figur 9 viser sammenlikning av stanineskårer på språkforståelse hos de adopterte og de ikke-adopterte. Ca. 30 % av de ikke-adopterte ligger på stanineskåre 8, mens over 30 % av de adopterte ligger på stanineskåre 7.



Figur 9: Sammenlikning av stanineskårer på språkforståelse hos adoptert og ikke adoptert.

Det kan være interessant å sammenlikne disse resultatene med stanineskårer på talespråkdelen. To av de adopterte barna skårer lavt på talespråk. De er plassert i prøveklasse 1. Nesten 30 % av de adopterte barna skårer i prøveklasse 9, mens under 10 % av de ikke-adopterte gjør det samme. Noen av adoptivbarna skårer bedre enn de norskfødte på talespråk.

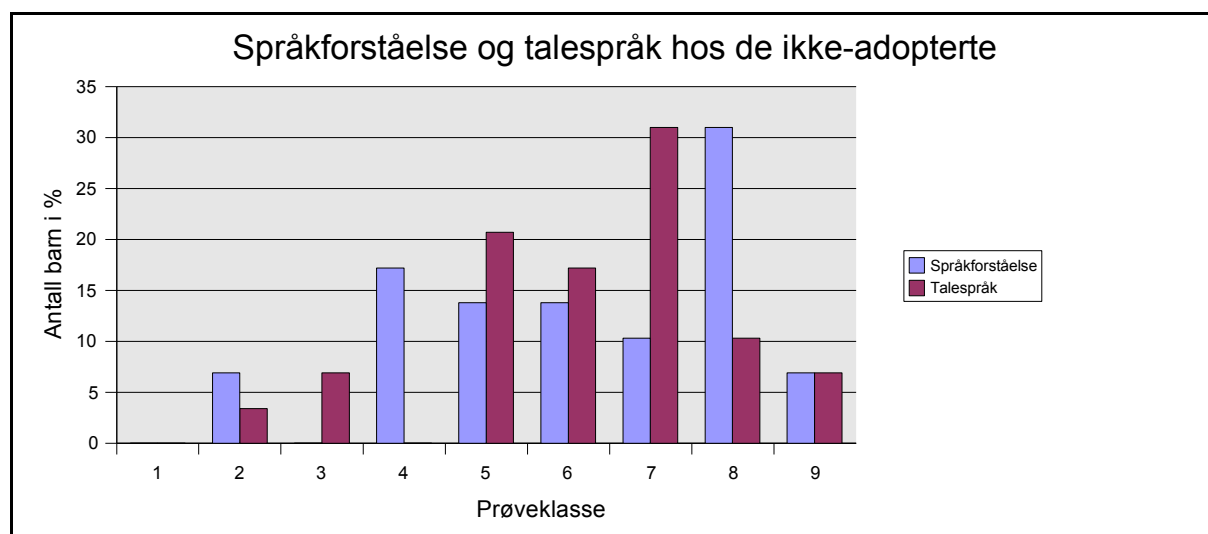
Figur 10 viser hvordan de adopterte skårer på språkforståelse og talespråk, og disse to testdelene sammenliknes. Det går fram av figuren at adoptivbarna skårer bedre på talespråk enn på språkforståelse, over 25 % av adoptivbarna ligger i prøveklasse 9 på talespråk. Dette er i samsvar med Lyngstøl (1994), og ser også ut til å være i samsvar med antagelser om at «språkfasaden blender» (Rygvoid 1999b og 1999c, Miller 2005, Sætersdal & Dalen 1991, Dalen & Sætersdal 1999, Dalen & Rygvoid 1999).



Figur 10: Sammenligning av stanineskårer for språkforståelse og talespråk hos de adopterte.

Av Figur 10 fremgår det videre at over 35 % av adoptivbarna skårer i prøveklassene 8 og 9 på talespråk. Mens 55 % av de adopterte skårer i prøveklassene 6 og 7 på språkforståelse. Det vises igjen at adoptivbarn i mitt utvalg er sterkere på talespråk enn språkforståelse.

I Figur 11 sammenliknes stanineskårer for språkforståelse og talespråk hos de ikke-adopterte barna. Her ser vi at resultatene er noe annerledes fordelt enn hos de adopterte. Det er ca. 6 % av de ikke-adopterte barna som skårer i prøveklasse 9 på både språkforståelse og talespråk. Over 40 % av barna skårer i prøveklasse 7 og 8 på talespråk.



Figur 11: Sammenligning av stanineskårer for språkforståelse og talespråk hos de ikke-adopterte.

Av Tabell 8 går det fram at de asiatiske adoptivbarna skårer bedre på språkforståelse enn adoptivbarn fra «Andre land». Standardavviket er høyt 15,75, mens hos de asiatiske barna er standardavviket 3,81. Verdiene på standardavviket gjenspeiler en større spredning i gruppen «Andre land», dette er blant annet forårsaket av at de to svakeste adoptivbarna befinner seg i denne gruppen.

Tabell 8: Språkforståelse hos de ikke-adopterte og hos de adopterte fordelt etter Asia og Andre land.

Grupper	Adopterte			Ikke-adopterte (N=29)
	Asia (N=9)	Andre land (N=6)	Alle adopterte (N=15)	
<i>Gjennomsnitt</i>	58,3	51,0	55,4	59,9
<i>Standardavvik</i>	3,81	15,75	10,52	3,87

Tabell 9 viser resultater på språkforståelse fordelt etter adopsjonsland. Det gir en mer detaljert oversikt enn Tabell 8. Blant adopsjonslandene er det Etiopia som skårer best, etterfulgt av Kina og Korea. Chile har den laveste skåre. Årsaken er at det chilenske adoptivbarnet var et av barna med høyest adopsjonsalder.

Tabell 9: Reynells språkforståelse totalskåre fordelt på de enkelte adopsjonsland.

Reynells språktest		Gjennomsnitt språkforståelse
<i>Adopsjonsland</i>	Kina (N=5)	59,4
	Colombia (N=3)	52,3
	Korea (N=4)	57,0
	Chile (N=1)	27,0
	Etiopia (N=2)	61,0
<i>Ikke-adopterte (N=29)</i>		59,9

Tabell 9 viser videre at adoptivbarna fra Kina har gjennomsnittskåre på 59,4. Dette er høyere enn gjennomsnittet for alle adopterte, og bekrefter funnene fra undersøkelsen til Rygvold & Dalen (2004). Korea derimot har lavere gjennomsnittskåre enn de ikke-adopterte, noe som er i motsetning til skoleundersøkelsen til Dalen & Rygvold (1999) hvor de koreanske barna var bedre enn de norske.

Tabell 10 viser totalskåre på språkforståelse når man fordeler utvalget på gutter og jenter. Det fremgår av tabellen at ikke-adopterte jenter og gutter skårer bedre enn de adopterte. Spredningen i resultatene til de adopterte jentene er større enn spredningen til resultatene til de adopterte guttene.

Tabell 10: Språkforståelse hos jenter og gutter.

<i>Grupper</i>	<i>Jenter</i>		<i>Gutter</i>	
	Adoptert (N=9)	Ikke-adoptert (N=17)	Adoptert (N=6)	Ikke-adoptert (N=12)
<i>Gjennomsnitt</i>	55,2	59,9	55,7	59,9
<i>Standardavvik</i>	11,34	3,83	10,19	4,10

Det ble også regnet ut gjennomsnitt fordelt på gutter og jenter i hele utvalget. Her var det ingen forskjell. Det står i motsetning til Dalen & Rygvolds (2004) undersøkelse som fant at det var større forskjell mellom gutter og jenter i hele utvalget enn mellom adopterte og norskfødte.

4.3.1 Situasjonssavhengig forståelse og ordforståelse

Delprøvene i testens avsnitt 1 – 4 blir behandlet under ett fordi de aller fleste barna i utvalget, unntatt de to svakeste adoptivbarna, ikke ble testet med disse delprøvene. Nedre grense for 4-åring er testens avsnitt 5 og det var i dette avsnitte barna i utvalget begynte, noe som er i samsvar med anbefalinger i testens håndbok. Når barna mestrer deltest 5 forutsetter man at barnet også hadde mestret avsnittene 1 til 4 og man registrerer disse som prøvet selv om de ikke er prøvet.

Avsnitt 1: Situasjonsavhengig forståelse. Dette avsnittet representerer overgangsfase fra ikke-språklig til språklig forståelse. Barnets forståelse er i denne overgangsfasen fremdeles situasjonsavhengig. Det betyr at omgivelsene, alt som er rundt ordene, er minst like viktig som ordene i seg selv (Hagtvet & Lillestølen 1985).

Avsnitt 2: Ordforståelse. Ifølge Hagtvet & Lillestølen (1985) er det vanlig å starte testen med dette avsnittet og dette er det første avsnittet som måler den egentlige språkforståelsen. Det foregående avsnittet, avsnitt 1, gjennomføres bare dersom barnet ikke synes å forstå ordene i avsnitt 2. I avsnitt 2 undersøkes det om barnet har knyttet en forbindelse mellom et ord og en kjent gjenstand (Hagtvet & Lillestølen 1985), som for eksempel ballen, skjeen og sokken. Man spør for eksempel barnet *Hvor er ballen?* Testgjenstandene i dette avsnittet er i vanlig størrelse. Det var bare et av adoptivbarna med høyest adopsjonsalder som ble testet med denne delen av testen.

Avsnitt 3: Ordforståelse. I dette avsnittet introduseres symbolsk representasjon av materiellet (Hagtvet & Lillestølen 1985). Det betyr at modeller i miniatyirutgave representerer gjenstander i vanlig størrelse som for eksempel en liten stol, bord og seng. Man ønsker å undersøke om barnet kan koble en forbindelse mellom to symboler mellom et ord og en miniatyirutgave av den virkelige gjenstanden.

Avsnitt 4: Ordforståelse. Her ønsker man å se om barnet kan de vanlige betegnelsene for dyr og mennesker (Hagtvet & Lillestølen 1985), som for eksempel hesten, babyen og damen. Man får videre undersøkt om disse begrepene er generaliserte (Hagtvet & Lillestølen 1985), det vil si om barnets begreper omfatter miniatyrrepresentasjoner og ikke bare de virkelige menneskene og de virkelige dyrene.

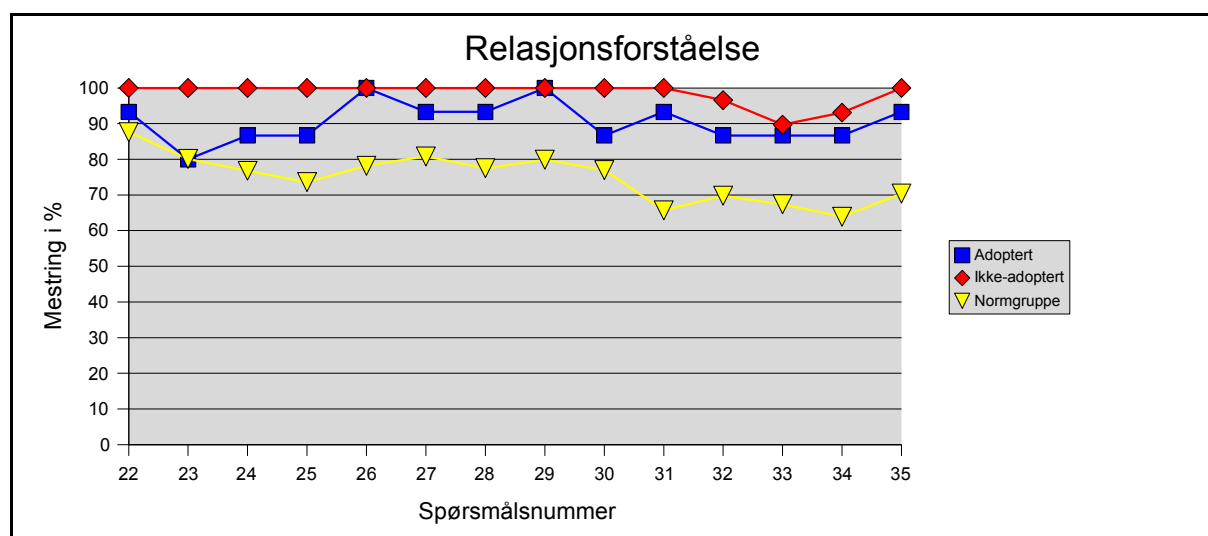
Alle barna i utvalget, unntatt de to svakeste adoptivbarna, hadde 100 % mestring av testens første fem avsnitt, og derfor er ikke disse avsnittene presentert i detalj. Videre i oppgaven presenteres resultater fra etterfølgende avsnitt mer detaljert.

4.3.2 Relasjonsforståelse

I denne delen av oppgaven bruker jeg linjediagrammer for å illustrere forskjell mellom de adopterte barna, de ikke-adopterte barna og normgruppen. Strekene mellom hvert

spørsmål for en gruppe indikerer kun gruppetilhørighet og ikke at det er en stigende vanskelighetsgrad eller en annen sammenheng mellom spørsmålene.

I Figur 12 presenteres resultatene på relasjonsforståelse, som består av tre avsnitt. Det kommer fram av figuren at både de ikke-adopterte og adopterte viser en høy mestringsprosent på oppgavene. Mellom 80-100 % av de adopterte svarte riktig på testspørsmålene.



Figur 12: Relasjonsforståelse.

Avsnitt 5

- 22. Sett dukken på stolen!
- 23. Sett skjeen i koppen!
- 24. Legg kniven på tallerkenen!
- 25. Legg klossen i esken!

Avsnitt 6

- 26. Hva kan vi sove i?
- 27. Hva kan vi skrive med?
- 28. Hva kan vi skjære med?
- 29. Hva kan vi koke mat i?
- 30. Hva kan vi sope/feie/koste gulvet med?

Avsnitt 7

- 31. Hvem bjeffer/gjør?
- 32. Hvem kan lage mat?
- 33. Hvem sitter?
- 34. Hvem kan skyte haren?
- 35. Hvem bærer noe?

Figur 12 viser at de adopterte skårer bedre enn normgruppen men dårligere enn de ikke-adopterte. Samtidig har adoptivbarna en litt annen kurve enn normgruppen. Dette er mest fremtredende på spørsmål nr. 30 *Hva kan vi sope/feie/koste gulvet med?* og nr. 32 *Hvem kan lage mat?* Over 80 % av de adopterte klarte oppgavene i denne delen av testen. De ikke-adopterte skårer høyere på de første spørsmålene nr. 22-31 – her er det 100 % av de ikke-adopterte som svarer riktig, mens resultatene hos de adopterte er mer varierende.

Avsnitt 5: Relasjonsforståelse. Her skal barnet kombinere to navngitte gjenstander som representerer to begreper. Barnet får for eksempel beskjed om å sette dukken på stolen eller å legge kniven på tallerkenen. Ser vi mer detaljert på avsnitt 5, er det spørsmål nr. 23 *Sett skjeen i koppen?*, hvor de adopterte viser lavere mestringsprosent og tangerer med normgruppen. Det er vanskelig å forklare hvorfor noen av de adopterte feiler på dette spørsmålet.

Avsnitt 6: Relasjonsforståelse. Her prøver man å undersøke sider ved språket som er litt fjernere fra den direkte testsituasjonen. Barnet skal knytte en forbindelse mellom en gjenstand og dens funksjon eller handlingen gjenstanden ofte assosieres med (Hagtvet & Lillestølen 1985). Man spør da for eksempel *Hva kan vi skrive med?*, og barnet må peke på en blyant. Riktig løsning av oppgavene i avsnitt 6 forutsetter ifølge Hagtvet & Lillestølen (1985) at barnet tolker spørsmålet ved hjelp av indre språk. Det vil si at et internalisert begrep kobles sammen med gjenstanden. Internalisert begrep betyr en «ikke-tilstedeværende handling». Samtlige ikke-adopterte mestrer alle spørsmålene (nr. 26-30) i dette avsnittet, mens de adopterte har mer varierende mestring. Det er spørsmål nr. 30 – *Hva kan vi feie gulvet med?*, som ser ut til å skape problemer for de adopterte. Likevel klarer de fleste adopterte alle spørsmålene, men profilen er noe ujevn.

Avsnitt 7: Relasjonsforståelse. Dette avsnittet er en fortsettelse av avsnitt 6. Forskjellen er at handlingene som skal kobles med gjenstandene i avsnitt 7 er fjernere fra barnets hverdag og virkelighet enn handlingene i avsnitt 6 (Hagtvet & Lillestølen 1985). Gjenstandene som omtales er for eksempel en miniatyrhund, og spørsmålet som stilles er *Hvem bjeffer?* Man spør da om en handling som barnet ikke nødvendigvis noen ganger har utført selv. Det riktige svaret trenger heller ikke å være gjenstandens mest framtrædende funksjon og finnes heller ikke alltid i barnets nære virkelighet (Hagtvet & Lillestølen 1985). Kurvene til de ikke-adopterte og adopterte viser mange likhetstrekk i avsnitt 7. Det er spørsmål nr. 33 – *Hvem sitter?*, som ser ut til å være vanskelig for noen av barna i utvalget.

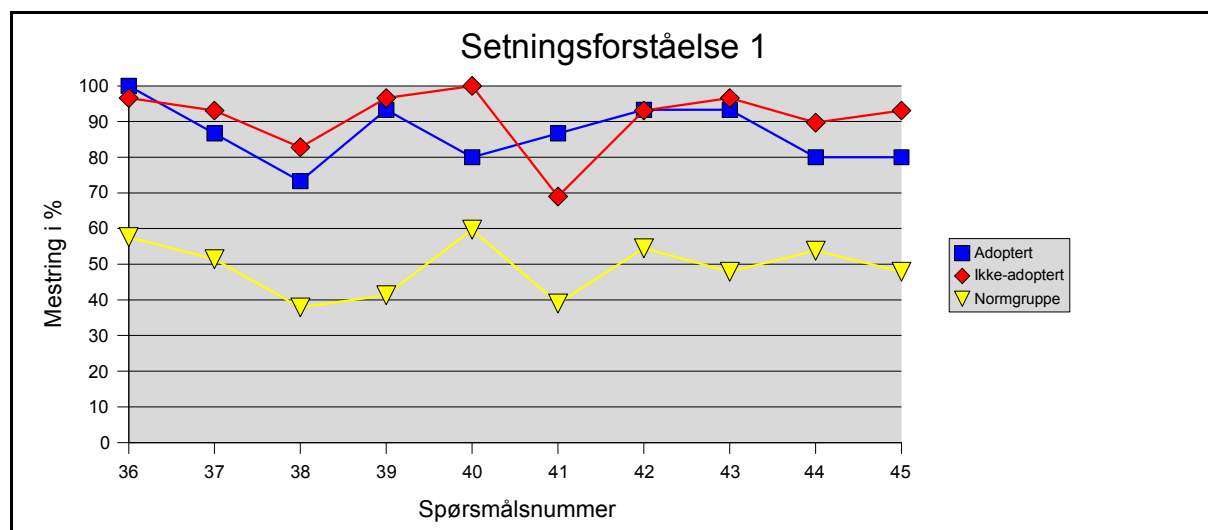
4.3.3 Setningsforståelse

Testens neste del, «Setningsforståelse», består av 3 deler som jeg behandler separat.

Setningsforståelse 1

Avsnitt 8. Her testes det om barnet forstår andre ord enn substantiv og verb. For å svare riktig på spørsmålene, må barnet mestre mer abstrakte begrep, slik som farge, mengde og posisjoner. Barnet skal også mestre negasjon. Setningene er ganske korte, men inneholder ofte flere av de abstrakte begrepene i en setning som for eksempel *Hvor er den lengste røde blyanten?*

Av Figur 13 går det fram at både de adopterte og de ikke-adopterte klarer seg bedre enn normgruppen. De adopterte skårer noe lavere. Dog sees et fall i begge grupper på spørsmål nr. 38 og 41, men det kan være tilfeldig. Spørsmål nr. 40 *Legg den svarte knappen under koppen!* er besvart riktig av alle de ikke-adopterte barna, og av 80 % av de adopterte. I dette spørsmålet mangler det på en måte en logisk sammenheng. Det er mer logisk å putte knappen oppi koppen enn under koppen. Riktig utførelse av denne oppgaven blir derfor mer avhengig av den lingvistiske forståelsen Tetzchner m.fl. (1993) snakker om. Språket har et skolespråklig preg. På spørsmål nr. 41 *Legg de tre korte (farge-) blyantene i esken!* er det de adopterte som skårer bedre enn de ikke-adopterte.



Figur 13: Setningsforståelse 1

Avsnitt 8

- | | |
|---|---|
| 36. Vis meg en gul (farge-) blyant! | 41. Legg de tre korte (farge-) blyantene i esken! |
| 37. Hvor er den minste knappen? | 42. Hvilken knapp er ikke i koppen? |
| 38. Hvor er den lengste røde blyanten? | 43. Ta to knapper ut av koppen! |
| 39. Putt alle de hvite knappene i koppen! | 44. Vis meg de (farge-) blyantene som er lagt bort/satt vekk! |
| 40. Legg den svarte knappen under koppen! | 45. Hvilken rød (farge-) blyant er ikke lagt bort/satt vekk? |

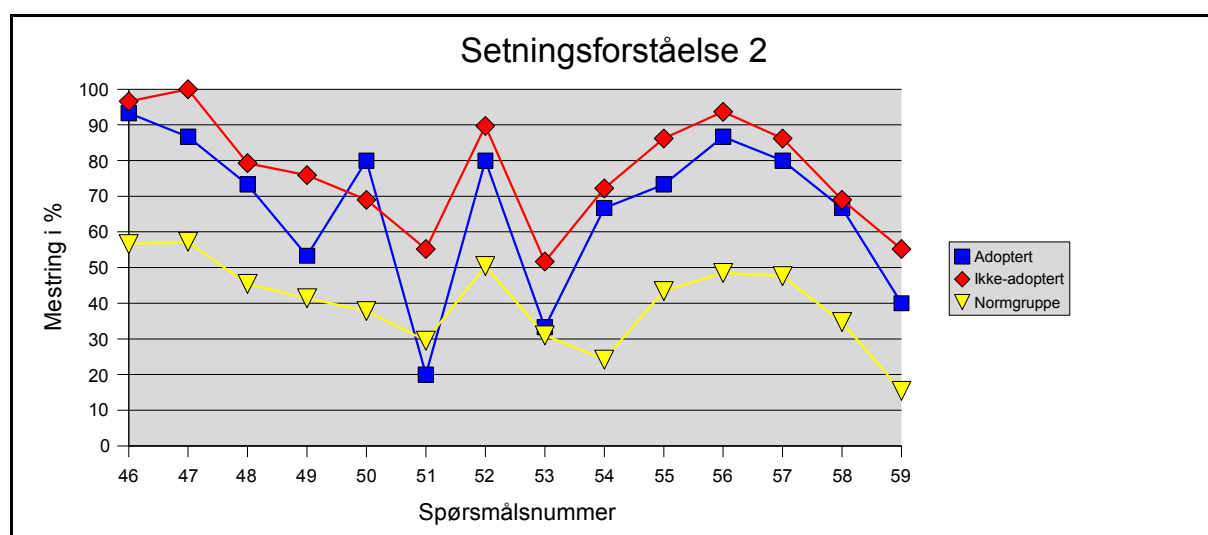
Setningsforståelse 2

Avsnitt 9 omfatter et stort antall begreper blant annet mange posisjonsbegreper. Spørsmålene i dette avsnittet inneholder negasjoner, og varierer i lengde. Mange av setningene inneholder flere begreper som barnet må bearbeide samtidig. På denne måten stiller enkelte ledd relativt store krav til et velutviklet korttidsminne (Hagtvet & Lillestølen 1985).

Setningene er laget slik at hvert enkelt ord skal være meningsbærende. Dette kan sees i dette eksempelet: *Sett alle de lyserøde grisene rundt omkring utenfor gjerdet.* Når man bruker slike mer kompliserte setninger holder det ikke lenger at barnet forstår enkelte ord i setningen. For å utføre oppgaven riktig må barnet, ikke bare mestre samtlige enkeltord, men må også sette dem i forbindelse med hverandre og huske de ulike begrepene i setningen (Hagtvet & Lillestølen 1985).

Testmateriellet i dette avsnittet består av fargerike miniatyrer som ifølge Hagtvet og Lillestølen (1985) appellerer sterkt til fantasilek, og mange barn begynner derfor å leke med materiellet. Det har jeg som testleder opplevd hos mesteparten av barna jeg har testet. Det som blir en utfordring for testlederen, er å passe på at dyrene til enhver tid er plassert i riktig posisjon, slik at barnet kan utføre instruksjonene.

I avsnitt 9 forventes det også at barnet utfører samtlige handlinger i den rekkefølgen som instruksjonen foreskriver. Et av spørsmålene er for eksempel *Ta opp den største lyserøde grisen og pek på øynene til grisen*. Denne instruksjonen må da utføres i angitt rekkefølge.



Figur 14: Setningsforståelse 2

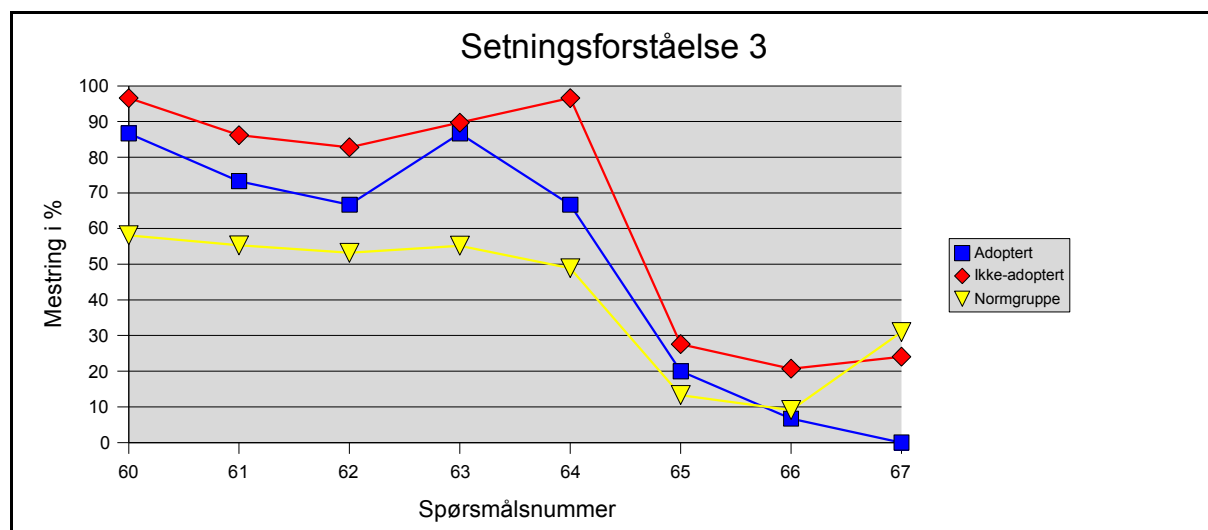
Avsnitt 9

- | | |
|---|--|
| 46. Hvilken hest holder på å spise gress? | 53. Sett alle de lyserøde grisene rundt omkring utenfor gjerdet! |
| 47. Sett en av grisene bak mannen! | 54. Sett alle de andre dyrene og mannen inn på gresset! |
| 48. Sett en av de små grisene ved siden av den svarte grisen! | 55. Hvilken gris er ikke utenfor gjerdet? |
| 49. Ta opp den største lyserøde grisen og pek på øynene til grisen! | 56. Sett en liten gris ved siden av mannen! |
| 50. Sett mannen og en av grisene inn på gresset! | 57. Hvilken liten gris er ikke satt inn på gresset? |
| 51. Sett alle grisene bak den brune hesten! | 58. Hvilken gris er lengst borte fra mannen? |
| 52. Sett to av hestene ved siden av hverandre! | 59. Legg alle dyrene unntatt den svarte grisen i posen! |

Det går fram av Figur 14 at kurvene i «Setningsforståelse 2» er ganske like, men mer svingende hos de adopterte. Det spørsmålet færrest av de adopterte mestrer er spørsmål nr. 51 *Sett alle grisene bak den brune hesten!* Det er det ene av to spørsmål i hele testen, hvor de adopterte skårer under normgruppen. Det at adoptivbarna skårer under normgruppen er overraskende med tanke på at resultatene i normgruppen består av gjennomsnittsresultater fra både eldre og yngre barn. Hva kan grunnen være til at denne oppgaven virker vanskelig? Setningen inneholder flere informasjonsledd – barnet skal ta alle grisene og skal sette dem bak den brune hesten. For å lykkes, må barnet forstå hva ordene alle, bak og brun betyr. Instruksjonen her er kompleks. Mange av barna jeg testet satt grisene bak den svarte hesten, noen satt grisene i en bestemt farge bak hesten. Flere adopterte enn ikke-adopterte svarte feil på spørsmål nr. 49 *Ta opp den største lyserøde grisen og pek på øynene til grisen!* Denne setningen inneholder flere viktige beskjeder. For å få poeng må barnet utføre begge handlingene i riktig rekkefølge. Spørsmål nr. 49 er samtidig den lengste setningen i Setningsforståelse 2 og setter krav til barnets korttidshukommelse. På spørsmål nr. 53 *Sett alle de lyserøde grisene rundt omkring utenfor gjerdet!* tangerer adoptivbarna med normgruppen og er under ikke-adoptivbarn gruppen.

Setningsforståelse 3

Avsnitt 10. Her refererer innhold i setningene til forhold som ikke er konkret representert i testmateriellet på bordet foran barnet (Hagtvet & Lillestølen 1985). Spørsmålene i dette avsnittet går utover «her og nå» språket. Man bruker miniatyrfigurene mamma, barna Per og Kari og en baby. Den handlingen som omtales i spørsmålene, er ikke synlig for barnet, og språket er mer abstrakt enn før. Man spør for eksempel *Tenk deg at Per dytter babyen så den faller. Hvem er slem?* Barnet må både høre og forstå spørsmålene for å kunne peke på riktig løsning. Det at barnet peker riktig forutsetter at barnet anvender et «indre språk» for å gjenskape situasjonen testlederen spør om, og for å kunne ta standpunkt til spørsmålet (Hagtvet & Lillestølen 1985). Ifølge Hagtvet & Lillestølen (1985) er språket blitt et redskap for tanken på dette stadiet. Også Vygotsky (2001) snakker om dette.



Figur 15: Setningsforståelse 3

Avsnitt 10

- | | |
|--|---|
| 60. Tenk deg at Per dytter babyen så den faller. Hvem er slem? | 64. Hvem går på skolen sammen med Per? |
| 61. Hvem tror du mor tar opp og trøster? | 65. Hvem er yngre enn skolebarna? |
| 62. Kari og Per går på skolen. Hvem blir hjemme hos mor? | 66. Hvem tror du har vært en liten jente engang, men er det ikke nå lenger? |
| 63. Hvem tror du går i butikken mens Kari og Per er på skolen? | 67. Hvem skal gå på skolen senere, men gjør det ikke nå? |

Som det går fram av Figur 15, er kurvene til de adopterte, ikke-adopterte og normgruppen i Setningsforståelse 3 er ganske like. De adopterte skårer noe lavere enn de ikke-adopterte, men høyere enn normgruppen på samtlige spørsmål, unntatt spørsmål nr. 67 *Hvem skal gå på skolen senere, men gjør det ikke nå?* Også på spørsmålene nr. 65 *Hvem er yngre enn skolebarna?* og 66 *Hvem tror du har vært en liten jente engang, men er det ikke nå lenger?* skårer de adopterte lavere enn de ikke-adopterte. Det som er felles for alle de tre spørsmålene, er at de inneholder abstrakte tidsbegreper – yngre enn, senere, engang og ikke nå lenger, og barnet kan ikke utnytte «her og nå» situasjonen for å forstå meningen. Alle spørsmålene i avsnitt 10 inneholder en del abstrakte ord og går utover «her og nå» språket. Det ser ut til at spørsmålene grenser mot skolespråket. Samtidig er det de vanskeligste spørsmålene i hele språkforståelsesdelen, og skal være vanskelig å få til for 4-åringer.

Ulempen med skåring på språkforståelsesdelen kan være at den inneholder enten eller spørsmål. Enten så får barnet poeng eller så gjør det det ikke, selv om det kan hende at barnet har en bra forståelse av mesteparten av setningen.

I neste del av oppgaven sammenfattes de viktigste resultatene, etiske betraktninger og veien videre.

5 Konklusjon

I dette kapittelet oppsummeres hovedfunn fra undersøkelsen. Videre beskrives noen etiske vurderinger og tanker om metodetilnærmingen jeg har valgt. Til slutt gjøres noen refleksjoner om min undersøkelse og veien videre.

Formålet med oppgaven var å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan er språkforståelse hos internasjonalt adopterte barn sammenliknet med ikke-adopterte barn ved fireårsalderen?

Tidligere undersøkelser har gitt varierende funn vedrørende språkferdigheter hos internasjonalt adopterte barn. Jeg har valgt å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse av språkforståelsen hos adoptivbarn. Reynells språktest ble benyttet som instrument for datainnsamling, fordi den gir mulighet til å måle språkforståelse uavhengig av talespråk. Det å bruke en test for å samle inn data kan bringe med seg noen begrensninger. En test måler kun deler av barnas språkferdigheter i en kunstig situasjon. Testen sier kun noe om hva barnet mestret i den aktuelle testsituasjonen.

Utvalget mitt bestod av 15 internasjonalt adopterte barn og 29 ikke-adopterte norske barn i kontrollgruppen. De fleste adoptivbarna kom fra Kina. Andre adopsjonsland som er representert i utvalget mitt er Korea, Colombia, Chile og Etiopia.

Gjennomsnittsalderen til de adopterte barna er 55,4 måneder, og 56,2 måneder for de ikke-adopterte. Det var stor spredning i adopsjonsalderen til adoptivbarna i utvalget, den varierte fra 3 måneder til 50 måneder.

5.1 Internasjonalt adopterte barns språkforståelse

Resultatene fra Reynells språktest, for både språkforståelse og talespråk, er blitt sammenliknet i forhold til mine to utvalgsgrupper. Det ble brukt gjennomsnittlige totalskårer og stanineskårer på disse to testdelene i min sammenlikning. De adopterte barna skårer innenfor normalen, dog noe lavere enn den ikke-adopterte kontrollgruppen både på språkforståelse og talespråk. Forskjellene er ikke signifikante.

Adoptivbarna skårer noe bedre på talespråk enn på språkforståelse. Imidlertid skårer de ikke-adopterte noe bedre på språkforståelse enn talespråk. Standardavvikene er størst hos de adopterte barna både på språkforståelse og talespråk sammenliknet med den ikke-adopterte kontrollgruppen. Det betyr at spredningen innenfor adoptivgruppen er stor. Dette samsvarer med flere forskningsresultater. Det synes også å være i samsvar med at gjennomsnittresultater kan virke tilslørende. Hva spredningen kan skyldes er ikke lett å forklare. Det er flere ting som kan virke inn på adoptivbarnas prestasjoner, for eksempel tilfeldige variasjoner, det at barn utvikler språk i ulikt tempo, preadopsjonsforhold, skjevhet i utvalget, naturlig variasjon i barnas språkutvikling og ikke minst barnas dagsform.

Ser vi på resultatene i forhold til adopsjonsalder, kommer det fram at adoptivbarna med adopsjonsalder under 12 måneder skårer lavere enn adoptivbarna med adopsjonsalder mellom 12 og 36 måneder, både på språkforståelse og talespråk. Adoptivbarna med adopsjonsalder over 36 måneder skårer lavest av alle gruppene. Det er forståelig med tanke på at de har vært i Norge i kortest tid. Det er en negativ korrelasjon mellom adopsjonsalder og resultater både på språkforståelse og talespråkdelen. Det betyr at det er sammenheng mellom adopsjonsalder og språkresultater i min undersøkelse. Desto høyere adopsjonsalder, desto dårligere resultater på både språkforståelse og talespråk. Det er en positiv korrelasjon mellom testalder på alle barna og resultater både på språkforståelse og talespråk. Det var også en positiv korrelasjon mellom språkforståelses- og talespråksresultater i min undersøkelse.

Videre i analysen har jeg valgt å dele adoptivbarna i forskjellige grupper etter opprinnelsesland. Denne inndelingen ble gjort etter flere grundige etiske overveielser. Inndelingen ble gjort med tanke på preadopsjonsforhold og for å bedre kunne beskrive tendenser i adoptivbarnas utvalg, ikke for å stigmatisere. Adoptivbarna ble i analysen fordelt i gruppen «Asia», som omfattet Korea og Kina, og i gruppen «Andre land» som omfattet Etiopia, Colombia og Chile. «Asiagruppen» skårer bedre enn «Andre land» både på språkforståelse og talespråk. I sammenlikning av resultatene på språkforståelse ble adoptivbarna delt i grupper etter adopsjonsland. Her er det adoptivbarn fra Etiopia

som skårer best, etterfulgt av adoptivbarn fra Kina og Korea. Det ble ikke funnet noen forskjell mellom gjennomsnittresultater til jenter og gutter i utvalgene.

Språkforståelsesdelen på Reynells språktest som består av 10 deltester, ble gjennomgått mer detaljert. Jeg har sett på hvordan barna mestret spørsmålene i denne testdelen. Barnas resultater på disse deltestene ble analysert og drøftet. Resultatene til testens normgruppe, til de adoptivbarna og til de ikke-adopterte barna i kontrollgruppen ble brukt til sammenlikning

På samtlige testavsnitt skårer de adopterte, med noen få unntak, over normgruppen dog noe lavere enn den ikke-adopterte gruppen. Forskjellene var ikke signifikante. Barn i begge utvalg mestret i hovedsak testens første avsnitt. Når språket i testspørsmålene ble mer abstrakt og gikk utover «her og nå» språket, gikk mestringsprosenten ned og ble mer varierende hos begge utvalg.

I min undersøkelse hadde jeg et lite utvalg og det er ikke mulig å generalisere mine funn til hele populasjonen av internasjonalt adopterte barn og trekke noen sikre konklusjoner. Mine funn gjelder kun 4-åringene i mitt utvalg. Formålet med undersøkelsen var å beskrive språket til adoptivbarna og sammenlikne med kontrollgruppen. De fleste adoptivbarna skårer innenfor eller over normalen, dog noe lavere enn den ikke-adopterte kontrollgruppen. Det er heller ikke sikkert at de svakeste adoptivbarna vil ha vedvarende vansker med språket.

5.2 Tanker om undersøkelsen og veien videre

På grunn av masteroppgavens omfang var jeg nødt til å velge et begrenset område jeg ville fordype meg i, og hadde derfor ikke mulighet til å bruke et bredere spekter av tester i analysen. Det hadde vært nyttig å kunne se på resultater fra flere tester, vite mer om forhistorien til barna og å kartlegge adoptivbarnas språkutvikling før 4-årsalderen, for eksempel ved å sende et spørreskjema til foreldrene, eller ved å be foreldrene om deres vurdering av adoptivbarnas språk. Oppfølgingsstudier i adopsjonsforskning er viktig. Det hadde vært spennende å kunne følge opp adoptivbarna videre, noe som faktisk vil bli gjort fordi barna er med i prosjektet til

Anne-Lise Rygvold, og vil bli undersøkt igjen ved 7 og 11-årsalderen. Det kan gi større kunnskap om deres språkutvikling framover.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært oppmerksom på min egen forskerrolle. Som forsker kan man ha et ønske om å finne overraskende resultater. I forskerrollen må man være oppmerksom på å ikke la seg påvirke av dette ønske både i datainnsamlingen og i resultatenes tolkning og analyse.

Etter å ha gjennomført undersøkelsen sitter jeg igjen med noen ubesvarte spørsmål. Er det forsvarlig å behandle adoptivbarn fra forskjellige adopsjonsland, med ulik adopsjonsalder og varierte oppvekstforhold som en homogen gruppe? Eller kan det virke stigmatiserende å dele adoptivbarna i forskjellige undergrupper for forskerens og analysens skyld? Kan resultater av adopsjonsforskningen misbrukes til å stigmatisere enkelte adoptivgrupper?

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan språkforståelsen er hos internasjonalt adopterte 4-åringer. Nå som oppgaven er ferdig, håper jeg at den kan bidra til bedre kunnskap om internasjonale adoptivbarns språkforståelse både for forskere, foreldre og lærere.

Litteraturliste

- Andersson, L.-G. & M. MacDowall (1986): *Språkutveckling och språkbedömning i förskoleålder med speciell hänsyn til tvåspråkliga barn*. Rapport nr. 1986:01. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogikk.
- Andresen, I.-L. K. (1989): Hvordan går det med barna? Forskning om adoptivbarn fra andre land. I Einarson, I. (red.): *Adopsjon. Om adopsjon av utenlandske barn*. Oslo: Friundervisningens Forlag.
- Arnquist, A. (1993): *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ask, F. F. (1991): *Innføring i pedagogisk statistikk*. Trondheim: Unikurs.
- Barne- og familiedepartementet (2005): *Adopsjon*. URL: <http://odin.dep.no/bfd/norsk/tema/foreldreogbarn/adopsjon/bn.html> (Lesedato: 14.09. 2005).
- Befring, E. (2001): Problematferd og forebygging. I Befring, E. & R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berntsen, M. & I.-S. Eigeland (1986): *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk*. Universitetet i Oslo.
- Berntsen, M. & J.-S. Eigeland (1989): Adoptivbarnet og språket. I Einarson, I. (red.): *Adopsjon. Om adopsjon av utenlandske barn*. Oslo: Friundervisningens Forlag.
- Bishop, D. V. M. (1997): *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D. V. M. (1995): *Developmental Disorders of Speech and Language*. I Rutter, M., E. Taylor & L. Hersov (red.) *Child and Adolescent Psychiatry. Modern approaches*. Oxford: Blackwell Science.
- Bjørnlykke, B. (1996): *Barnespråk og barnekultur opp til sju år*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bloom, L & M. Lahey (1978): *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Botvar, P. K. (1994): *A second chance. International Adoptees in Norway*. Oslo: Diakonhjemmets høgskolesenter.
- Brown, G. (1994): Modes of understanding. I Brown, G., K. Malmkjær, A. Pollitt, J. Williams (ed.): *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruun, U-B. (1993): *Barns utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2003): Adopsjon. *Helsenytt for alle*. URL: <http://www.helsenytt.no/artikler/adopsjon.htm> (Lesedato: 14.09.2005).
- Dalen, M. & A.-L. Rygvold (1999): *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.
- Dalen, M. & A.-L. Rygvold (2004): *Barn adoptert fra Kina – i familien og på skolen*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Dalen, M. & B. Sætersdal (1992): *Utenlandsadopterte barn i Norge. Tilpasning – opplæring – identitetsutvikling. Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & B. Sætersdal (1999): *Kunnskapsstatus om utenlandsadopsjon*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- De Geer, B. (1992): *Internationally Adopted Children in Communication. A Developmental Study*. Working Papers 39. Lund University: Department of Linguistics.
- Engen, T.O. & L. A. Kulbrandstad (2002): *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gall, M. D., W. R. Borg & J. P. Gall (1996): *Educational Research. An Introduction*. New York: Longmann Publishers USA.
- Geren, J., J. Snedeker & L. Ax (2005): Starting Over: A Preliminary Study of Early Lexical and Syntactic Development in Internationally Adopted Preschoolers. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 44 - 53.
- Gjermundsson, O. E. (2001): Mestring i møtet med minoritetsetniske barn og familier. I Grøholt, B., H. Sommerschild & I. Garløv (red.): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glennen, S. (2005): New Arrivals: Speech and Language Assessment for Internationally Adopted Infants and Toddlers within the First Months Home. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 10 - 21.
- Glennen, S. & B. J. Bright (2005): Language in School-Age Internationally Adopted Children. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 86 - 101.
- Glennen, S. & G. Masters (2002): Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 11, 417-433.
- Glennen, S., A. Rosinsky-Grunhut & R. Tracy (2005): Linguistic Interference between L1 and L2 in Internationally Adopted Children. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 64-75.

- Groza, V. (1999): Institutionalization, Behavior, and International Adoption. *Journal of Immigrant Health*, vol. 1, nr. 3, s. 133-143.
- Groza, V., S. D. Ryan & S. J. Cash (2003): Institutionalization, Behavior and International Adoption: Predictors of Behavior Problems. *Journal of Immigrant Health*, vol.5, nr. 1, s. 5-17.
- Hagtvet, B. & R. Lillestølen (1985): *Håndbok. Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, B. E. (1997): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halvorsen, K. (1993): *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hene, B. (1987): *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling*. Prosjektpresentasjon. SPRINS-rapport nr. 36. Göteborg: Department of Swedish.
- Høigård, A. (1999): *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hägglund, G. (1987): *Adoptivbarn och språk*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- InorAdopt (2006): Hjemmeside. URL: <http://www.inoradopt.no/> (Lesedato: 25.5.2006).
- Institutt for spesialpedagogikk (2006): *Tester og observasjonsmaterieell*. Universitetet i Oslo. URL: <http://www.isp.uio.no/Testkatalog/index.html#G31> (Lesedato: 17.4.2006).
- Kats, M. (1997): *Adoptivbarnet vokser op*. København: Forlaget Fremad.
- Kleven, T. A. (2002): Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kruuse, E. (2001): *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lyngstøl, S. (1994): *Utenlandsadopterte 5-åringers språk. En kartlegging av språklig nivå*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

- Messer, D. (1999): The development of communication and language. I Messer, D & S. Millar (red.): *Exploring Developmental Psychology. From Infancy to Adolescence*. New York: Oxford University Press Inc.
- Miller, L. (2005): *The Handbook of International Adoption Medicine. A Guide for Physicians, Parents and Providers*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, L., W. Chan, K. Comfort & L. Tirella (2005): Health of Children Adopted From Guatemala: Comparison of Orphanage and Foster Care. *Pediatrics*, vol. 105, nr. 6, s. 710-717.
- Nelson, Katherine (1996): *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nøvik, T. S. (2001): Kunnskap om mange – ressurs for den enkelte. Epidemiologisk kunnskap i mestringens tjeneste. I Gjærum, B., B. Grøholt & H. Sommerschild (red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pallier, C., S. Dehaene, J.-B. Poline, D. LeBihan, A.-M. Argenti, E. Dupoux & J. Mehler (2003): Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First? *Cerebral Cortex*, vol. 13, s. 155-161.
- Paul, R. (2001): *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assessment & Intervention*. Mosby: St. Louis.
- Pollock, K. E. & J. R. Price (2005): Phonological Skills of Children Adopted from China: Implications for Assessment. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 54 - 63.
- Pollock, K. E. (2005): Early Language Growth in Children Adopted from China: Preliminary Normative Data. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 22 - 32.
- Price, J. R. (2003): *Speech and Language Development in Children Adopted from China. A Dissertation Presented for the Doctor of Philosophy Degree*. The University of Memphis. ProQuest Information and Learning Company.
- Pruzan, V. (1977): *Født i udlandet – adopteret i Danmark*. København: Teknisk forlag.
- Roberts, J. A, K. E. Pollock, R. Krakow, J. Price, K. C. Fulmer & P. P. Wang (2005): Language Development in Preschool-Age Children Adopted From China. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 48, s. 93 – 107.
- Roberts, J. A., K. E. Pollock & R. Krakow (2005): Continued Catch-Up and Language Delay in Children Adopted from China. *Seminars in Speech and Language*, volume 26, nr. 1, s. 76 - 85.

- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, H. (2002): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A.-L. (1998): Utenlandsadopterte elever – dagligspråk og skolespråk. I *Språk og hjerne. Foredrag ved 4. Nordiske Kongress for Logopædi og Foniatri*. Oslo: 1998.
- Rygvold, A.-L. (1999a): Språk- og talevansker. I Asmervik, S., T. Ogden & A.-L. Rygvold (red.): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rygvold, A.-L. (1999b): «Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursda`n min» Om kreativitet i utenlandsadopterte barns språk. I Dalen, M., A.-L. Rygvold & R. Tangen (red.): *Mangfold og samspill – om minoriteter i familie og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A.-L. (1999c): Better or worse? Intercountry adopted children's language and academic skills. I Rygvold, A-L, M Dalen & B Sætersdal (eds.): *Mine – yours- ours and theirs. Adoption, changing kinship and family patterns*. Universitetet i Oslo.
- Rygvold, A.-L. (2001): Språkvansker hos barn. I Befring, E. & R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Simonsen, A. G. & K. K. Christensen (2000): Lingvistikk: det vitenskapelige studiet av språk. I Endresen, R. T., H. G. Simonsen & A. Sveen (red.): *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. & S. E. Ulvund (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2006a): URL: <http://www.ssb.no/adopsjon/om.html> (Lesedato 7.4. 2006).
- Statistisk sentralbyrå (2006 b): URL: <http://www.ssb.no/emner/02/02/10/adopsjon/tab-2005-06-16-04.html> (Lesedato: 9.6. 2006).
- Sommerschild, H. (2001): Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B., B. Grøholt & H. Sommerschild (red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundby, J. (2002): Spesifikke språkforstyrrelser. I Gjærum, B. & B. Ellertsen (red.): *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sætersdal, B. & M. Dalen (1991): International Adoptions in a Homogeneous Country. I Alstein, H. & R. J. Simon (red.): *Intercountry Adoption. A Multinational Perspective*. New York: Praeger.
- Söderbergh, R. (1985): *Barnets tidige språkutveckling*. Lund: Liber Förlag.

Tetzchner, S. v, J. Feilberg, B. Hagtvet, H. Martinsen, P. E. Mjaavatn, H. G. Simonsen & L. Smith (1993): *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thuren, T. (1993): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Vygotsky, L. S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.